

---

## Appropriation de l'écriture scientifique de personnes étudiantes universitaires : les défis d'un programme en orientation professionnelle

### Appropriation of Scientific Writing by University Students: Challenges in a Vocational Guidance Program

---

Eddy Supeno  
Isabelle Rioux  
Rachel Bélisle

*Université de Sherbrooke*

---

#### RÉSUMÉ

L'appropriation de l'écriture scientifique constitue un défi pour les universitaires, particulièrement dans la formation aux cycles supérieurs où, dans de nombreux programmes, la production d'un essai, mémoire ou thèse constitue un exercice obligatoire. Si la dimension cognitive de cette forme d'écriture est largement documentée, des études en soulignent le caractère multidimensionnel. Par ailleurs, les programmes liés au counseling se distinguent notamment par leur diversité disciplinaire où coexistent plusieurs postures épistémologiques susceptibles d'avoir une incidence sur l'appropriation de l'écriture scientifique chez les personnes étudiantes de ces programmes. À partir de données qualitatives collectées auprès d'un groupe de discussion de personnes étudiant dans un programme de maîtrise en orientation, un programme de formation clinique où cohabitent plusieurs formes d'écriture, les résultats montrent que les dimensions sociale/relationnelle et affective jouent également un rôle important dans l'appropriation de l'écriture scientifique.

#### ABSTRACT

The appropriation of scientific writing represents a challenge for academics, especially in graduate students' training where the production of a dissertation or a thesis is mandatory in many programs. Although the cognitive dimension of this form of writing has been well documented, some studies underline its multidimensional character. Training programs in counseling, in particular, are characterized by disciplinary diversity where numerous epistemological positions may influence graduate students' appropriation of scientific writing. Based on qualitative data collected with a focus group of master's students in vocational guidance, a clinical training program involving several forms of writing, the results show that social/relational and affective dimensions also play a major role in the appropriation of scientific writing.

Dans un contexte de démocratisation scolaire (Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau, & Murdoch, 2010), on assiste à une diversification de la population estudiantine notamment au niveau universitaire. Cette population connaît des parcours scolaires diversifiés à l'intérieur desquels la mobilisation de l'écrit, en tant que pratique sociale, fait l'objet d'une appropriation très variable. Certaines

études démontrent ainsi que le recours à différentes formes d'écrit étudiant,<sup>1</sup> incluant l'écriture scientifique, peut constituer un obstacle au maintien ou à la réussite des études universitaires (Beaud, 2008). Il s'agit d'un constat particulièrement prégnant dans plusieurs programmes aux cycles supérieurs, où la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse constitue un travail obligatoire, de longue durée, et comportant son lot de défis (Bourdages, 2001; Haggerty, 2010).

Afin de soutenir les personnes étudiantes dans l'appropriation de l'écrit étudiant, des universités ont créé des dispositifs d'appropriation et de soutien à l'écriture (e.g., *writing centres*). Des initiatives méritoires mais qui prennent insuffisamment en considération les particularités discursives propres aux différentes disciplines. En effet, certaines approches conceptuelles (e.g., *writing in the disciplines, academic literacies*, approches par genres) insistent sur l'importance de situer les pratiques de l'écrit étudiant à l'intérieur de disciplines données (Fergie, Beeke, McKenna, & Creme, 2011; Lea & Street, 1998; Wingate, 2012). Les chercheuses et chercheurs s'y rapportant argumentent sur la nécessité de considérer l'épistémologie sous-jacente à une discipline (Hodgson & Harris, 2012; Kelly, Chen, & Prothero, 2000) et s'appuient généralement sur le concept de genre scriptural, soulignant le fait qu'à chaque discipline correspondrait différentes formes d'écriture comportant toutes leurs propres règles et normes souvent implicites (Lea & Street, 2006; McCune, 2004; Read, Francis, & Robson, 2001).

Ainsi, une meilleure connaissance des défis propres à l'écrit étudiant d'une discipline donnée pourrait contribuer à l'amélioration ou au développement de dispositifs de soutien aux pratiques de l'écrit, notamment aux cycles supérieurs où les pratiques comportent des exigences qui ne sont pas rencontrées au collège ou au premier cycle universitaire. Cet article a pour objectif de mieux comprendre certains des défis d'appropriation de l'écriture scientifique, dans le champ disciplinaire de l'orientation (*guidance*). Le choix de ce champ est fondé sur le fait que, contrairement aux études à ce jour qui s'intéressent à des disciplines telles la sociologie, la psychologie, ou l'anthropologie, dans la formation de deuxième cycle en orientation au Québec, une formation avec une forte composante en counseling de carrière, l'écriture scientifique cohabite avec plusieurs autres pratiques de l'écrit étudiant. Parmi elles, plusieurs sont des formes d'écrit professionnel axées sur la relation d'aide et le travail clinique répondant aux exigences déontologiques relevant des encadrements légaux et réglementaires de la profession par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). En outre, si le champ de l'orientation est un domaine recourant au counseling, ses ancrages sont multidisciplinaires, en témoigne le fait qu'en Amérique du Nord du moins, les rattachements facultaires des programmes liés au counseling, incluant ceux en counseling de carrière, relèvent tantôt de l'éducation, tantôt des sciences humaines (Kahn & Schlosser, 2010). Le fait qu'un champ de pratique et de formation telle que l'orientation ait à la fois recours à des habilités relationnelles (e.g., counseling), à des connaissances sur les phénomènes sociaux, à des processus d'apprentissage, ou encore à des habilités de mesure (e.g., psychométrie) fait en sorte que plusieurs postures épistémologiques vont coexister dans ce champ avec les incidences que

cela peut avoir sur les pratiques de l'écrit. Enfin, contrairement à d'autres domaines du counseling, l'écrit est au cœur de la relation entre la conseillère ou le conseiller d'orientation et la personne aidée (Cardinal-Picard & Bélisle, 2009). De plus, comme de nombreuses professions du système professionnel québécois, le jugement professionnel doit se baser sur « des connaissances théoriques et pratiques appropriées » (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, 2010, p. 3), ces dernières émanant en bonne partie d'écrits scientifiques.

#### LES PRATIQUES DE L'ÉCRIT, AU CŒUR DE LA PRATIQUE EN ORIENTATION

Peu d'études empiriques se sont intéressées aux pratiques de l'écrit des personnels de l'orientation et du counseling de carrière mais, au Québec, on sait que l'écrit est omniprésent dans ce type d'intervention et autour de celle-ci (Cardinal-Picard & Bélisle, 2009). Ainsi, l'accueil de la personne aidée s'appuie souvent sur un document où elle est invitée à noter des éléments de parcours, des rêves, à rédiger des narrations, différentes formes « d'écriture de soi » (Rioux & Bélisle, 2012), à compléter des tests psychométriques, à constituer un portfolio, à consulter des sites internet sur la formation et le travail, à lire un rapport remis à un tiers ou autres. Tous ces documents sollicitent de la préparation et de la lecture de la part de la personne intervenante. De plus, pour concevoir ou évaluer l'intervention, les personnes conseillères d'orientation doivent rédiger des notes évolutives sur les rencontres de counseling, faire des recherches dans des monographies, interpréter des tests, lire des articles scientifiques, et ainsi de suite (Cardinal-Picard, 2010). L'écrit marque par ailleurs souvent la présence d'un tiers, comme l'agence d'État à qui les personnes conseillères remettent par exemple un rapport exposant en quoi il serait avantageux qu'une personne chômeuse obtienne une aide financière pour une formation correspondant à ses aptitudes et intérêts. L'écrit, en orientation comme ailleurs, peut être porteur d'une relation de pouvoir (Furbish, 2015; Thériault & Bélisle, 2013). Si on observe, chez des personnes intervenantes de l'orientation ou en relation d'aide ayant un diplôme collégial ou de premier cycle universitaire, certaines ambiguïtés face à l'écriture professionnelle en contexte d'accompagnement, l'écrit étant posé parfois en opposition à la relation (Bélisle, 2003, 2006), la situation n'est pas la même chez des personnes ayant une formation de deuxième cycle en orientation et membres de l'OCCOQ (Cardinal-Picard & Bélisle, 2011). De plus, la préparation de documents soutenant leurs interventions, dans lesquels on trouve les notes évolutives après les rencontres de counseling, leur inspirent un fort sentiment de compétence (Cardinal-Picard & Bélisle, 2011), alors que la compréhension des analyses de rapports de recherche fait partie des activités pour lesquelles leur sentiment de compétence est moindre.

Ce moindre sentiment de compétence pourrait entraîner des pratiques plus limitées. C'est du moins ce que laisse penser les résultats d'un sondage dans le champ de l'orientation (Bauman et al., 2002), mené aux États-Unis, qui rapporte que des personnes praticiennes en orientation scolaire sont peu portées à lire, et encore moins à écrire, des résultats scientifiques. La situation est constatée dans

d'autres domaines de la relation d'aide. Par exemple, aux États-Unis, Rubin et Babbie (2001) rapportent que les personnes travailleuses sociales lisent rarement des rapports de recherche et ont tendance à puiser leurs connaissances essentiellement dans la littérature professionnelle.

Au niveau de la formation initiale, on constate que les personnes étudiant aux cycles supérieurs, dans un programme faisant une large part à du counseling, ne se sentent généralement pas efficaces face à la recherche en général (Lambie & Vaccaro, 2011). Ainsi, le modèle du scientifique-praticien (*scientist-practitioner*) semble peu concourir au développement identitaire des personnes praticiennes comme des personnes étudiant en counseling (Howard, 1985). Ce modèle est inspiré de la profession médicale dont les interventions cliniques s'appuient largement sur des études empiriques. Cependant, des auteurs commentent en apportant certaines nuances (Lambie & Vaccaro; Owenz & Hall, 2011; Steele & Rawls, 2015). Ils discutent du fait que les représentations des personnes étudiantes vis-à-vis de la recherche seraient certainement plus ajustées si les programmes de formation universitaires offraient aux personnes étudiantes plus d'opportunités de se familiariser, voire de s'identifier, au monde de la recherche. Dans le champ large de la psychologie clinique et autres disciplines associées au counseling, il semble y avoir consensus que si les personnes étudiantes inscrites dans les programmes universitaires des cycles supérieurs liés au counseling et à la psychothérapie ont un très grand intérêt et sentiment de compétence en ce qui concerne l'intervention, cet intérêt est nettement moindre concernant leur rôle en tant que chercheuses contribuant à l'élaboration des connaissances scientifiques dans leur champ de pratique (Gelso, Baumann, Chui, & Savela, 2013). Face à ce constat, sous l'influence notamment des travaux de Gelso (2006) et de Gelso et ses collaborateurs, plusieurs travaux de recherche se sont intéressés à la formation à la recherche de personnes étudiantes des cycles supérieurs et plus particulièrement à la question d'environnement de formation à la recherche (*research training environment*). Ces études (Burkard et al., 2014; Drotar, Palermo, & Landis, 2003; Gelso et al., 2011; Knox, et al., 2011), plutôt que de mettre l'accent sur les défis cognitifs et individuels des personnes étudiantes concernant l'appropriation de l'univers de la recherche (et de ses compétences), font plutôt ressortir les conditions institutionnelles et relationnelles susceptibles de favoriser cette appropriation. On doit à ces recherches d'avoir souligné l'importance de la qualité de la relation entre la personne étudiante et l'équipe d'encadrement autour des écrits (dissertations, mémoires, et thèses) tout comme la présence d'activités structurées d'apprentissage à la recherche dans le parcours de formation tels que des séminaires de recherche (Drotar, 2013; Drotar et al., 2003) ou l'intégration à des équipes de recherche. En mettant l'accent sur la dimension institutionnelle et relationnelle – ou dimension environnementale pour reprendre l'esprit des auteurs – ces études omettent toutefois de prendre en compte les défis qui relèvent de l'appropriation de l'écrit scientifique, considérant apparemment ces défis seulement sous l'angle de la dimension cognitive ou les ramenant à des questions de compétences propres à un individu. Ainsi, si plusieurs études

s'intéressent à la formation à la recherche des personnes étudiantes des cycles supérieurs dans les programmes liés au counseling, très peu parmi elles abordent directement les questions touchant à l'appropriation de l'écrit scientifique.

Or, tout un champ de recherche issu des sciences sociales et s'intéressant à la question de l'écrit universitaire (*academic literacy*) permet de constater que le processus d'appropriation de l'écrit scientifique est multidimensionnel, touchant à la fois des dimensions cognitives mais aussi sociorelationnelles (ce qui inclut la dimension institutionnelle) et affectives.

#### MULTIDIMENSIONNALITÉ DE L'APPROPRIATION DE L'ÉCRITURE SCIENTIFIQUE

La littérature permet de dégager certains défis, leviers, et obstacles concernant l'appropriation de l'écriture scientifique par des personnes étudiant dans des disciplines en sciences sociales.<sup>2</sup>

Les écarts représentationnels concernant les attentes face à l'écriture scientifique entre les personnes étudiantes et le personnel enseignant en sciences sociales est un élément qui ressort fréquemment (Delcambre, 2013; Gremmo & Gérard, 2008; Hodgson & Harris, 2012; Lea & Street, 1998; McCune, 2004; McMichael & McKee, 2008). Le personnel encadrant d'un essai, mémoire, ou thèse aborde ce travail d'écriture de manière essentiellement cognitive, dissociant le texte de son scripteur. Mais pour la plupart des personnes étudiantes, le travail d'écriture scientifique possède une forte composante affective (Aitchison, Catterall, Ross, & Burgin, 2012; Gourlay, 2009; Gremmo & Gérard, 2008; Todd, Bannister, & Clegg, 2004), où se jouent notamment des enjeux identitaires (Fergie et al., 2011; Gourlay, 2009).

La littérature fait aussi ressortir certains leviers propices ou favorables à l'appropriation de l'écriture scientifique, centrés autour de la dimension relationnelle : importance des rétroactions écrites ou verbales de la personne encadrant les travaux étudiants (Day, 1989; Fergie et al., 2011; Gopee & Deane, 2013; Lea & Street, 1998; McMichael & McKee, 2008; Minier, 2009; Todd et al., 2004; Wingate, 2012) ou encore d'espaces d'échanges informels avec les pairs (Bakhshi, Harrington, & O'Neill, 2008; Fergie et al., 2011; Gopee & Deane, 2013). Les interactions langagières, particulièrement celles avec l'équipe de direction, tant sur le processus d'écriture scientifique que son contenu, sont une source centrale à l'appropriation de l'écriture scientifique, plus que toute autre ressource d'apprentissage.

La dimension cognitive est celle qui est la plus étudiée par les différents chercheurs français du domaine de la didactique de l'écrit<sup>3</sup> ou encore s'appuyant sur des modèles cognitiviste et connexionniste du processus d'écriture.<sup>4</sup> Cette dimension est centrale aussi aux différents travaux états-uniens des *Composition theorists* (Donahue, 2008). Ces travaux mettent en relief le processus itératif et non linéaire de l'écriture scientifique aux cycles supérieurs (Donahue, 2008), où les écrits intermédiaires ayant mené au produit final qu'est la thèse sont « autant d'apports pour la construction intellectuelle de celle-là » (Cros, 2009, p. 145).

Quelques travaux, s'appuyant notamment sur le concept d'intertextualité qui permet d'ailleurs d'aller au-delà de la dimension cognitive, mettent aussi en lumière le défi que représente la diversité des genres d'écriture rencontrés aux cycles supérieurs en sciences sociales (Delcambre, 2013).

Ce bref état des connaissances souligne le caractère multidimensionnel des défis associés à l'appropriation de l'écriture scientifique dans les programmes de formation liés au counseling. Le présent article poursuit deux objectifs :

1. Identifier des défis relevant de l'écriture scientifique dans un programme d'orientation, avec une forte composante de counseling de carrière, notamment la cohabitation de plusieurs pratiques de l'écrit étudiant;
2. Identifier l'importance des trois dimensions (cognitive, affective, relationnelle/sociale) dans les défis d'appropriation de l'écriture scientifique chez des personnes étudiantes à une maîtrise en orientation.

#### CADRE D'ANALYSE

Dans nos analyses, nous nous sommes appuyés sur la notion d'appropriation de l'écrit pour proposer, celle plus spécifique, de défis d'appropriation de l'écriture scientifique, incluant la cohabitation de plusieurs pratiques de l'écrit étudiant. Inspirée des travaux de Besse (1995) et de Bélisle (2006) sur le rapport à l'écrit, la notion d'appropriation de l'écrit recouvre le « processus constitutif du rapport à l'écrit » (Bélisle, 2006, p. 150) qui se développe la vie durant, incluant les dimensions cognitive, affective, et relationnelle/sociale. Cette notion, mobilisée aussi dans la thèse de Cardinal-Picard (2010) paraît avantageuse pour étudier des pratiques propres au domaine de l'orientation, incluant sa forte composante en counseling de carrière qui fait une large place à ces trois dimensions dans l'intervention.

Quant à la notion de défis d'appropriation de l'écriture scientifique, elle permet de travailler l'aspect surmontable des obstacles pouvant être rencontrés par des personnes s'appropriant l'écriture scientifique mais aussi de considérer les acquis scripturaux et discursifs des personnes en processus d'appropriation. Les défis relevant de l'écriture scientifique peuvent être d'abord cernés, pour ensuite explorer les dimensions cognitive (e.g., les connaissances et techniques liées à un genre d'écriture), affective (e.g., les attitudes d'une personne vis-à-vis de l'écriture scientifique), sociale et relationnelle (e.g., les différents destinataires des textes produits) de ce processus d'appropriation.

De plus, pour soutenir les analyses, nous nous rapportons dans une certaine mesure à la notion de genre (Bakhtine, 1984). Un genre<sup>3</sup> peut être envisagé comme regroupant, dans une même sphère d'activité, des écrits partageant certaines caractéristiques communes, sur le plan linguistique notamment. Ainsi, à l'intérieur du champ de formation de l'orientation professionnelle, on peut retrouver certains genres relativement standardisés (e.g., ceux relevant des normes d'écriture scientifique comme le genre de l'essai ou du mémoire) tandis que d'autres genres d'écriture laissent plus de place à l'expression personnelle.

## MÉTHODOLOGIE

Cet article s'appuie sur une recherche de développement (Van Der Maren, 1995) menée dans une université québécoise grâce à un fonds dédié à la recherche appliquée pour bonifier la formation initiale en orientation. Le but du projet est de mieux comprendre les principaux défis d'appropriation de l'écriture scientifique rencontrés par les personnes étudiant dans un programme de maîtrise en orientation, un programme reconnu dans le *Code des professions du Québec* comme donnant ouverture au permis délivré par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (*Code des professions*, chap. C-26, r.2, art. 1.23) et permettant de porter le titre réservé de conseillère ou de conseiller d'orientation (c.o.). Depuis 2008, ce programme permet l'obtention du grade de Maîtrise ès Sciences (M.Sc.) et, contrairement à des programmes en orientation d'autres universités québécoises, maintient l'obligation de produire un essai (parcours de type cours) ou un mémoire de recherche (parcours de type recherche), deux genres relevant directement de l'écriture scientifique. L'essai comme le mémoire ne constituent ici qu'une activité pédagogique parmi d'autres, contrairement à d'autres programmes où toutes les activités pédagogiques sont structurées autour du projet de recherche. L'appropriation de l'écriture scientifique s'effectue donc en même temps que celle d'autres formes d'écriture, dont celle relevant de la formation clinique en counseling de carrière.

Le groupe de discussion constitue la méthode de collecte de données dont sont issus les résultats de cet article. Suivant Geoffrion (2003) qui recommande un groupe de sept à neuf personnes, l'objectif initial était de recruter une dizaine de personnes, anticipant en cela une perte potentielle de membres. Une crainte en partie fondée car l'échantillon final, sur la base d'un recrutement de convenance, est composé de cinq personnes étudiantes (trois hommes et deux femmes dont la moyenne d'âge est de 30 ans) ayant déjà suivi le cours de méthodologie de recherche en orientation offert généralement au début du programme de deuxième cycle. Trois personnes étudiantes sont dans un cheminement leur demandant de produire un mémoire et deux autres sont dans un cheminement appelant la production d'un essai. Au moment du groupe de discussion, une seule personne est membre étudiante de l'OCCOQ, mais toutes prévoient le devenir une fois leur diplôme obtenu. Deux personnes étudiantes envisagent la poursuite au doctorat après leur maîtrise (les deux sont au volet mémoire). Les trois personnes en production d'un mémoire ont une expérience d'emploi comme auxiliaires de recherche. Les personnes étudiantes sont à des moments différents de leur parcours à la maîtrise à la session où est réalisé le groupe de discussion : une personne effectue ses stages finaux de pratique professionnelle, une autre n'a débuté aucun cours d'intervention, alors que les trois autres sont à mi-chemin au regard de ces cours. Bien que l'écriture scientifique soit mobilisée dans le programme de premier cycle en orientation de cette université (e.g., lecture d'articles scientifiques et rédaction de fiches de lecture), il n'y a pas dans

le programme actuel de cours de méthodologie de la recherche. Cependant, la formation collégiale en sciences humaines au Québec comprend un tel cours.

La collecte de données auprès du groupe de discussion s'est effectuée en deux temps. Le temps 1 a permis la discussion des défis rencontrés dans l'appropriation de l'écriture scientifique en orientation. Un guide de discussion a été élaboré pour soutenir les échanges sur les défis rencontrés et la manière de les surmonter, telle que vécue ou envisagée. Un prototype d'aide-mémoire pour soutenir les personnes étudiantes dans la rédaction de l'essai ou du mémoire a été remis au groupe à la fin de cette première rencontre pour qu'elles le commentent au temps 2 et qu'elles puissent nuancer les défis d'appropriation rencontrés.<sup>6</sup>

Ce projet a obtenu un certificat éthique de l'institution et de nombreuses précautions ont été prises pour que les personnes ne puissent pas être identifiées, notamment en leur attribuant des prénoms fictifs. Les échanges au sein du groupe de discussion ont été enregistrés sur support audio et ont été transcrits. Une arborescence thématique a été élaborée en fonction de la littérature scientifique et du cadre d'analyse en vue d'une analyse thématique sous le logiciel NVivo 10. Cette analyse a consisté en une opération de codage visant à déstructurer les données pour les inscrire dans le thème approprié de l'arborescence (Paillé & Mucchielli, 2012). Chaque thème a ensuite été ouvert puis examiné pour reconstruire, en mode écriture, les défis relevant de l'appropriation de l'écriture ainsi que les trois dimensions (cognitive, affective, relationnelle/sociale) associés à ces défis. Cette analyse compréhensive a procédé par recoupements et regroupements pour mettre à jour, toujours en mode écriture mais de manière itérative (Savoie-Zjac, 2009), les articulations d'ensemble entre les défis et les dimensions associées pour reconstruire analytiquement l'importance des trois dimensions dans les défis d'appropriation de l'écriture scientifique.

## RÉSULTATS

Les personnes participantes ont abordé la plupart des défis d'appropriation de l'écriture scientifique relevés dans la littérature scientifique. Précisons cependant que le terme « défi » ne renvoie pas ici uniquement à une difficulté ou un obstacle mais peut référer à la mobilisation de ressources permettant de surmonter les défis.

### *Défis relevant de l'écrit en orientation*

#### DÉFI DE SE FORMER À UNE ÉCRITURE PROFESSIONNELLE MULTIPLE

La visée professionnalisante du programme convoque des genres d'écriture relevant de la sphère professionnelle (e.g., notes évolutives en counseling, rapports de rencontre) comme évoquée plus haut auxquels les personnes étudiantes ne sont pas toutes familières.<sup>7</sup> Sans toujours connaître toute la gamme des écrits professionnels au sein de la profession, l'identification paraît importante dans le processus d'appropriation. Alexandra : « Lorsque j'écris, je réfléchis beaucoup comme si j'avais une posture de conseillère en orientation ». Pour plusieurs, l'investissement positif



dans l'écrit est davantage dirigé vers des documents relevant de l'intervention directe. Mathias : « Je préférerais apprendre davantage à écrire sur les notes de suivi, comment bien compléter des rapports qu'on a à faire pour présenter un client ou bien qu'est-ce qu'on met quand on travaille en multidisciplinarité. »

Si la rivalité est forte entre les formes et genres d'écriture – concurrence où la pertinence de l'écriture scientifique semble a priori moins évidente que celles des autres formes – des nuances s'imposent cependant. Mathias s'interroge ainsi sur la pertinence de l'écriture dite introspective : « je trouve qu'elle a moins de sens que l'écriture scientifique puis je trouve que j'ai passé beaucoup de temps à faire de l'écriture introspective qui peut être faite verbalement dans des groupes. » Alexandra réfléchit sur les réinvestissements possibles entre genres d'écriture : « dans le cadre de nos cours, on a des analyses de pratique puis ce serait intéressant d'avoir des moments où est-ce qu'on peut faire de l'analyse d'articles. [...] Parce que je trouve ça génial l'analyse de pratique qui fait partie de nos cours de counseling, mais s'il y avait un volet sur les analyses d'articles, ça serait vraiment quelque chose de pertinent. »<sup>8</sup>

#### DÉFI DE LIRE/ÉCRIRE POUR SE DISTANCIER ET SE RAPPROCHER À LA FOIS

La cohabitation de genres et de formes d'écriture dans le programme implique différentes postures de lecteur-scripteur se situant quelque part entre une disposition de distanciation et une disposition d'engagement-participation (Bélisle, 2007). En effet, certaines formes d'écriture rencontrées dans le cadre de la formation en orientation nécessitent d'avoir plutôt recours à un mode de distanciation critique vis-à-vis de l'écrit tandis que d'autres formes d'écriture vont exiger de la personne étudiante de s'engager dans le texte à la fois comme sujet et comme scripteur. Ce mode participatif se retrouve notamment dans plusieurs activités pédagogiques, préparatoires à l'intervention en counseling ou découlant de la formation clinique en counseling, qui exigent la mobilisation d'une écriture dite introspective. Dans une perspective de développement d'une conscience réflexive du soi professionnel, des travaux académiques requièrent ainsi que la personne étudiante pose un regard analytique, notamment par écrit, sur sa pratique professionnelle.

Cette forme d'écriture de soi, assez subjective voire intimiste où la personne se commet souvent émotionnellement, est perçue à l'opposé de l'écriture scientifique qui demande distanciation et objectivation. Pour Philippe, le rapport d'intégration de savoirs professionnels – qui demande de mobiliser notamment une forme d'écriture de soi – est vu comme « complètement différent » de la lecture et de l'écriture scientifiques. « J'ai même déjà essayé de me mettre dans un article : je ne voyais plus rien. J'étais comme, j'étais dans mon introspection, j'étais ailleurs. C'était comme impossible pour moi. »<sup>9</sup>

Une cohabitation d'autant plus complexe que l'écriture dite introspective paraît plus flexible et souple car on peut l'interrompre puis y revenir plus tard sans que cela ne prête à conséquence – contrairement à l'écriture scientifique. Geneviève : « tout ce qui était écriture introspective ou intermédiaire, j'étais capable de travailler une heure, de la laisser de côté, de recommencer une heure

plus tard puis c'était pas grave. Tandis que l'écriture scientifique, fallait que je me réserve des périodes de temps plus grandes, parce que j'ai une tâche [qui] me prend plus de temps, plus d'énergie puis je ne peux pas juste travailler une demi-heure dessus. »

L'écriture dite psychométrique est une autre forme d'écriture déclarée, perçue plus cadrée et balisée, contrairement à l'écriture scientifique qui semble demander davantage en termes de lecture et d'autonomie. Alexandra : « quand je regarde l'écriture scientifique, vu qu'il y a énormément de lecture et d'articles, c'est comment discriminer. Mais un rapport psychométrique, tu as un test, un rapport, les résultats sont là, c'est facile. [...] Parce que c'est un test qu'on a étudié, approfondi, qu'on a appris comme un genre de structure d'écriture de travail. »

#### DÉFI DE DEVOIR LIRE DANS DES CONTEXTES DISCIPLINAIRES VARIÉS

Comme déjà évoqué, le fait que l'orientation professionnelle soit un champ de « disciplinarisation secondaire » (Hofstetter & Schnewly, 1998) historiquement construit à partir de plusieurs disciplines en sciences humaines et sociales (e.g., psychologie, andragogie, sociologie de l'éducation, psychométrie, économie du travail, etc.) a une influence notable sur plusieurs situations rapportées. En effet, les personnes doivent, en général, explorer un corpus pluridisciplinaire pour réaliser leur essai ou mémoire. Avec de multiples racines disciplinaires, vient l'enjeu de la diversité des textes à lire et des postures épistémologiques inter comme intra disciplinaires. Cette diversité disciplinaire qui prévaut dans le champ de l'orientation se reflète par ailleurs dans la composition du corps professoral – qui encadre les essais et mémoires – dans la mesure où ce dernier est en effet issu de plusieurs disciplines, venant ainsi alimenter la variété des perspectives et des postures auxquelles sont exposées les personnes étudiantes. Cependant, ce défi n'est pas en soi un obstacle, car se référer à des auteurs de disciplines et d'approches différentes peut autoriser à développer sa propre perspective, d'asseoir sa réflexion sur des bases articulées et ne pas se sentir cantonné dans une modalité unique d'écriture. Marc : « s'apercevoir qu'il y a différentes théories, différentes approches, différentes façons d'en parler, différentes opinions aussi. [...] Ça permet de se dire : j'ai le droit d'avoir une approche si elle est appuyée, s'il y a quelque chose en dessous de ça. [...] Donc il y a vraiment une conscience critique qui vient avec ça puis une confiance en son style. »

#### DÉFI DE TROUVER DES TEXTES ADAPTÉS À UN SUJET SPÉCIFIQUE

La diversité au sein du programme fait en sorte d'avoir à transiger avec un corpus théorique et empirique pouvant être considéré peu spécifique à l'orientation. Un travail d'adaptation des concepts et théories aux réalités de l'orientation est souvent jugé nécessaire. Philippe : « Rendre orientant certains concepts, c'est un défi en soi, c'est-à-dire qu'on va beaucoup piger dans la socio, dans la psycho qui ont leur champ propre. Nous, en orientation, il y a pas vraiment de champ propre. Le défi c'est [...] de raccrocher ça autour d'un enjeu d'orientation. » De

son côté, Mathias, face à un champ disciplinaire qu'il perçoit davantage orienté vers la sociologie, et sur la base de ses lectures sur son sujet de mémoire, ressent un sentiment d'isolement car il indique avoir un intérêt davantage marqué pour la psychologie.

#### DÉFI D'ORGANISATION DU TEMPS ET DE L'ESPACE

Comme l'entrée dans l'écriture scientifique – et tout ce qui l'accompagne : la lecture d'articles par exemple – est exigeante en termes de rigueur ou de précision, elle réclame des temps dédiés ancrés dans des moments spécifiques. Alexandra : « Pour l'écriture scientifique, je dois vraiment mobiliser un moment où je ne fais rien d'autre que ça. Je n'ai pas un cours le lendemain : faut que j'aie vraiment un consécutif de quatre jours pour être capable de plonger, de reformuler. ». Geneviève : « La recherche, c'est tout un autre univers dans lequel faut s'habituer et faut développer de nouvelles compétences pour réussir à travailler là-dedans. »

La cohabitation de différentes pratiques de l'écrit se répercute clairement sur la planification du parcours et la compartimentation des activités est alors une stratégie adoptée par plusieurs. Philippe l'a établi sur son parcours global et s'est aménagé un horaire où il travaille sur son essai en dehors des périodes où il a des cours ou des stages cliniques : « Ma stratégie a été de déplacer mon stage pour placer mon essai dans un moment où je n'aurais que ça à faire. » D'autres compartimentent leur semaine ou une période. Alexandra : « Depuis le cours de métho, toutes les semaines je lis un article. Je fais la lecture par rapport à ça. L'écriture, je me concentre vraiment sur tous les apprentissages concrets, en rapport avec le client, le groupal, etc. ». Cloisonner semble permettre de distinguer clairement deux formes d'écriture relevant de logiques différentes. Geneviève : « En étant au séminaire [de recherche], avec les textes qu'on a à lire, je dois quand même continuer mes processus de counseling groupal ou autre. Je ne fais pas ça la même journée. »

Mais cette compartimentation exige d'importants efforts d'arbitrage dans le temps disponible. Un équilibre se constitue progressivement, mais qui demeure fragile car sensible aux moments de doute par exemple. Le projet de recherche est alors souvent le premier sacrifié. Geneviève : « j'essayais de rétablir un équilibre de vie qui était sain. [...] le mémoire, c'est ce qui prenait le plus de motivation et d'énergie. Quand on traverse des périodes difficiles, c'est ça qui, bien souvent, va prendre le bord en premier. » Pour d'autres, la stratégie consiste au contraire à s'investir dans le projet de recherche, ce dernier permettant d'échapper, ne serait-ce que temporairement, aux préoccupations du quotidien ou aux exigences de la formation clinique. Marc : « quand je rentre dedans [le mémoire], je ne veux pas aller me coucher tant que je n'ai pas fini [...] Je le vois comme un refuge puis ça me fait du bien. » Mathias abonde : « Je me suis laissé du temps pour aller vraiment développer : l'écriture, tout l'aspect de la réflexion puis du travail individuel puis de l'autodiscipline. [...] Ça me distance de mes problèmes parce que je le vois comme plus grand. »

*Dimensions les plus concernées dans l'appropriation*

## DIMENSION COGNITIVE

Les personnes participantes abordent l'écriture scientifique en s'efforçant de la structurer et d'y saisir les logiques à l'œuvre. Mathias : « on a commencé à lire des articles et je me suis rendu compte qu'il y avait comme une espèce de squelette [...] et là je me [disais] : "de quelle façon je vais arriver à articuler, structurer?" » Marc exprime aussi cette appropriation tâtonnante : « C'est sûr que, plus tard, on voit aussi la structure [...] puis ça m'a poussé à me dire "essaie de le comprendre". » Les normes de présentation des références, ainsi que la structure relativement uniformisée des articles scientifiques, une fois bien appréhendées, permettent de gagner en efficacité. Philippe : « Les normes, [ce sont des] amies dans le sens que je lis un auteur puis que je veux avoir accès à une information précise [...] Je m'en vais directement dans les références, [...] elles me permettent d'identifier rapidement où est la source primaire. »

Dans cet apprivoisement de l'écriture scientifique, le cours de méthodologie de la recherche est un appui significatif car il fournit plusieurs outils jugés utiles. Alexandra : « L'écriture scientifique ! J'essayais de ne pas trop y penser. Mais dans mon cas, ç'a été le cours de méthodologie. Ça m'a donné tellement d'outils [...] pour lire, pour structurer, pour écrire. » Mathias et Marc disent se rapporter à des contenus du cours de méthodologie pour se donner des balises. Mathias : « ce qui m'aide, c'est d'utiliser des trucs qui vont me permettre de faire une structure comme ce qu'on avait vu dans la classe de métho. » Par exemple, le logiciel de traitement de textes est réinvesti à la lumière du cours de méthodologie à l'aune des besoins cognitifs. Philippe : « Ce qui m'a motivé à commencer à écrire, c'est une fois que j'ai eu fini mon gabarit. [...] je trouvais que c'était la manière pour moi la plus simple de voir mon essai vide, mais au moins de voir qu'il allait prendre cette forme-là. »

Bien que chevauchant les autres dimensions, l'apprentissage de la critique exige aussi un certain lâcher-prise. Mathias : « Moi, je le prends pas personnel [...] Je me dissocie. Ce n'est pas mon bébé, c'est quelque chose que je fais puis c'est tout. »

Si les résultats montrent que la dimension cognitive demeure effectivement centrale dans le processus d'appropriation de l'écriture scientifique, elle ne rend cependant que partiellement compte des processus à l'œuvre. Les deux autres dimensions permettent d'accroître l'intelligibilité de ce processus.

## DIMENSION AFFECTIVE

S'approprier l'écriture scientifique est un processus exigeant qui joue sur la valeur personnelle et l'estime de soi. L'écriture scientifique vient par exemple bousculer certaines croyances. Philippe : « ça vient brasser beaucoup de croyances chez moi. Des croyances d'inefficacité que j'avais entretenues depuis longtemps. Mais là, je me commets dans la rédaction de mon essai à devenir une personne qui se découvre certains talents à ce niveau-là. » Pour d'autres, des tensions émotionnelles percent. Alexandra : « Personnellement, je ne me sens pas compétente.

[...] La peur. La peur d'échouer, la peur de se tromper, la peur de ne pas trouver l'information aussi. » Ces tiraillements peuvent amener à conserver un souvenir négatif de ce contact avec la recherche via l'écriture scientifique comme le dit Philippe : « Moi j'ai réussi à trouver un confort [à produire un écrit scientifique], malgré mon inconfort de départ. Mais j'ai des collègues qui sont inconfortables du début à la fin. Ça crée une espèce de mauvais souvenir de la science. [...] Ça peut devenir un souvenir lourd qui va peut-être les stigmatiser puis qui va faire en sorte que, dans leur pratique, ils ne se baseront pas nécessairement sur la science. »

#### DIMENSION RELATIONNELLE ET SOCIALE

Intimement associée à la dimension affective, la dimension relationnelle et sociale souligne ici l'importance du regard d'autrui en termes d'évaluation, d'accompagnement, d'échange, ou de support, mais aussi l'importance de l'écrit dans la dynamique sociale. Ce regard extérieur permet de jauger son propre sentiment de compétence face à l'écriture scientifique auprès de personnes porteuses d'une fonction de formation à la recherche. L'autrui offre également l'opportunité de se comparer aux pairs afin de normaliser l'expérience ou relativiser le sentiment de pression supportée.

Le rôle de la personne directrice, mais aussi plus largement du corps enseignant, est jugé primordial. La personne directrice assume un mandat d'encadrement mais aussi d'évaluation formelle. La manière de composer avec les commentaires et les critiques est particulièrement saillante ici car s'y joue l'appréciation de soi dans l'écriture scientifique. Mais Geneviève et Philippe voient aussi leur personne directrice comme une ressource pour les aider à baliser leur écriture. Geneviève : « Je m'exige un texte de plus grande qualité lorsque je m'en vais soumettre quelque chose, mais lorsque je suis bloquée quelque part, je trouve que ça restructure. » Cependant, cette dernière reconnaît appréhender un certain jugement : « mais j'ai toujours cette peur de me faire dire : "Mais ton texte n'est pas au niveau! Retravaille ça", puis que je reparte avec juste [de la] déception que, finalement, cela a été plus ou moins aidant. » Marc et Philippe indiquent que cette appréhension de la critique de leur texte a influencé le choix de leur directeur. Marc : « C'était accepté d'entrée de jeu. Quand j'ai fait la démarche, je savais que [la critique] venait avec, donc nécessairement je me suis dirigée vers quelqu'un avec qui je me sentais bien de vivre ça. »

Mais les rétroactions semblent bien accueillies sachant que la personne directrice a de l'expérience. Philippe : « les ratures et les commentaires, ça me motive puis, effectivement, ça aide à la structure, à bien enligner parce que ton directeur, il a déjà écrit, il sait c'est quoi puis il est de bon conseil. »

Le contact proximal avec les membres du corps enseignant qui publient des textes participe aussi à l'appropriation de l'écriture scientifique. Marc : « j'ai lu un article scientifique qui avait été écrit par [un membre du corps professoral du département]. Puis il m'avait déjà enseigné, donc là j'ai reconnu son style. Tout à coup, c'était très clair : "Je comprends." C'est du monde comme les autres qui font ça. Il y a vraiment une idée, il t'amène quelque part. » Cependant, dans d'autres

cas, le corps enseignant est perçu comme un modèle inaccessible, en cohérence avec la croyance qu'une compétence (très) élevée est nécessaire pour l'écriture scientifique. Philippe : « on regarde les professeurs aller, même si on le sait qu'ils étaient forcément comme nous autres, on se dit : "Ah non, il n'était pas comme nous autres, il était mieux !" »

Les membres du corps enseignant associés à l'écriture scientifique (enseignement en classe ou direction d'essai ou de mémoire) assument donc – volontairement ou non – une fonction de reconnaissance et de validation importante à l'intégration dans un groupe professionnel, que ce soit celui des conseillères et conseillers d'orientation ou celui des chercheuses ou chercheurs. Écrire, c'est exposer son texte à un autre représentatif d'un groupe qui juge si un texte appartient bien au genre attendu.

Dans ce processus d'appropriation de l'écriture scientifique, les personnes participantes évoquent des stratégies – mobilisées ou souhaitées – où l'appui des pairs constitue le fil d'Ariane. Plusieurs mentionnent la présence, plus ou moins formelle, d'un noyau de personnes qui se caractérise par l'entraide et la solidarité. Philippe : « On s'accompagne entre collègues. [...] on parle aussi des articles intéressants. Des fois, on s'en réfère, on s'en donne. C'est quelque chose qui [se fait] dans la collégialité. » Marc : « Il y a du trafic de références. Mais c'est super le fun parce qu'on en croise, puis, nous, ça nous intéresse pas, mais ça nous reste dans la tête, quand l'autre nous reparle. C'est un échange, mais qui est agréable. » Geneviève : « je n'ai pas un noyau que je côtoie d'une manière très stable et fréquente, mais j'ai mes personnes avec qui j'en parle. [...] Je trouve que c'est motivant aussi. » Alexandra : « c'est sûr que j'en parle avec quelques-uns, en tout cas au niveau de la lecture, il y a beaucoup d'intérêt, puis ce qui ressort souvent c'est, on part avec un sujet [...] puis il y a plein de choses, d'idées qui émergent. »

Lorsqu'on leur demande quels moyens seraient susceptibles de les soutenir dans l'appropriation de l'écriture scientifique, le recours à l'autre ressort également. C'est pouvoir se comparer pour se consoler mais aussi sentir qu'on n'est pas seul à vivre cette expérience. Marc : « j'aimerais ça savoir il y a combien d'étudiants qui sont gelés parce qu'ils ont peur, ils n'osent pas, ils doutent de leurs capacités, ils se demandent si c'est normal qu'ils vivent telle situation [...] des vécus de ceux qui ont passé par là, ce serait très aidant. [...] Pas juste ceux qui sont dedans, mais qui ont passé par tout le processus. Ça fait du bien parce que ça permet d'enlever une pression qui est induite. » Bénéficier de l'expérience d'autrui est donc important mais de manière interactive. Mathias : « des groupes où vraiment les personnes viennent parler par exemple d'un texte ou tout ça. » C'est ici pouvoir disposer d'espaces où les trois dimensions s'entrelacent. Geneviève : « Juste avoir un groupe de discussion, qu'on choisit un thème qu'on va discuter, mettons à chaque deux semaines [...] pour moi ça serait quelque chose qui pourrait être le fun et plaisant. »

D'autres expériences relationnelles validantes sont évoquées face à l'univers de la recherche et dont on peut supposer des retombées positives sur l'appropriation de l'écriture scientifique. Non formelles à l'inverse du cours de méthodologie, du séminaire de recherche, ou des rencontres d'encadrement, ces expériences sont soit

associées à la vie universitaire (implication dans l'organisation d'un colloque scientifique étudiant; discussions avec des personnes professeurs ou professionnelles de recherche lors de dîners), soit à une activité prévue dans le parcours académique (le superviseur de stage clinique se révèle une source inattendue de suggestions d'articles, d'auteurs, ou d'approches théoriques).

#### DISCUSSION

Si la dimension cognitive – dont les variations se déclinent toutes autour du même besoin de structurer ou d'ordonner – demeure effectivement centrale, les résultats appellent à considérer au moins les deux autres dimensions proposées pour poser un regard plus fin sur l'appropriation de l'écriture scientifique. L'acte d'écriture, même ou surtout scientifique, demeure fondamentalement relationnel et social. C'est en grande partie via les interactions avec les personnes qui dirigent ou accompagnent formellement la rédaction de textes scientifiques que les personnes étudiantes arrivent à s'approprier l'écrit scientifique (Burkard et al., 2014; Drotar, 2013; Minier, 2009; Wingate, 2012). En même temps, l'autre, qu'il soit présent ou symbolique (Rioux & Bélisle, 2012), pèse sur le regard que la personne porte sur elle-même. Écrire, serait donc aussi s'évaluer en quelque sorte dans sa valeur personnelle, avec tous les mouvements affectifs que cela peut susciter.

Le besoin de structure, de donner sens se voit non seulement dans l'écriture scientifique mais aussi dans l'écriture dite psychométrique car cette dernière apparaît très cadrée. Si tous les genres d'écriture évoqués demandent tous une forme de rigueur, on peut avancer que les genres relevant de l'écriture scientifique sont probablement ceux avec lesquels les personnes participantes se considèrent comme étant les moins familières. Cela nous ramène aux dimensions relationnelle et affective car le manque de pratique ou la présence de croyances personnelles interfère avec le niveau de confort des personnes participantes face aux genres relevant de l'écriture scientifique.

L'écriture scientifique demeure aussi indissociable du processus de socialisation à la profession et à l'univers de la recherche au sens large du terme. Écrire de manière scientifique, c'est aussi – c'est-à-dire au préalable et parallèlement – trouver des références bibliographiques, lire des articles, comprendre la méthodologie de la recherche, maîtriser les normes de rédaction, investir un ou plusieurs champs disciplinaires, saisir les différences conceptuelles entre auteurs, et ainsi de suite. Nos résultats tendent à souligner – et rejoignent en cela les travaux de Léa et Street (1998) – que ce n'est pas le fait d'avoir à se conformer aux normes et exigences de différents genres d'écriture universitaire qui semble difficile. Ce qui poserait défi, c'est d'arriver à se positionner, comme lecteur-scripteur d'un champ disciplinaire fortement associé à un champ de pratique clinique s'appuyant sur des approches diversifiées. L'identité professionnelle en orientation au Québec, fortement liée au counseling depuis les années 1970 avec l'approche rogérienne (Mellouki & Beauchemin, 1994), serait moins investie dans sa dimension recherche comme cela peut être le cas, par exemple, en médecine, une discipline mobilisant des

méthodes et une épistémologie possiblement plus unifiées qu'en orientation ou en counseling de carrière.

De plus, s'ajoute une dimension temporelle qui fait en sorte que la personne étudiante doit passer dans un très court laps de temps d'une forme d'écriture, d'une épistémologie, d'une discipline, ou d'une disposition d'écriture à l'autre, ce qui sur le plan tant cognitif qu'affectif, peut s'avérer déstabilisant. Le passage de l'écriture propre à la formation/intervention en counseling, fondée en grande partie sur l'expérience ou le témoignage, exige des aménagements que certains semblent réussir plus que d'autres. Ainsi, le concept de *code switching*, issu de la sociolinguistique pourrait alors être intéressant à mobiliser et à adapter dans le contexte de la formation universitaire de disciplines liées à l'intervention clinique, au counseling, ou à la relation d'aide. Avenue d'autant plus féconde dans la mesure où, au-delà de la formation initiale, la pratique professionnelle en orientation demande aussi de mobiliser des genres d'écriture qui, tel que déjà vus, partagent des caractéristiques très divergentes vis-à-vis de l'écriture scientifique.

#### CONCLUSION

La taille restreinte de l'échantillon constitue une limite de cette étude même si une attention importante a été portée pour décrire le plus précisément possible le contexte et l'échantillon pour soutenir et faciliter la transférabilité des résultats. Si le groupe de discussion a permis de recueillir de données riches et pertinentes, en raison de son format, cette méthode de collecte de données ne permettait pas une exploration approfondie de l'objet d'étude comme cela aurait pu être envisageable avec des entretiens individuels par exemple.

Cette recherche démontre cependant que les défis d'appropriation de l'écriture scientifique en orientation sont nombreux, mais ne sont pas insurmontables, particulièrement si les personnes étudiantes ont accès aux ressources appropriées. Si le corps enseignant a une contribution importante sur la dimension cognitive, nos résultats font écho aux études qui insistent sur les interactions en tant que ressources d'apprentissage importantes dans l'appropriation de l'écriture scientifique. En ce sens, la présence de groupes de soutien constitués de pairs pourrait permettre de mieux prendre en considération les dimensions affective et relationnelle/sociale. Ces groupes de soutien – mais aussi les diverses expériences de contact avec l'univers de la recherche rapportées autant dans les résultats que dans l'état des connaissances (Drotar et al., 2003) – montrent bien que, comme maintes pratiques sociales, la dimension formelle de l'écriture scientifique n'en constitue qu'une partie et que l'appropriation de l'écriture scientifique se poursuit au travers différentes expériences relationnelles et sociales, souvent informelles.

Cette étude montre également que l'appropriation de l'écriture scientifique s'effectue, de manière complexe et processuelle, en concomitance avec d'autres genres d'écriture – notamment l'écriture dite introspective, l'écriture relative aux dossiers des personnes aidées et celle associée aux tests psychométriques. Une avenue de recherche pertinente serait ici d'explorer plus formellement cette



cohabitation de genres d'écriture – en particulier celle introspective car étroitement associée à la formation en counseling dans le programme de maîtrise en orientation où la recherche a été menée – pour en documenter plus finement les interactions comme les incidences sur l'appropriation de l'écriture scientifique des personnes étudiantes. Par ailleurs, comme plusieurs études le montrent ainsi que nos résultats, une autre avenue potentiellement féconde serait de se concentrer sur la dimension relationnelle/sociale dans l'appropriation de l'écriture scientifique : ici, le rôle central du corps enseignant mériterait une attention particulière à plus forte raison dans un champ caractérisé par sa diversité tant disciplinaire qu'épistémologique. Considérer l'appropriation de l'écriture scientifique comme un processus ouvre la voie à la possibilité, premièrement, de l'explorer de manière longitudinale en documentant sa construction tout au long de la formation initiale de personnes étudiantes et ce, dès le premier cycle. Une seconde possibilité consisterait à interviewer des personnes étudiantes inscrites à la maîtrise en orientation à différents stades de production de leur essai ou mémoire pour tenter de saisir les différences comme les similitudes potentielles dans leur appropriation de l'écriture scientifique. Enfin – et sans que cela ne constitue pour autant une piste de recherche – nos analyses nous amènent à considérer que l'absence à ce jour d'ouvrage en méthodologie de la recherche spécifique au champ de l'orientation ou du counseling de carrière constitue probablement un frein important à l'appropriation de l'écriture scientifique chez les personnes étudiantes en formation initiale en orientation.

L'appropriation de l'écriture scientifique ne se résume donc pas au développement d'une compétence stabilisée mais bien plus à la socialisation à une pratique complexe, processuelle, et aux multiples dimensions qui se poursuivra la vie durant.

### Notes

- 1 Le choix a été fait de traduire *academic literacies* par pratiques de l'écrit étudiant, écrit se rapportant ici au système d'écriture faisant appel à des pratiques diversifiées de lecture et d'écriture chez les personnes étudiantes, incluant l'écriture scientifique. L'écriture scientifique est généralement exigée, aux cycles supérieurs, dans l'écrit mobilisé pour les articles, mémoires, thèses, essais, et ainsi de suite. Il s'agit d'une forme d'écrit très normalisée, certaines de ses normes tendant vers une standardisation transdisciplinaire, d'autres pouvant varier en fonction de chaque discours disciplinaire ou en fonction de la posture épistémologique du scripteur. Pour se familiariser au débat sur l'usage et la traduction de *literacy*, on peut se rapporter notamment à Barton et Papen (2010) et Bélisle (2012).
- 2 À l'origine, l'intention était de se concentrer sur les défis rencontrés dans des disciplines liées au counseling et à la relation d'aide, mais étant donné le peu d'études sur le sujet, la recension a été élargie à l'ensemble des disciplines des sciences sociales. Pour être retenu, un article devait notamment aborder plus d'une dimension de l'appropriation de l'écrit (aller au-delà de la seule dimension cognitive) et présenter des résultats empiriques.
- 3 Se référer par exemple aux travaux en didactique d'Yves Reuter qui en sont représentatifs (Reuter, 2004).
- 4 Par exemple les travaux de Françoise Cros (Cros, 2009).
- 5 Par ailleurs, nous utilisons parfois dans le texte le terme de « formes d'écriture » pour référer à un ensemble non défini d'écrits qui, bien que distincts, relèvent d'un même type de logique ou à une même sphère d'activité (e.g., l'écriture scientifique, l'écriture professionnelle, l'écriture de soi) mais sans alors référer à un genre en particulier.

- 6 À la suite de cette deuxième rencontre, le document a été finalisé et mis à la disposition des personnes étudiantes du programme et du corps enseignant encadrant essais et mémoires.
- 7 Bien que cela n'ait pas été abordé par le groupe de discussion, on sait par les échanges en séminaire de recherche ou les encadrements, que pour plusieurs personnes étudiantes, ayant ou non une maîtrise de l'anglais, un autre défi est d'avoir à écrire en français alors que leur état de connaissances peut être fondé sur une majorité ou une totalité de textes en anglais.
- 8 L'analyse d'articles se fait pendant le cours de méthodologie et dans d'autres cours du cursus, puis pour les personnes réalisant un mémoire, le séminaire de recherche les amène à rédiger des commentaires critiques sur les textes de leurs collègues. Mais au moment du groupe de discussion, Alexandra n'a pas commencé le séminaire.
- 9 Le rapport d'intégration de savoirs professionnels est un travail universitaire où la personne étudiante est invitée à produire une réflexion personnelle étayée notamment d'éléments conceptuels sur le développement de sa pratique professionnelle comme future personne conseillère d'orientation.

### Références

- Aitchison, C., Catterall, J., Ross, P., & Burgin, S. (2012). 'Tough love and tears': Learning doctoral writing in the sciences. *Higher Education Research & Development*, 31(4), 435–447. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559195>
- Bakhshi, S., Harrington, K., & O'Neill, P. (2008). Peer mentoring experiences of psychology students at the London Metropolitan University Writing Centre. *Psychology Teaching Review*, 14(2), 62–64.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard.
- Barton, D., & Papen, U. (2010). What is the anthropology of writing? Dans D. Barton & U. Papen (dir.), *The anthropology of writing: Understanding textually-mediated worlds* (pp. 3–32). London, UK : Continuum.
- Bauman, S., Siegel, J. T., Davis, A., Falco, L. D., Seabolt, K., & Szymanski, G. (2002). School counselors' interest in professional literature and research. *Professional School Counseling*, 5(5), 346–352.
- Beaud, S. (2008). Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne. *Formation emploi* [en ligne], 101, 149–165. Récupéré de <http://formationemploi.revues.org/1146>
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs oeuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. (thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Canada). *Savoirs*, l'archive de publications électroniques de l'Université de Sherbrooke : <http://savoirs.usherbrooke.ca/>
- Bélisle, R. (2006). Socialisation à l'écrit et pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs du communautaire. Dans R. Bélisle & S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (pp. 145–172). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. (2007). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif* (avec la collaboration d'Olivier Dezutter). Québec, QC : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. <http://erta.ca/fr/node/11>.
- Bélisle, R. (2012). L'écrit pour garder trace et retracer l'apprentissage extrascolaire des adultes. Introduction. Dans R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (pp. 1–20). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris, France : Éditions Magnard.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorat*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Burkard, A. W., Knox, S., DeWalt, T., Fuller, S. L., Hill, C. E., & Schlosser, L. Z. (2014). Dissertation experiences of doctoral graduates from professional psychology programs. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(1), 19–54. <https://doi.org/10.1080/09515070.2013.821596>
- Cardinal-Picard, M. (2010). *Pratiques de l'écrit et rapport à l'écrit de conseillères et conseillers d'orientation au coeur de la relation d'orientation* (thèse de doctorat en éducation, Université de

- Sherbrooke, Québec, Canada). *Savoirs*, l'archive de publications électroniques de l'Université de Sherbrooke : <http://savoirs.usherbrooke.ca/>
- Cardinal-Picard, M., & Bélisle, R. (2009). Traces de cheminement soumises à des tiers : des défis de l'écriture professionnelle en relation d'aide—une étude de cas. Dans F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse (dirs.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 97–124). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cardinal-Picard, M., & Bélisle, R. (2011). *Bulletin de la recherche sur les pratiques de l'écrit de conseillères et conseillers en orientation oeuvrant auprès d'adultes sans diplôme*. Sherbrooke, QC : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). <http://erta.ca/fr/node/363>
- Code des professions. Règlement sur les diplômes délivrés par les établissements d'enseignement désignés qui donnent droit aux permis et aux certificats de spécialistes des ordres professionnels* (chap. C-26, r.2, art. 1.23). <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/C-26,%20r.%20r.%202>
- Cros, F. (2009). La carte ne coïncidera jamais avec le territoire : écrire une thèse. Dans F. Cros, L. M. Lafortune, & M. Morisse (dirs.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 125–174). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Day, S. (1989). Producing better writers in sociology classes: A test of the writing-across-the-curriculum approach. *Teaching Sociology*, 17(4), 458–464. <https://doi.org/10.2307/1318423>
- Delcambre, I. (2013). Le mémoire de master : ruptures et continuité. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 569–612.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Drotar, D. (2013). Lessons learned from a career in clinical research: Implications for mentoring and career development. *Professional Psychology: Research and Practice*, 44(6), 384–390. <https://doi.org/10.1037/a0035228>
- Drotar, D., Palermo, T., & Landis, C. E. (2003). Training graduate-level Pediatric Psychology researchers at Case Western University: Meeting the challenges of the new millennium. *Journal of Pediatric Psychology*, 28(2), 123–134. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/28.2.123>
- Fergie, G., Beeke, S., McKenna, C., & Creme, P. (2011). “It’s a Lonely Walk”: Supporting post-graduate researchers through writing. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 236–245.
- Furbish, D. S. (2015). Exploring social justice via résumés. *Journal of Employment Counseling*, 52(1), 36–47. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2015.00055.x>
- Gelso, C. J. (2006). On the making of a scientist-practitioner: A theory of research training in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(1), 3–16. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.5.1.3>
- Gelso, C. J., Baumann, E. C., Chui, H. T., & Savelle, A. E. (2013). The making of a scientist-psychotherapist: The research training environment and the psychotherapist. *Psychotherapy*, 50(2), 139–149. <https://doi.org/10.1037/a0028257>
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 303–328). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gopee, N., & Deane, M. (2013). Strategies for successful academic writing—Institutional and non-institutional support for students. *Nurse Education Today*, 33(12), 1624–1631. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.02.004>
- Gourlay, L. (2009). Threshold practices: Becoming a student through academic literacies. *London Review of Education*, 7(2), 181–192. <https://doi.org/10.1080/14748460903003626>
- Gremmo, M.-J., & Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs. Jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation [en ligne]*, 59, 43–58. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.621>
- Haggerty, K. D. (2010). Tough love: Professional lessons for graduate students. *American Sociologist*, 41(1), 82–96. <https://doi.org/10.1007/s12108-010-9088-8>
- Hodgson, J., & Harris, A. (2012). Improving student writing at HE: Putting literacy studies to work. *English in Education*, 46(1), 8–21. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2011.01112.x>

- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (1998). Introduction. Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. *Raisons éducatives* (1/2), 7–25.
- Howard, G. S. (1985). Can research in the Human Sciences become more relevant to practice? *Journal of Counseling & Development*, 63(9), 539–544. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1985.tb00675.x>
- Kahn, J. H. & Schlosser, L. Z. (2010). The graduate research training environment in professional psychology: A multilevel investigation. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3), 183–193. <https://doi.org/10.1037/a0018968>
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A., & Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 40(3), 1–24.
- Kelly, G. J., Chen, C., & Prothero, W. (2000). The epistemological framing of a discipline: Writing science in university oceanography. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(7), 691–718. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200009\)37:7<691::AID-TEA5>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200009)37:7<691::AID-TEA5>3.0.CO;2-G)
- Knox, S., Burkard, A. W., Janecek, J., Pruitt, N. T., Fuller, S. L., & Hill, C. E. (2011). Positive and problematic dissertations experiences: The faculty perspective. *Counselling Psychology Quarterly*, 24(1), 55–69. <https://doi.org/10.1080/09515070.2011.559796>
- Lambie, G. W., & Vaccaro, N. (2011). Doctoral Counselor Education students' levels of research self-efficacy, perceptions of the research training environment, and interest in research. *Counselor Education and Supervision*, 50(4), 243–258. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2011.tb00122.x>
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M., & Street, B. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- McCune, V. (2004). Development of first-year students' conceptions of essay writing. *Higher Education*, 47(3), 257–282. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016419.61481.f9>
- McMichael, M. J., & McKee, M. (2008). Research supervision: An important site of teaching. *Journal of Teaching in Social Work*, 28(1/2), 53–70. <https://doi.org/10.1080/08841230802178862>
- Mellouki, M., & Beauchemin, M. (1994). L'orientation scolaire et professionnelle au Québec : l'émergence d'une profession, 1930–1960. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 48(2), 213–240. <https://doi.org/10.7202/305325ar>
- Minier, P. (2009). Accompagnement de doctorants en éducation supporté par l'informatique et soutien à la cohérence textuelle. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 6(2–3), 13–17. <https://doi.org/10.7202/1000007ar>
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2010). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Montréal, QC : OCCOQ.
- Owenz, M., & Hall, S. R. (2011). Bridging the research-practice gap in psychotherapy training: Qualitative analysis of master's students' experiences in a student-led research and practice Team. *North American Journal of Psychology*, 13(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/0951507060095936710.1002/jclp.20135>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (troisième éd.). Paris, France : Armand Colin (première éd. 2003).
- Read, B., Francis, B., & Robson, J. (2001). “Playing Safe”: Undergraduate essay writing and the presentation of the student “voice.” *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 387–399. <https://doi.org/10.1080/01425690124289>
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121–122, 9–27. <https://doi.org/10.3406/prati.2004.2029>
- Rioux, I., & Bélisle, R. (2012). Présence des autres dans l'écriture de soi en reconnaissance officielle d'acquis d'adultes non diplômés. Dans R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre dans la vie adulte* (pp. 151–167). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Rubin, A., & Babbie, E. (2001). *Research methods for social work*. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 337–360). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Steele, J. M., & Rawls, G. J. (2015). Quantitative research attitudes and research training perceptions among master's-level students. *Counselor Education & Supervision, 54*(2), 134–146. <https://doi.org/10.1002/ceas.12010>
- Thériault, V., & Bélisle, R. (2013). L'écrit et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes non diplômés : enjeux de pouvoir et réflexions. *Carrièreologie, 13*(1–2), 157–168.
- Todd, M., Bannister, P., & Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: Perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29*(3), 335–355. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188285>
- Van Der Maren, J.-M. (1995). La recherche de développement. Dans *Méthodes de recherche pour l'éducation* (pp. 179–185). Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wingate, U. (2012). Using academic literacies and genre-based models for academic writing instruction: A “literacy” journey. *Journal of English for Academic Purposes, 11*(1), 26–37. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.006>

### À propos des auteurs

Eddy Supeno est professeur agrégé au Département d'orientation professionnelle, Centre d'Études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage de l'Université de Sherbrooke. Il est conseiller d'orientation (c.o.). Ses travaux de recherche portent notamment sur les pratiques informationnelles et communicationnelles en matière d'information sur la formation et le travail chez les personnes spécialistes en orientation professionnelle.

Isabelle Rioux est doctorante et chargée de cours au Département d'orientation professionnelle, Centre d'Études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage de l'Université de Sherbrooke. Elle est conseillère d'orientation (c.o.). Ses principaux intérêts de recherche portent notamment sur les défis de mise en mots des acquis de l'expérience et sur l'appropriation de l'écrit professionnel en contexte éducatif, en particulier chez les adultes non diplômés.

Rachel Bélisle est professeure titulaire au Département d'orientation professionnelle, Centre d'Études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux de recherche portent notamment sur les pratiques de l'écrit des conseillères et conseillers d'orientation et sur la reconnaissance des acquis et des compétences.

La recherche ayant donné lieu à cet article a obtenu un financement du Département d'orientation professionnelle.

Correspondance à l'auteur Eddy Supeno, Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada, J1K 2R1; courriel <[Eddy.Supeno@USherbrooke.ca](mailto:Eddy.Supeno@USherbrooke.ca)>