

Françoise BOCH, francoise.boch@univ-grenoble-alpes.fr

Université Grenoble Alpes, laboratoire LIDILEM

La proposition de communication, un genre à fort potentiel didactique

Article reçu le : 02.11.2023 / Accepté le : 18.12.2023 / Publié le : 24.01.2024

Résumé

Le texte porte sur un genre scientifique encore peu didactisé : la proposition de communication. Il a pour objectif d'analyser, à partir d'un scénario éprouvé depuis 2017 en école doctorale de sciences humaines par l'auteure-formatrice, les étapes clés de la formation sur le plan de l'acculturation à l'écriture de recherche. Trois prises de conscience majeures ont ainsi été repérées comme récurrentes chez les doctorants, prenant la forme de compétences en cours de construction : (1) distinguer problématique de la thèse et problématique de la proposition de communication, (2) identifier et revisiter ses propres critères d'évaluation d'une bonne proposition de communication, et (3) accepter la nécessité de s'engager dans un processus long et exigeant de réécriture de son texte.

Mots-clés : proposition de communication, écriture de recherche, formation doctorale.

The communication proposal, a genre with significant didactic potential

The text deals with a scientific genre that is still relatively under-taught: the communication proposal. Its objective is to analyze, based on a scenario tested since 2017 at a doctoral school in the humanities by the author-trainer, the key stages of training in terms of acculturation to research writing. Three major realizations have been identified as recurring among doctoral students, taking the form of skills in the process of being developed: (1) distinguishing the thesis problem from the communication proposal problem, (2) identifying and revisiting one's own criteria for evaluating a good communication proposal, and (3) accepting the necessity of engaging in a lengthy and demanding process of rewriting one's text.

Keywords: Communication proposal, research writing, doctoral training program.

Pour citer cet article :

BOCH Françoise (2023). La proposition de communication, un genre à fort potentiel didactique. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (2), 34-50. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

POLLET Marie-Christine et PARPETTE Chantal (dir.). (2023). Didactique des discours de l'enseignement supérieur. *Action Didactique* [En ligne], 6 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Le texte qui suit¹ est centré sur la didactisation d'un genre peu étudié dans les littéracies universitaires et pourtant incontournable pour les étudiants inscrits dans un parcours doctoral : la proposition de communication. Son objectif est de contribuer à la réflexion didactique en analysant, à partir d'un exemple de synopsis de formation éprouvé depuis 2017 auprès de 18 groupes de doctorants en sciences humaines, en quoi le travail sur un genre tel que la proposition de communication favorise la construction d'une identité professionnelle de chercheur, en développant des compétences littéraciques qui relèvent de l'écriture de recherche.

C'est d'abord en resituant la proposition de communication (dorénavant PDC) en tant que genre d'écrit scientifique professionnel que sera discuté l'intérêt de son exploitation didactique. Suite à la présentation synthétique des grandes étapes de la formation, seront épinglés plusieurs points ayant fait l'objet de discussions collectives et envisagés de ce fait comme n'allant pas de soi auprès des doctorants dans leur acculturation à l'écriture de recherche.

1. Exploiter didactiquement le genre de la proposition de communication : quels enjeux ?

Comme le rappelle la linguiste états-unienne L. Aull (2019), les études axées sur le potentiel didactique des genres scientifiques décrits dans la perspective de développer les compétences littéraciques des étudiants restent trop peu nombreuses et méritent d'être développées², au moins pour deux raisons. D'une part, en clarifiant les caractéristiques (linguistiques et énonciatives) du genre et la manière de les travailler en formation, la recherche dans le champ des littéracies contribue *in fine* à la réussite des étudiants. D'autre part, comme cela a déjà été bien étudié par les anglo-saxons (cf. notamment Swales, 1990 ; Wardle, 2009), la macrostructure du texte (*assignment design*) fournit aux formateurs une trame idéale pour élaborer un plan de formation. Que ce soit pour les discours scolaires ou universitaires, la recherche didactique sur les genres n'a pas seulement pour conséquence de rendre plus transparentes les attentes inhérentes à un genre donné, mais, comme le souligne Aull (2019), elle aide également les formateurs à assurer une grande cohérence entre leurs objectifs

¹Ce texte constitue la synthèse d'un chapitre présenté dans le cadre d'un dossier d'habilitation à diriger des recherches (Boch, 2021) et d'une communication non publiée au colloque *E-Calm. Analyser de grands corpus scolaires et universitaires : des questions pour la recherche et pour la formation*. (Boch, 2022).

² "Valued patterns of reader-writer meaning-making in different curricular genres remain under-examined. This marks a useful area for more research [...]." (Aull, 2019).

pédagogiques et les caractéristiques discursives du genre ciblé³. L'objectif du didacticien du genre est ainsi d'aider l'enseignant à élaborer des activités de lecture/écriture dans une progression favorisant l'appropriation du genre.

1.1. Pour une approche didactique intégrée des écrits scientifiques

Se situant dans la perspective bakhtinienne, I. Delcambre (2015) insiste elle aussi sur l'intérêt d'appréhender les écrits scientifiques en tant que genres discursifs : au plan didactique, cette approche permet de relier dimensions formelles du texte (qu'elles soient textuelles, rhétoriques ou stylistiques), dimensions contextuelles du discours et contenu (p. 8). Nous retrouvons ici les préconisations exprimées par les coordinatrices du présent numéro : il s'agit bien d'adopter une « approche intégrée » (Pollet, 2021), qui inscrit le travail sur les caractéristiques linguistiques fines du texte à produire dans le travail sur « la dimension socialement ancrée » (Pollet et Parpette, introduction du présent numéro) du discours ciblé, ici la proposition de communication.

Dans la francophonie, en particulier à travers l'approche genevoise, l'accent est porté sur la didactisation des genres scolaires, sillon creusé depuis plus de vingt ans (cf. Schneuwly et Dolz, 1997) et bien connu des didacticiens du français. Du côté des genres scientifiques, c'est incontestablement l'article, archétype de l'écrit scientifique, qui a fait l'objet de l'attention la plus soutenue en termes de descriptions linguistiques (pour un état des lieux, voir Rinck, 2010a) ; cela étant, plus rares sont les travaux qui exploitent ces descriptions dans une perspective didactique assumée, donnant lieu à des programmes de formation fondés sur ces travaux. Pour un état des lieux des travaux anglo-saxons axés sur la didactique de l'écriture de l'article en sciences sociales, on peut utilement lire Nolan et Rocco (2009) qui présentent également leur propre progression pédagogique pour amener les doctorants à rédiger et soumettre une publication.

1.2. La proposition de communication en tant que genre scientifique

Parmi les genres écrits étudiés (tels que l'abstract d'article, le compte-rendu, le rapport de soutenance, voir D'Ottavi et Testenoire, 2018, pour un bref état des lieux), la PDC reste assez délaissée, tant sur le plan de la description linguistique que dans ses exploitations didactiques, alors que cet écrit présente, on le verra, de nombreux atouts en formation à l'écriture de

³ "Such research is valuable not only in order to make stance and genre expectations more transparent, but also in order to help instructors determine how closely their goals match the discursive patterns in the genres they assign" (Aull, 2019).

recherche. En outre, le développement des écoles doctorales et de leur catalogue de formation d'un côté, les injonctions croissantes à communiquer adressées aux doctorants de l'autre, amènent les formateurs à s'emparer davantage de cet écrit pour en faire un objet d'enseignement explicite.

On considérera que la PDC est un genre scientifique relativement transversal en sciences humaines. On peut en effet faire l'hypothèse qu'au-delà des spécificités des disciplines en sciences humaines ou des caractéristiques rhétoriques qui leur sont propres, est attendu dans toute PDC tout ou partie des éléments constitutifs de la démarche de recherche. Ceci n'exclut pas, bien entendu, que selon les disciplines, le poids accordé à chacun de ces éléments puisse varier sensiblement, tout comme l'ordre dans lequel ils sont présentés.

La PDC est par ailleurs actualisée dans un format court (ou en tout cas plus court que l'article) propice à sa rédaction, sa lecture ou son évaluation en formation. La PDC est ainsi à nos yeux l'écrit scientifique le plus facilement exploitable au plan didactique, d'autant qu'en termes de professionnalisation au métier de chercheur, son potentiel est puissant.

1.3. La proposition de communication en tant que genre acculturant à l'écriture de recherche

Selon I. Delcambre (2015), la rédaction de PDC contribue à développer chez le doctorant son identité de chercheur professionnel. En premier lieu, le doctorant doit soumettre son texte au jugement de relecteurs experts, et donc satisfaire des critères « qui favorisent l'acculturation du jeune chercheur aux pratiques de la rédaction scientifique » (ibid., p. 11). Cette obligation implique de confronter ses représentations des exigences scientifiques du genre concerné avec celles des relecteurs (ibid.). Ce point n'a rien d'anodin : si la distance est grande entre les unes et les autres, un verdict de rejet sur la soumission peut être vécu comme brutal ou incompris, voire décourageant.

C'est ici que l'accompagnement doctoral est central : s'acculturer seul aux règles parfois peu explicites qui gouvernent l'évaluation des soumissions est inutilement coûteux en énergie et en temps (combien de soumissions ratées avant de transformer l'essai ? Combien d'abandons ?). Une formation à la PDC doit ainsi faire une large place au processus d'expertise, non seulement pour aider les doctorants à s'appropriier le genre et augmenter ainsi leurs chances de réussite, mais aussi pour les amener à mieux en connaître les rouages, le doctorant étant potentiellement lui-même un futur relecteur. Au-delà du genre de la proposition de communication, des activités

pédagogiques axées sur des corpus d'expertises peuvent cultiver et satisfaire une exigence louable de transparence vis-à-vis des pratiques évaluatives, dont on sait (cf. notamment Doquet et Pilorgé, 2020 ; Mercier-Brunel, 2022) qu'elles restent encore fort solitaires et peu interrogées de manière collégiale. Nous détaillons ailleurs (Boch, 2021) comment mettre en place concrètement ce type d'activités dans la formation.

Autre facteur professionnalisant souligné par I. Delcambre (2015) : parce qu'il doit se situer par rapport aux axes ciblés d'un appel à communication, le doctorant doit nécessairement adapter son travail doctoral : ce travail de rédaction participe à son acculturation aux stratégies de positionnement spécifiques à un champ de recherche, favorisant « son entrée dans une communauté discursive scientifique » (p. 11). Nous y reviendrons.

2. Un synopsis de formation dédiée à la proposition de communication

La formation sur la PDC telle qu'elle est présentée ici est proposée depuis 2016 au collège doctoral de l'UGA⁴. Elle est fondée sur un authentique projet de soumission à un colloque, à l'instar d'autres ateliers doctoraux, tels que ceux élaborés et animés par Sala-Bubaré, Castelló et Rijlaarsdam (2021) sur le genre de l'article.

Animée sous un mode hybride (2 séances en présentiel à un mois d'intervalle, qui encadrent un travail de rédaction tutorée à distance), la formation vise trois grands objectifs : amener le groupe à s'approprier les caractéristiques d'un genre scientifique, ici la PDC, à développer des stratégies pour gérer le processus d'écriture, et à rédiger l'intégralité d'une PDC. La formation se déroule en trois temps comportant au total huit étapes, synthétisés dans le tableau ci-dessous :

⁴ Le collège doctoral de l'UGA propose actuellement entre 3 et 4 stages par an sur ce thème aux doctorants en sciences humaines, animés par 2 formatrices (dont l'autrice de ce texte).

Tableau 1 : Synopsis d'un stage sur la proposition de communication en formation doctorale

Modalités	Contenu	Objectifs pédagogiques
1^{er} temps : Séance collective (3h en présentiel)	1. Discussion collective relative aux enjeux et difficultés présumées liés à la soumission d'une PDC.	Faire émerger les représentations sur le genre (et sur l'écrit scientifique). Evaluer les besoins.
	2. Observation guidée d'un appel à contributions (colloque jeunes chercheurs ⁵) et de deux soumissions (réelles) pour ce colloque, évaluées en binôme	Faire prendre conscience des critères implicites dans l'évaluation d'une soumission et donc de leur caractère subjectif.
	3. Rendu collectif : comparaison argumentée des verdicts débouchant sur l'identification des critères de réussite d'une proposition de communication.	Faire prendre conscience de la nécessité d'objectiver l'évaluation , et donc d'en comprendre les critères.
	4. Observation des évaluations (réelles) portées par deux experts sur chacune des PDC. Discussion collective sur leur pertinence, et plus globalement sur le processus d'expertise et ses effets .	Faire prendre conscience du caractère plus ou moins constructif des commentaires d'experts , indépendamment du verdict posé.
2^{ème} temps : Rédaction individuelle guidée à distance (sur 3 semaines)	5. Envoi par le doctorant d'un premier jet, annoté par le formateur, faisant l'objet d'une réécriture à nouveau annotée : 2 navettes entre formateur et doctorant .	Amener le doctorant à rédigier et à prendre conscience de l'intérêt de la réécriture (à travers un guidage personnel).
3^{ème} temps : Séance collective (3h en présentiel)	6. Discussion collective sur les points de difficultés et de réussite de l'activité d'écriture et de réécriture de la soumission.	Faire émerger les points résistants dans le groupe et les difficultés facilement résolues .
	7. Evaluation en binôme de la dernière version de la soumission	Professionnaliser la relecture ; entraîner chaque participant à une expertise constructive , bienveillante mais sans complaisance.
	8. Complément sur les caractéristiques de l'écrit scientifique (insertion du discours d'autrui ; positionnement énonciatif).	Sensibiliser le groupe à d'autres dimensions de l'écriture scientifique , éprouvées dans la rédaction de la soumission mais non théorisées.

Il ne s'agira pas, bien sûr, de revenir sur chacune de ces étapes (pour le détail, cf. Boch, 2021), mais de pointer les éléments ayant donné lieu à des

⁵ Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et Linguistique (CEDIL) ayant lieu tous les 4 ans à Grenoble et organisé par le LIDILEM : <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/ressources/publications/publications-dirigees-membres-lidilem/cedil>

discussions collectives que notre expérience nous permet de juger récurrentes, et révélant par là à minima des questionnements, dans le meilleur des cas des prises de conscience, propices à l'acculturation des doctorants à l'écriture de recherche.

2.1. Une articulation complexe entre proposition de communication et thèse

Nous avons ci-dessus (cf. 1.) cherché à identifier les enjeux, au plan de l'acculturation à l'écrit scientifique et plus globalement de la construction de son identité de chercheur professionnel, liés à un travail sur un genre tel que la PDC. Mais quelle conscience ont les doctorants de ces différents enjeux ? Comme on le voit dans le tableau 1, la formation débute par un moment d'échanges guidés à ce sujet (ligne 1). La figure 1 qui suit, élaborée collectivement au fil de ces échanges et fluctuant peu d'une formation à l'autre, en récapitule la teneur :

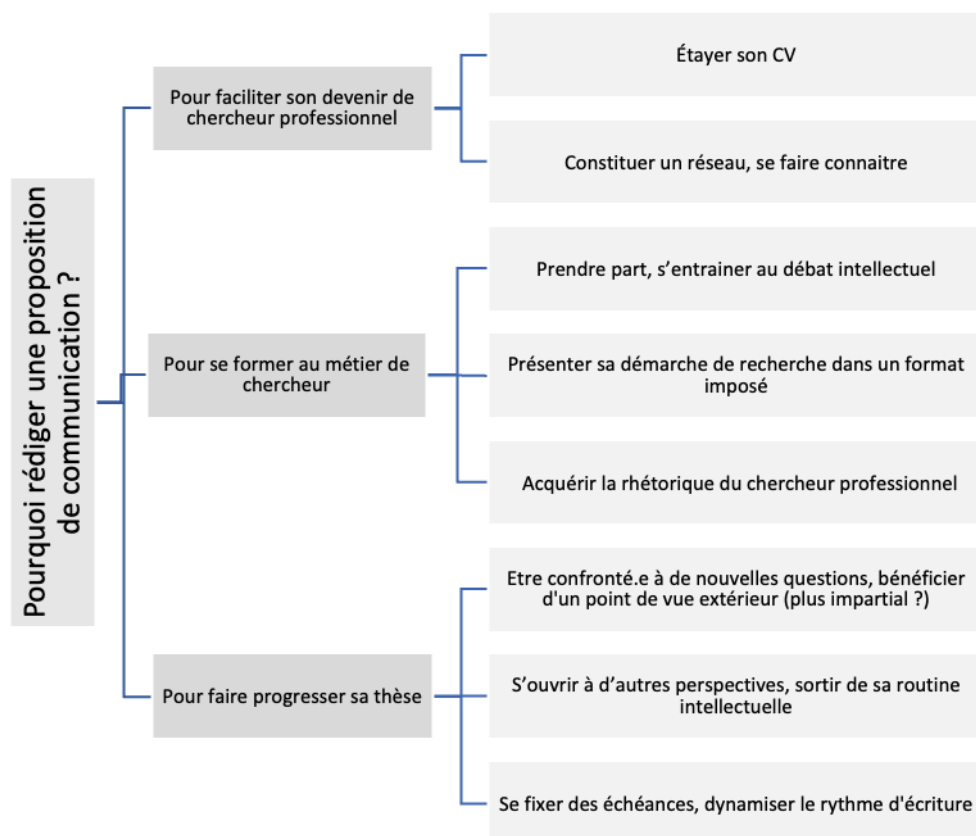


Figure 1 : Pourquoi rédiger une proposition de communication ?
Le point de vue des doctorants en formation

Les deux premières thématiques (*faciliter son devenir de chercheur* et *se former au métier de chercheur*) émergent rapidement dans les discours : les doctorants savent en quoi participer à un colloque est un bon moyen de

connaître sa communauté, d'y faire sa place, tout en étayant son CV en vue d'un recrutement. Ils ont aussi pleinement conscience du caractère formateur de l'exercice en termes d'écriture de recherche, l'idée de concentrer l'exposition d'une démarche de recherche dans un format court leur apparaissant comme un défi stimulant, mais aussi complexe. Les questions sur le genre sont en effet légion, et touchent toutes ses dimensions⁶ : formelle (*quel plan suivre ? doit-on citer des auteurs ? jusqu'à quel point faut-il indiquer sa méthodologie ?*), énonciative (*doit-on préciser qu'on est doctorant ? peut-on/doit-on écrire comme n'importe quel chercheur ?*), pragmatique (*doit-on parler des résultats ? comment fait-on quand on ne les a pas encore ? jusqu'à quel point expliciter la terminologie pour son lecteur ?*).

La troisième thématique (*faire progresser sa thèse*) présente moins d'évidences : ce sont souvent les doctorants ayant déjà communiqué qui ont conscience des effets positifs de la soumission d'une communication sur le travail de thèse, notamment en termes de dynamique d'écriture, les échéances imposées par l'appel stimulant l'implication du doctorant dans le travail de rédaction. Mais sur le fond, les propos des doctorants s'étant frottés à l'exercice sont nuancés, pointant une difficulté à ne pas sous-estimer. Le doctorant se trouve tenté de projeter la problématique de sa thèse dans celle de la PDC, tombant ainsi dans le piège d'une équivalence impossible entre un résumé de thèse et une proposition de communication.

Ce lien entre thèse et PDC doit de ce fait être explicité dans toute sa complexité : rendre compatible son travail de thèse avec la problématique de l'appel (ou de l'un de ses axes) nécessite de l'envisager sous un nouvel angle en circonscrivant le contenu précis qui fera l'objet de la PDC et donc d'une nouvelle problématisation, adaptée à ce contenu. Un travail antérieur (Boch, 2021), analysant les propositions de communications rédigées en formation par les doctorants, a mis en lumière que c'est précisément sur ce point - distinguer deux problématiques, celle de la thèse et celle de la PDC - qu'achoppent le plus les doctorants dans leurs premières versions de la PDC. Mais c'est précisément dans la résolution de ce conflit que réside selon nous l'intérêt de ce travail, sur le plan de la familiarisation à la démarche de recherche et à son écriture : comprendre qu'on peut modifier sa problématique en faisant un pas de côté, et ainsi, à l'envi, produire des problématiques différentes à partir d'une même thématique, voire des mêmes données.

⁶ Sont également évoqués - en tant que sources d'inquiétude - les échanges oraux pendant le temps de questions avec l'auditoire, suite à la présentation orale de la communication.

2.2. Évaluer les propositions : un tri nécessaire dans des critères plus ou moins explicites

Si l'évaluation en binôme de deux soumissions (lignes 2 et 3 du tableau 1) a pour objectif majeur d'identifier les critères d'une PDC réussie, la teneur des échanges qui accompagnent ce travail d'évaluation révèle des points de tension liés à des critères implicites ; les discussions provoquées par ces tensions permettent de mettre au jour ces critères et d'en discuter la pertinence.

Très structurée, la première PDC (dont un exemple type est présenté en (1) ci-dessous)⁷ répond aux attentes en affichant clairement cadre théorique, problématique, objectifs de la recherche, méthodologie et résultats :

(1) Soumission 1

Titre : Caractérisation de l'erreur lexicale et description des problèmes lexicaux d'étudiants universitaires

1. Cadre théorique et problématique

Les recherches s'intéressant à la maîtrise du français écrit chez les étudiants ont montré que les problèmes lexicaux sont présents dans leurs rédactions (Lefrançois et al., 2005 ; Roy et al., 1995). Par contre, ces travaux portant sur l'orthographe grammaticale, aucun portrait détaillé des problèmes lexicaux n'a été dressé. Pourtant, leur description constitue la première étape vers des interventions didactiques visant à les corriger.

Par ailleurs, nous constatons l'absence de consensus entourant la notion *d'erreur lexicale* : les problèmes regroupés sous cette appellation varient beaucoup, certaines conceptions de l'erreur se limitant au sens, alors que d'autres, plus larges, considèrent notamment certains problèmes syntaxiques. Garcia-Debanc, Masseron et Ronveaux (2014) ont d'ailleurs mentionné le flou autour de l'erreur lexicale et la frontière poreuse entre syntaxe et vocabulaire.

La présente recherche vise deux objectifs :

À partir de concepts issus de la linguistique, proposer une grille d'analyse claire et complète des erreurs lexicales.

Décrire, à l'aide de cette grille, les problèmes lexicaux relevés dans un corpus de textes d'étudiants universitaires.

2. Méthodologie

À l'aide de notre grille d'analyse, nous avons examiné un corpus de 103 textes produits par des étudiants francophones dans le cadre d'un cours universitaire, pour la rédaction desquels le recours au dictionnaire était permis. L'ensemble des problèmes lexicaux relevés dans le corpus ont été étiquetés et une partie a fait l'objet d'un contre-codage. Notre grille d'analyse a permis de diagnostiquer 99,7% des problèmes rencontrés.

⁷ Seules les références bibliographiques n'ont pas été reproduites ici.

3. Résultats

Il ressort de notre analyse que près du tiers des problèmes lexicaux (30,4%) sont relatifs à une transgression des propriétés de combinatoire, une dimension de la maîtrise lexicale très peu abordée dans l'enseignement. Les autres types majeurs de problèmes lexicaux sont les problèmes de sens (24,2%), les erreurs d'orthographe lexicale (21%) et l'utilisation d'unités lexicales appartenant à la langue familière. Nous constatons que la grande majorité de ces problèmes auraient pu être évités par la consultation de dictionnaires.

Cette recherche nous a permis de proposer une définition précise de l'erreur lexicale reposant sur des concepts linguistiques, et de ce fait, de montrer la variété de problèmes qu'elle englobe. Cette étude révèle aussi la présence de nombreux problèmes lexicaux dans les textes d'étudiants universitaires, ce qui laisse supposer que ces lacunes existent déjà à l'école primaire et secondaire. Elle met donc en lumière la nécessité de consacrer davantage d'efforts à l'enseignement du lexique, qui constitue le véhicule des idées.

La seconde (cf. exemple (2), peu structurée et lacunaire sur bien des plans, est à l'opposé de ce premier texte.

(2) Soumission 2

Titre : Passage de l'écriture syllabique à l'écriture alphabétique

La communication que je voudrais proposer pour ce colloque s'articuler sur deux axes : la littéracie en Ethiopie et les difficultés du passage de l'écriture syllabique à l'écriture alphabétique.

La langue sur laquelle je me propose de fournir quelques éléments, l'amharique, appartient au groupe sémitique. Langue du Roi depuis le XIII^{ème} siècle, l'amharique a depuis joui d'un statut privilégié.

L'écriture a fait son apparition en Ethiopie avec l'arrivée des Sémites, bien avant l'ère chrétienne. Dans l'écriture éthiopienne, les unités prises en charge par la graphie sont des syllabes. Le syllabaire éthiopien ne soulève que très peu de problèmes d'orthographe sinon pas du tout. La connaissance d'environ 230 caractères suffit pour qu'un éthiopien puisse lire et écrire correctement. Le problème se pose au moment du passage à l'écriture alphabétique : la langue qui nous intéresse ici est le français.

Le système alphabétique représente des unités dont la nature perceptive à l'oral est loin d'être évidente. Ces associations probabilistes ne sont pas enseignées et sont d'ailleurs difficilement enseignables. L'apprenant doit les acquérir par imprégnation, par exposition répétée et fréquente à des textes écrits.

Les Ethiopiens reconnaissent certes les deux systèmes d'écriture, étant donné qu'ils sont confrontés à l'anglais assez tôt, du moins ceux qui ont fait la pente du secondaire. Cependant, l'utilisation de cette langue au quotidien est si restreinte (surtout la langue écrite) que la correspondance phonème/graphème devient compliquée pour ceux qui ont l'habitude de gérer la correspondance syllabe/graphème. Les difficultés sont d'autant plus importantes lorsque la

transcription porte sur des mots qu'ils ne connaissent pas et des mots qu'ils prononcent mal.

En français, un même phonème peut être codé par plusieurs graphèmes : ex /o/ = o - au- eau ; /s/ = s-ss-c-ç, etc. Parallèlement, un même graphème est associé à plusieurs phonèmes : /notions/ = les notions, nous notions ; /content/ = il est content, ils content, etc. Cela engendre des difficultés à la fois au niveau de l'écriture et de la lecture.

Les Ethiopiens non francophones résidant en France éprouvent beaucoup de difficultés à écrire et lire en français, surtout ceux qui n'ont pas eu un enseignement guidé systématique ou qui, par ailleurs, n'ont pas pu fournir d'efforts personnels pour des raisons diverses.

Nous savons que pour le français dominant les difficultés dans le sens phonème/graphème. L'existence de cette irrégularité n'est pas sans conséquence, la prononciation et/ou l'orthographe des mots ne peuvent être assurées sans prise de connaissance préalable (via l'audition et l'observation)

Une typologie des erreurs nous permettra de montrer les différents niveaux de difficultés :

- Erreur à dominante phonétique
- Erreur à dominante phonogrammique
- Erreur à dominante morphogrammique
- Erreurs concernant les homophones.

Lors de l'évaluation collective de ces deux textes (livrés au groupe sans commentaire), on observe que les doctorants sont globalement d'accord pour considérer que la soumission 1 est plus acceptable que la 2 (laquelle, outre une problématique floue, ne présente ni cadre théorique ni méthodologie, reconnaissent-ils aisément, contrairement à la soumission 1). Les débats portent sur d'autres considérations qui peuvent nuancer leur verdict, et qui méritent ainsi qu'on s'y attarde.

Débat sur la forme tout d'abord : selon les cultures disciplinaires (et sans doute les sensibilités individuelles), la macrostructure titrée de la soumission 1 est jugée soit aidante, soit trop scolaire (ou trop didactique)⁸, ou encore clairement vs insuffisamment rédigée (le fait de lister les deux objectifs de la recherche sous forme de propositions infinitives étant considéré comme plus ou moins recevable). Plus controversée encore, la question du développement

⁸ Dans son étude contrastive d'un corpus d'articles en lettres et en linguistique, F. Rinck (2010b) constate une tendance à omettre titrage et numérotation dans les articles en lettres et observe que « l'article en Lettres appelle de la part du lecteur davantage d'inférences pour se repérer dans la structure ». On peut en conclure à minima que le guidage du lecteur ne semble pas valorisé de la même façon dans toutes les disciplines des sciences humaines, voire qu'il peut être jugé déplacé ou condescendant en lettres, comme si le scripteur ne reconnaissait pas au lecteur la capacité d'inférer.

des résultats : pour certains, la soumission 1 ne laisse aucune place au suspens, les résultats étant intégralement déroulés (*à quoi bon écouter la communication quand tout est déjà dit ?*), tandis que ce même argument participe pour d'autres à la grande qualité de la PDC (la présence des résultats détaillés témoignant de l'avancée du travail).

La notion même de résultat est éminemment polysémique et s'actualise dans des directions fort différentes⁹. Dans les formations doctorales qui accueillent un grand nombre de disciplines des sciences humaines, on peut supposer que le rapport aux résultats est culturellement variable, ce qui expliquerait de rencontrer de telles divergences à ce sujet.

Débat sur le fond ensuite : la soumission 1 est souvent jugée (hormis chez les doctorants linguistes et didacticiens du français) aride et technique et sa thématique (description de l'erreur lexicale) moins « intéressante » que la soumission 2, certes plus floue, mais qui touche à des thématiques plus englobantes et sans doute plus attirantes par leur exotisme (le passage d'un système d'écriture à un autre, l'histoire de l'écriture d'une langue éloignée telle que l'amharique, les difficultés rencontrées par des Ethiopiens lors de l'écriture du français en tant que langue étrangère).

Loin d'être superflus, ces débats ont pour premier effet de confronter différents points de vue et par là même de relativiser le sien propre en le recontextualisant à l'aune de ses habitus disciplinaires (ou de ce qu'on en imagine). En outre, ils pointent la nécessité de questionner la notion d'intérêt personnel pour un objet (jugement éminemment subjectif, hors cadre de l'évaluation), et de la distinguer de l'intérêt scientifique pour un objet (lié aux enjeux de la recherche pour une communauté donnée, qui entrent à plein dans le cadre de l'expertise). Enfin, et la soumission 2 l'illustre à merveille, ces échanges soulignent la distorsion possible entre d'un côté une thématique porteuse et de l'autre un texte éloigné des attentes (sans doute par méconnaissance du genre et absence d'accompagnement du doctorant) qui bloque l'acceptation de la soumission et réduit à néant toute chance de valoriser ce travail via sa présentation au sein d'un colloque scientifique.

Cette tâche d'évaluation des deux soumissions aboutit *in fine* à une activité indispensable de démêlage entre des critères liés à des habitus disciplinaires, relativement mineurs (présence/absence de sous-titres, degré de développement des résultats), des critères subjectifs liés à sa propre

⁹ Cette polysémie a fait précisément l'objet d'un colloque récent (23-25 mai 2022, Louvain La Neuve) intitulé : *Les recherches en didactique du français : nos résultats en question(s)* (cf. <https://didatic.net/event/les-recherches-en-didactique-du-francais-nos-resultats-en-questions/>)

sensibilité (intérêt personnel ou pas pour une thématique, mais aussi allergies diverses à certaines formules ou erreurs formelles) et des critères supposément transversaux aux disciplines.

On le voit, ce temps d'évaluation par le groupe de deux textes de qualité fortement contrastée constitue une étape décisive dans la construction d'une image commune du genre à produire.

Les débats qui animent ces séances amènent également les doctorants à prendre conscience des aspects disciplinaires ou contextuels qui déterminent cette écriture (faire des titres numérotés dans une proposition de communication ou pas, indiquer en bas de page les références bibliographiques ou pas, formuler des hypothèses ou pas, indiquer dans son texte que l'on est doctorant ou pas, etc.). Les interactions dans le groupe permettent de reconsidérer les habitus de sa communauté en tant que tels, autrement dit de les appréhender en tant que conventions et non en tant que seules manières d'écrire la science, ce qui est une bonne manière de distinguer ce qui fait collectivement sens sur le plan éthique de ce qui relève de normes disciplinaires dont le bienfondé peut au besoin être interrogé.

2.3. Le temps des navettes : une réécriture guidée exigeante

Le point d'orgue de la formation, aboutissement des étapes précédentes, est évidemment pour les doctorants le travail d'écriture et de réécriture individuel et à distance de leur propre PDC, ponctué de deux navettes avec le formateur (point 5 du tableau 1) et s'achevant par une évaluation assurée par un pair lors de la dernière séance collective (point 7). Cette étape de la formation a pour but de consolider les compétences de chercheur des doctorants à travers une pratique d'écriture guidée au plus près des besoins de chacun. L'objectif pédagogique n'est pas tant que les doctorants quittent la formation avec une PDC de qualité suffisante pour être soumise (certains n'en étant pas encore là), mais qu'ils aient acquis une confiance plus grande dans leurs capacités à produire un tel écrit, et assument ainsi davantage leur identité de chercheur en construction.

Les commentaires portés sur les PDC par le formateur visent à orienter le scripteur dans sa réécriture à des niveaux divers (détaillés dans Boch, 2021). Qu'ils touchent à des questions de fond ou de forme, les problèmes pointés demandent pour être résolus une réécriture souvent exigeante.

Le coût cognitif et temporel de l'opération est manifestement élevé pour les doctorants : lors de la dernière séance, ils en soulignent le côté laborieux,

encore ébahis du nombre d'heures passées à la rédaction solitaire d'un écrit si court. Certains s'accordent à dire toutefois que le résultat vaut bien les efforts consentis, témoignant ainsi de leur sensibilité à produire un écrit de bonne qualité scientifique.

Afin d'objectiver davantage l'analyse en allant au-delà de notre propre témoignage de formatrice, qui ne peut rendre compte finement du ressenti de chaque participant (que pensent ceux qui ne s'expriment pas ou peu ?), nous avons cherché à mieux identifier comment les doctorants évaluaient l'intérêt de cette tâche de réécriture guidée dans leur formation personnelle. Dans cette perspective, nous avons réuni un corpus de bilans de satisfaction, documentés par le collège doctoral et réalisés à partir de questionnaires individuels que l'institution envoie à chaque participant après le suivi de la formation (104 doctorants au total pour la formation concernée). Nous avons extrait systématiquement les réponses apportées à la question ouverte « Quelles compétences pensez-vous avoir acquises durant la formation ? » et les avons classées thématiquement, en retenant les thèmes considérés comme les plus récurrents.

Au-delà d'une meilleure appréhension du genre de la proposition de communication, qui apparaît dans quasiment toutes les réponses, la compétence qui est mentionnée le plus souvent (56 occurrences, soit plus de 50% des cas) concerne le travail d'écriture et de réécriture. A travers des formulations diverses (« identifier l'écriture comme un processus de recherche, et non pas seulement comme un outil » ; « formation qui m'a permis d'ouvrir mon esprit en travaillant sur l'écriture » ; « bien comprendre que l'écriture est un processus long qui nécessite des réécritures », etc.), les doctorants pointent des prises de conscience que nous interprétons comme les traces d'un processus d'acculturation à l'écriture de recherche.

Conclusion

S'adressant à des effectifs de petites tailles et s'écoulant sur une durée relativement longue, ces stages de formations doctorales représentent de notre point de vue une véritable opportunité d'offrir, pour reprendre la formulation de M.-L. Elalouf (2016, §26), un « cadre d'apprentissage progressif de l'écriture », ici l'écriture scientifique. C'est ainsi, comme nous avons tenté de le montrer, qu'un travail sur le genre particulier de la proposition de communication peut permettre à l'apprenti-chercheur de s'engager dans un apprentissage plus large de l'écriture de recherche.

Lors du bilan oral qui clôt la formation, il est fréquent que les doctorants

expriment la satisfaction de se sentir plus en phase avec leur recherche doctorale, comme si les temps successifs de réécriture guidée avaient servi de bascule. Plusieurs pistes explicatives peuvent être envisagées. D'une part, le doctorant est mis en demeure de penser en profondeur sa recherche, celle de la PDC comme celle de sa thèse, puisqu'il lui faut identifier avec précision ce qui les rassemble et ce qui les distingue, en dépliant et/ou en remodelant chacune des problématisations, distinction, on l'a vu, qui est loin d'être intuitive. D'autre part, les commentaires du formateur puis ceux de ses pairs l'obligent à ne rien laisser au hasard, et à comprendre – voire apprécier – les fins ressorts d'une démarche restée jusqu'à lors dans une nébuleuse peu interrogée. Pour les doctorants dont le travail de thèse était peu assumé, ce détour par la rédaction d'un écrit parallèle tel que la PDC peut faciliter ce passage de doctorant extérieur à sa recherche en chercheur engagé dans son travail de thèse, dans sa rédaction, et dans l'apprentissage qui permet de les mener à bien.

A l'instar des ateliers de lecture et d'écriture scientifique analysés par E. Lejot (2017), les formations à la rédaction de PDC sont plébiscitées par les doctorants¹⁰. Ces travaux intenses (collectifs, individuels ou en binôme) de lecture, d'écriture, de révision et d'évaluation de textes d'autrui les placent successivement dans des statuts différents qui leur permettent à minima de s'initier aux normes discursives de l'écrit scientifique, implicites et explicites (et pour les plus avancés de s'en emparer durablement), normes dont on sait combien elles peuvent être déroutantes et leur appropriation chronophage (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012). De ce point de vue, l'écriture – et surtout la réécriture guidée – ont une fonction émancipatrice et dans cette perspective tiennent un rôle central dans la formation à la rédaction de genres scientifiques.

Références bibliographiques

- Aull, L. (2019). Linguistic Markers of Stance and Genre in Upper-Level Student Writing. *Written communication*, vol. 36, issue 2. <https://doi.org/10.1177/0741088318819472>
- Boch, F. (2021). *Former à l'écriture de recherche ou comment aider les étudiants à se positionner en tant que sujet*, auteur et chercheur. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, UGA.
- D'Ottavi, G. et Testenoire, P.-Y. (2018). Les notes de cours d'auditeurs : un nouvel objet pour la linguistique et son histoire. *Langages*, 209, 5-18. [10.3917/lang.209.0005](https://doi.org/10.3917/lang.209.0005)

¹⁰ Les bilans de cette formation transmis par le collège doctoral affichent invariablement un taux de satisfaction générale de 100% (si l'on additionne les « satisfaits » et les « très satisfaits »), indépendamment de la personne assurant la formation.

- Doquet, C. et Pilorgé, J.-L. (2020). La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative. *Repères*, 62, 191-213. <https://doi.org/10.4000/reperes.3274>
- Delcambre, I. (2015). Pratiques d'écriture scientifique en formation doctorale, préface. Dans R. Bonasio et I. Fabre (dir.), *L'écriture scientifique : entre dimension individuelle et dimension collective* (pp. 7-14). L'Harmattan, coll. « Pratiques en formation ».
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Difficultés de l'écriture académique en sciences humaines et perceptions de l'accompagnement : analyse de discours d'étudiants. *Diptyque*, 24, 37-62. hal-01593005
- Elalouf, M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3150>
- Lejot, E. (2017). La relecture entre pairs en formation doctorale : de l'analyse des commentaires à l'élaboration d'une grille d'accompagnement. *Lidil*, 55. <https://doi.org/10.4000/lidil.4255>
- Mercier-Brunel, Y. (2022). Place des normes des enseignants sous-tendant leurs pratiques évaluatives dans la mise en place du socle commun. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3), 29-47. <https://doi.org/1048782/e-jiref-8-3-29>
- Nolan, R. et Rocco, T. (2009). Teaching Graduate Students in the Social Sciences Writing for Publication. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20, 267-273. [Corpus ID : 154831387](https://doi.org/10.4000/ijtel.154831387)
- Pollet, M.-C. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une « approche intégrée ». Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (Chap. 3, pp. 67-84). De Boeck Supérieur.
- Rinck, F. (2010a). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique : Un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4,3, 427-450. <https://doi.org/10.3917/rac.011.0427>
- Rinck, F. (2010b). Des genres textuels aux communautés discursives. La recherche en sciences humaines entre modèle scientifique et modèle savant. *Actes du XXVe CILPR Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, 3-8 septembre 2007, Innsbruck (Autriche), vol.5, 531-540.
- Sala-Bubaré, A., Castelló M. et Rijlaarsdam, G. (2021). Writing processes as situated regulation processes: A context-based approach to doctoral writing. *Journal of Writing Research*, 13(1), 1-30.

- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Wardle, E. (2009). "Mutt genres" and the goal of FYC: Can we help students write the genres of the university? *College Composition and Communication*, 60(4), 765-789.

AUTEURE

Françoise BOCH est professeur des Universités en sciences du langage et didactique des langues à l'Université Grenoble Alpes. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans les littéracies universitaires. Ils ont pour point commun d'exploiter les outils de la linguistique pour décrire différents types d'écrit (par ex. les écrits rédigés par des étudiants), et, à partir de ces descriptions, de proposer des pistes didactiques. On trouvera sur le site <https://cv.hal.science/francoise-boch> la liste des publications de l'auteur.