

Problèmes de rédaction aux cycles supérieurs :

Des défis pour les directions de recherche

Christian Bégin
Professeur associé
Département de didactique
Université du Québec à Montréal

Quelques notes biographiques

- Psychologue pour des problèmes de rendement et de performance scolaire à l'université pendant 15 ans
- Création d'activités/interventions individuelles pour les étudiantes, étudiants de maîtrise et doctorat
 - Choisir son sujet/direction de recherche, processus de lecture et de rédaction, gérer ses tâches et son cheminement, etc.
 - Plus de 3000 étudiantes/étudiants dans les ateliers
 - Plus de 350 étudiantes/étudiants rencontrés individuellement
- Formation sur l'encadrement (pour directions de recherche)
 - Plus de 1000 professeures/professeurs dans les formations
 - Plus 50 suivis individuels

Bégin, C. (2018).

Encadrer aux cycles supérieurs:
Étapes, problèmes et
interventions.

Presses de l'Université du
Québec.



Plan

- Principe de base
- Causes principales des difficultés d'avancement
- Deux interventions:
 - Encadrer la recension des écrits
 - Effectuer la correction/révision
- Problèmes et blocages

Principe de base

Le mémoire/la thèse est une production écrite...

L'étudiante, l'étudiant doit développer sa compétence à exprimer ses connaissances à l'écrit...

Il faut donc faire écrire!

Causes principales des difficultés

- **Appropriation inadéquate des connaissances**
 - Problèmes de prise de notes de lecture (près de 50% des problèmes d'avancement)
- Processus de rédaction (plan – organisation du travail – incertitude du contenu à mettre)
- Incapacité à se corriger personnellement/manque d'auto-vérification

Encadrer la recension des écrits

(valider lors des rencontres)

- Évaluer la «qualité» de la lecture
 - Vérifier le nombre, la pertinence
 - Vérifier l'approfondissement ou le survol des textes
- Vérifier l'appropriation:
 - A identifié les éléments importants? Peut en parler?
 - Peut fournir des détails ou des explications?
- Vérifier les interprétations (réflexions)
 - Présentes? Pertinentes? Élaborées? Simplistes? Erronées? etc.
 - Commente ou exprime idées personnelles?
 - D'accord ou non? Plausible? Intéressant? Non pertinent?
 - *Vérifier les «blocages» à prendre position*

Encadrer la recension des écrits

(valider lors des rencontres)

- Gabarit de prise de notes de lecture
 - Exemple 1
 - Exemple 2

Gabarit de prise de notes¹

Référence: Mettre la référence telle qu'elle devra paraître dans le mémoire ou la thèse, selon les règles de présentation exigées pour l'établissement ou pour la revue, selon le cas.

Extraits: Indiquer la ou les pages concernées et noter les informations utiles, intéressantes, qui décrivent les concepts, les procédures, les explications, les justifications, etc. S'il s'agit de « citations », ça doit être indiqué très clairement que vous avez noté une citation. Si le texte d'où sont tirées les notes de lecture se répartit sur plusieurs pages, indiquer alors les pages. Mais si une information précise est notée qui provient d'une page spécifique, indiquer la page spécifique, même si elle fait déjà partie du groupe de pages indiqué précédemment.

Réflexion: Pour chaque information que vous notez, vous devez indiquer une réflexion personnelle par rapport à cette information notée. Cette réflexion peut prendre n'importe quelle forme: correspondre à une idée, une réflexion venue de la lecture, à un commentaire, à l'expression d'un accord ou d'un désaccord par rapport à ce qui a été noté., etc. Le principe, ici, est d'exprimer le maximum de réflexions et d'idées qui émergent de ce que vous venez de noter. Si vous notez une information, c'est qu'il y a une raison. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réflexions. Ces réflexions vous appartiennent, mais elles sont nécessaires.

L'important est d'inscrire quelque chose liée à ce que vous notez. S'il vous vient plusieurs idées, vous les inscrivez, même si vous pensez à un autre aspect qui n'est pas lié à une note de lecture. Vous pouvez l'inscrire en gras dans votre réflexion pour désigner que c'est quelque chose à vérifier ou à approfondir.

Références	Notes de lectures et réflexions
Nom, P. Titre selon les normes de l'APA, 7 ^e édition. Presses de l'Université du Québec: Ste-Foy.	<p>p. 124 L'auteur décrit le concept X en se basant sur la théorie de machin. Il en donne trois composantes qui sont les suivantes : 1. etc.</p> <p><u>Réflexion</u> Il définit son concept de telle manière, mais les composantes qu'il utilise ressemble à celles de Y (année) sauf qu'il préfère utiliser le terme de «xxxxx» pour décrire cette portion. Je trouve que ça ne change pas grand-chose, mais en même temps, je pourrais peut-être utiliser cette ressemblance pour faire le lien avec l'autre auteur (je me rappelle plus son nom...) et cela me laisse penser que dans le fond, jusqu'à maintenant, toutes les définitions ou explications du concept tournent toujours autour de la même idée de... etc.</p> <p>p. 126-128 L'auteur explique ici une sorte de problématique pour justifier pourquoi il en est venu à utiliser le concept. Il présente quatre raisons qu'il détaille dans les pages de cette façon: raison 1: etc...</p> <p><u>Réflexion</u> Je trouve ça intéressant qu'il fasse cette présentation. Ça me donne une idée de la manière de procéder et ça peut m'inspirer pour ma propre problématique ou mon cadre conceptuel. Moi, je pourrais plutôt utiliser sa raison 3 comme point de départ pour mon propre sujet parce que je trouve que ça ressemble à ce que j'ai discuté avec mon directeur de recherche. Il me semble que ça pourrait me permettre d'avoir un argument sur lequel je peux m'appuyer à partir des références... etc.</p>
	<p><u>Réflexion</u> Je me rends compte en lisant que les articles tournent beaucoup autour de l'application du concept dans tel type de contexte... Moi, ce n'est pas tout à fait ça même si ça se rapproche... J'ai l'impression que c'est pas un problème, mais je viens de m'en apercevoir et mon directeur ne m'a pas dit que c'était pas adéquat... À vérifier avec mon directeur en lui envoyant un courriel...</p>

¹ Les consignes décrites pour les différentes parties du gabarit de prise de notes sont tirées de Bégin, C. (2018). Encadrer aux cycles supérieurs: étapes, problèmes et interventions. Presses de l'Université du Québec: Ste-Foy.

TRANSFÈRE

<p>Presseau, A., Frenay, M. (2004). <i>Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir</i>. QUÉBEC : Les Presses de l'Université Laval.</p> <p>Chapitre 3. Danièle Bracke. <i>Un modèle fonctionnel du transfert pour l'éducation</i>.</p>	<p>P78 : Le transfert se distingue de 3 façons :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il est utilisé lorsqu'il n'y a pas de réponse toute faite qui peut être résolue par les connaissances de la personne ; • Il s'agit toujours de résolution de problème car la solution n'est pas disponible en mémoire ; • Une partie des infos nécessaires à la résolution provient de l'extérieur (environnement) et même de la perception retirée de l'environnement.
<p>Chapitre 6. Nancy Brouillette et Annie Presseau. <i>Expérimentation en contexte scolaire d'un modèle axé sur le transfert de apprentissages</i>.</p>	<p>Il s'agit d'une étude qui met en application concrète, au secondaire en bio, le modèle de transfert de Tardif. On y retrouve d'intéressant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des actions pédagogiques cohérentes avec le modèle et validées par Tardif ; • La mise à l'épreuve du modèle qui donne peu de résultats. L'analyse qui en découle est intéressante. • Voir en annexe les grilles de planification et d'observation élaborées qui sont très intéressantes.
<p>Chapitre 10. Annie Presseau, Jean-Marie Miron et Stéphane Martineau. <i>Le développement de compétences professionnelles : quelles jonctions possibles entre l'articulation théorie/pratique et le transfert?</i></p>	<p>P286 : Voir déf construction des compétences pro et savoirs.</p> <p>P286 à 291 : Voir le résumé des grands courants sous 3 angles : la pratique réflexive, la transformation perso et la cognition.</p> <p>P291 : Savoirs théoriques - conn déclaratives Savoirs pratiques - Savoirs d'action - conn procédurales (conditionnelles ou contextuelles).</p> <p>P291 : Tardif spécifie que l'apprentissage ne se fait pas seulement linéairement de conn déclaratives vers les conn procédurales. Il donne l'exemple chez l'enfant du développement du langage. Ceci est important pour moi pour confirmer la bidirectionnalité.</p>

Tableau de notes de lecture

Les stratégies d'apprentissage	
Références	Notes de lectures et réflexions
Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , 34(1), 47-67.	<p>p.2 Les stratégies sont considérées comme faisant partie des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice des compétences. La nécessité d'en assurer l'enseignement a été maintes fois évoquée (Ouelette, 1997 ; Peters et Viola, 2003 ; Lyons et Lyons, 2002).</p> <p><u>Réflexion</u> La nécessité d'enseigner les stratégies est déjà établie par plusieurs auteurs donc je dois aller un peu plus loin pour mon questionnement. Peut-être que ça pourrait être spécifiquement quelles stratégies qui seraient les plus importantes à enseigner ? Ou quelles sont les lacunes majeures des étudiants pour savoir quelles stratégies leur enseigner ? ou peut-être qu'au niveau du cégep en première année, il faudrait juste leur fournir une bonne méthode d'étude qui est efficace et bien leur expliquer → laquelle s'adapte le mieux pour différentes situations. Le développement des autres stratégies viendra avec les années...</p>
	<p>p.3 Une des préoccupations des stratégies d'apprentissage porte sur l'analyse comparative ou descriptive des stratégies d'apprentissage et leurs caractéristiques d'utilisation chez des étudiants d'ordres d'enseignement différents (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996 ; O'Malley, Russo, Chamot et Stewner-Manzanares, 1988 ; Romainville, 1993 ; Wolfs, 1998)</p> <p><u>Réflexion</u> Cette préoccupation pourrait être intéressante à approfondir en fonction de ce que les autres auteurs ont trouvée pour trouver les stratégies qui seraient les plus apte à aider les étudiants en sciences biologiques. Je pourrais m'intéresser à cibler les stratégies les plus appropriées pour des étudiants de cégep en sciences biologiques ? Je pourrais cibler plus précisément pour le cégep, celles qui serait les « mieux » puisque ce sont des études supérieures, mais pas encore du niveau universitaire.</p>
	<p>p.5 Dans une méta-analyse, Hadwin et Winne (1996) ont conclu qu'il était difficile de saisir clairement les effets en question et de les évaluer parce que, d'une étude à l'autre, la nature des stratégies impliquées était trop hétérogène. Ils ne pouvaient dire si la présence ou l'absence d'un effet était due à l'intervention ou à la nature même des stratégies.</p>
	<u>Réflexion</u>

Encadrer la production/rédaction

- Faire écrire texte au plus tard dès le troisième mois (novembre ou mars)
- Faire produire premières «petites» parties à la fois
- Spécifier les informations attendues... (exemple: problématique)
 - En quoi le sujet vaut la peine d'être étudié?...
 - Quels sont les avis/interprétations/explications/arguments pour justifier son étude?
 - Quelles sont les données/situations/explications qui ressortent pour faire ressortir l'importance du sujet/thème?
 - Comment le sujet a été étudié/traité?
 - Quelles sont les thèmes/approches/points de vue/ par lesquels le sujet a été étudié?
 - Est-ce que quelque chose «manque» dans le traitement/les recherches?
 - Est-ce que quelque chose peut être ajouté ou modifié à ce que l'on sait du sujet?

Effectuer la correction/révision

Un mélange entre l'évaluateur d'article et le réviseur linguistique

- Corriger «sévèrement» dès le début
- Corriger «tout» de façon explicite et précise
- Ne pas «perdre de temps» à comprendre
- Écrire à la place seulement si «spontané»...
- Indiquer les types d'erreurs
- Exemples
- Préparer «psychologiquement» à la correction
- Rencontrer l'étudiant «plus tard» (deux jours au plus) pour un retour sur les corrections
- Revoir chaque commentaire dans l'ordre (à la rencontre)
 - Demander de ne pas «accepter» les commentaires

Nurra, Bressoux et Pansu, 2007; Roeser & Eccles, 1998), l'élève demeure cependant le seul maître d'œuvre des décisions qu'il encourt en adoptant un comportement d'apprenant. En effet, le sentiment de compétence et la portée à s'engager dans la tâche dépendent du degré de maturité cognitive de l'élève (Thill, 1999). Ainsi, on peut supposer, que

Commentaire [cb3]: Mauvais choix de mot

Commentaire [cb4]: Je ne suis pas certain de comprendre

La décision d'effectuer une recherche exploratoire, à la lumière de la recension des écrits, tombe sous le sens. En effet, les études concernant la réussite en général, particulièrement les facteurs l'incitant ou la faisant rare, pullulent. Néanmoins, il n'existe, à notre connaissance, aucune recherche concernant les facteurs suscitant l'interprétation de la

Commentaire [cb2]: Cette formulation n'est pas «scientifique»...

Commentaire [cb3]: Formulation inadéquate

En ce qui concerne tous les autres thèmes, ils ont été tirés des premières lectures des verbatims et ont été jugés pertinents à ajouter pour une analyse plus précise du phénomène étudié : celui de la perception de la réussite.

À première vue, on remarque qu'il y a presque une équivalence dans le nombre de thèmes ressortis du cadre conceptuel et ceux des verbatims, il est donc possible de dire que la position inductive modérée ~~est ici appliquée avec un équilibre certain~~ a permis d'enrichir l'analyse d'éléments dont le cadre de référence ne tenait pas compte.

Commenté [cb6]: Est-ce la perception de la réussite ou bien ce qui détermine le sens que l'élève donne à la notion de réussite? Je pose la question sans avoir été vérifié ta question et parce que l'idée de «perception» de réussite ne me semble pas correspondre tout à fait à ce que tu recherches... Mais c'est à vérifier...

Commenté [cb7]: Toute cette première partie est vraiment excellente! Ce qui serait à compléter, c'est aussi quelques explications pour les différents concepts issus de ton analyse des verbatims pour décrire ce à quoi ils réfèrent pour les thèmes que tu as ressorti de ton analyse.

1.0 Première étape de l'analyse

applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis »^b. L'intégration est donc vue comme un processus et un résultat; elle relève à la fois de l'élève, dans son processus d'apprentissage et de l'enseignant dans son approche pédagogique (Barbès 1996). Si cette

Commenté [CB4]: Vérifie dans les normes de présentation, mais il serait nécessaire, je crois, que le numéro de page soit plutôt inséré à la fin de ta citation, dans le texte même... à vérifier.

générale permet à l'apprenant de développer son sens critique ainsi que son esprit d'analyse et de synthèse. Quant aux cours de formation spécifique, ils visent le développement des compétences qui sont propres au programme d'études ~~suivi, ils sont donc différents pour chacun de ces programmes~~. La formation spécifique permet à l'élève de mettre en pratique la théorie enseignée afin de maîtriser les connaissances nécessaires à l'exercice d'une profession; elle est ainsi constituée de cours théoriques, de cours pratiques et de stages. Le curriculum habituel de la formation technique, place d'abord l'apprenant face à des contenus de cours théoriques qui servent comme lieux de construction des connaissances.

Commenté [CB6]: Il serait approprié que tu ajoutes une référence ici, pour signifier que cette interprétation provient bien des écrits et non pas de ce que tu crois toi même.

Commenté [CB7]: Est-ce que tu as des écrits qui spécifient le rôle de la formation dans ce sens?

Commenté [CB8]: Face à ce qui suit, je crois que j'enlèverais la phrase précédente pour enchaîner tout de suite avec «Le curriculum...»

n'imitent pas le réel, elles sont un tiers objet (comme une carte routière). Dans le domaine de l'éducation, à notre sens, il est davantage question de faire référence à la troisième façon d'aborder le concept de *représentation* en ce que les résultats à une évaluation peuvent être considérés comme étant extérieur à l'élève.

2.1.4 Conception de la réussite dépendante des régulateurs internes : facteurs personnels et facteurs liés à la tâche

Pour l'adolescent en particulier, il s'avère que certains obstacles externes paraissent avoir un lien avec la conception de la réussite scolaire, tels que les problèmes du

Commenté [cb8]: Ton argument ne tient pas parce qu'il n'est pas du même contexte ou du même niveau lexical que la situation que tu évoques. Si tu as ajouté cet aspect, c'est peut-être parce qu'on te demandait pourquoi tu considères qu'en éducation, c'est cette troisième façon qui est la plus pertinent... mais pourquoi prendre position ainsi? Si on dit qu'on peut utiliser le terme de trois façons, pourquoi il en faudrait une «meilleure»? D'ailleurs, à mon sens et en fonction du contexte de ta recherche, il me semble que c'est bien plus la deuxième façon d'interpréter la représentation à laquelle tu réfères! Il me semble que les élèves sont justement dans cette expression subjective de leur conception...

« rapport à ». La réussite se définit donc selon l'individu, parce qu'elle dépend des rapports entretenus par l'élève quant au savoir: de ses propres rapports. Les relations que l'élève entretient (avec quoi?) sont privilégiées et ne concernent que lui sa

Commenté [cb10]: Je ne comprends pas l'ajout «de ses propres savoirs»...

La représentation et la conception que les jeunes se font de la réussite sont aussi des critères de valeurs indéniables quand il s'agit pour un élève d'évaluer sa performance

Commenté [cb1]: Il faut éviter ce type de «superlatif» inapproprié dans le cadre d'un mémoire ou d'une thèse.

techniciens puisque ceux-ci seront tenus de démontrer leurs compétences dès leur arrivée dans le milieu de travail. Comme l'explique Barbès (1996), le technicien devra alors non seulement utiliser des méthodes et des techniques propres à son domaine professionnel, mais il devra également faire preuve de la compréhension de la portée des gestes qu'il pose et pouvoir les justifier autant à ses propres yeux qu'à ceux d'autrui. La maîtrise avec une certaine aisance des connaissances théoriques et pratiques est conséquemment perçue comme

Commenté [CB12]: Si tu utilises le mot compétence, ici, il aurait été nécessaire que tu le définisses auparavant. Toutefois, je crois que tu serais mieux de parler de «capacité à utiliser les connaissances apprises dans des situations concrètes»

Commenté [CB13]: Est-ce une citation ou une transposition dans tes mots des propos de Barbès?

Les activités d'évaluation des apprentissages sont des moyens mis en œuvre afin de vérifier si l'intégration des connaissances est effective ou non. De façon générale, les connaissances théoriques sont évaluées en premier parce qu'elles assurent que les étudiants ont les acquis

connaissances sont évaluées avant).

Commenté [CB17]: Reformuler. L'Évaluation n'est pas nécessairement un moyen de vérifier «l'intégration»...

~~avec la~~ plus forte proportion de cooccurrence. C'est donc dire que ~~lorsque~~ les élèves ~~ont~~ ~~répondus aux questions quand il a été questions des notes et des résultats, autrement dit, de~~ ~~leur réussite scolaire, ils ont~~ très souvent parlé de l'engagement et de l'effort ~~en~~ ~~parallèle~~ lorsqu'ils faisaient référence à leur réussite, comme l'a fait Alice. ~~Pour faire suite à~~ cette donnée, il est possible de prendre l'exemple d'Alice qui affirmait dans un premier temps que : « la réussite pour moi c'est heu... dans le fond, faire des efforts. » ~~et qui ajoutait par~~ ~~la~~ en spécifiant aussi que cela s'applique aux autres, selon elle suite : « ... les élèves qui se forçaient pas et qui prenaient ça à la légère ben ils ne réussissaient pas à passer leur année. »

bons résultats en théorie mais vivent des problèmes de réutilisation des connaissances dans les stages cliniques, ce qui correspond à l'observation ~~généralement faite par les intervenants~~ ~~en éducation, précédemment évoquée~~ qui a souvent été évoquée (ajoute ici les quelques références des auteurs que tu avais associés à ce type de commentaire). Cependant, les résultats font également ~~état ressortir d'un phénomène dont la littérature ne traite pas qui~~ ~~semble être passé inaperçu dans la littérature relative à l'apprentissage et à l'intégration des connaissances, soit~~ celui de l'étudiant qui démontre des difficultés en théorie (faibles

absence nous montre que le code est absent du verbatim. À première vue, la plupart des ~~composantes~~ ~~thèmes~~ se retrouvent dans tous les verbatims, ~~s'y retrouvent. Ce constat n'étant~~ qu'une première étape dans l'analyse, il est nécessaire de poursuivre en la précisant. Cela dit, ce premier graphique nous montre ~~ce qui suggère~~ que le choix des codes pour l'analyse des

Effectuer la correction/révision

Un mélange entre l'évaluateur d'article et le réviseur linguistique

- Corriger «sévèrement» dès le début
- Corriger «tout» de façon explicite et précise
- Ne pas «perdre de temps» à comprendre
- Écrire à la place si «spontané»...
- Indiquer les types d'erreurs
- Exemples
- Préparer «psychologiquement» à la correction
- Rencontrer l'étudiant «plus tard» (deux jours au plus) pour un retour sur les corrections
- Revoir chaque commentaire dans l'ordre (à la rencontre)
 - Empêcher «d'accepter» les commentaires

Voici mes commentaires et corrections! Je veux tout de suite te dire de ne pas considérer le nombre de commentaires et de «corrections» comme étant un signe d'une mauvaise qualité de ton travail! Au contraire, tu verras que sur la dernière page, je t'ai mis une suggestion de «plan» pour aborder le sujet, tel que tu l'as déjà intégré dans ton texte, mais je pense que c'était peut-être cela qui manquait pour donner une direction plus précise à ta problématique. Tu as tout ce qu'il faut, il s'agit maintenant surtout de le développer sur certains aspects et de le traiter selon les thématiques mentionnées dans le plan. Bravo!

Rép. : «Ouf... J'ai pris note de vos commentaires et les apprécie... mais je suis tout de même contente de les avoir eus avant notre rencontre... La pilule sera passée demain 😊!»

Problèmes et blocages

- Mauvaise qualité du français
- Texte mal organisé et thèmes mêlés (à répétition)
- Propos vagues ou en survol (à répétition)
- Manque de «profondeur» (c'est pas mauvais, mais...)(à répétition)
- Retourner le travail
- Est-ce que partie trop «grosse»?
- Veut «démontrer» ses connaissances
- Spécifier le thème/sujet/contenu
- Recension des écrits? Notes de lecture?
- **Échanges sans notes de lecture?**
- Références de «comblement»?
- Demander de décrire/expliquer plutôt que juste «énoncer»

Problèmes et blocages

- Reprend les mêmes parties après correction (parfois inutiles)
- Difficultés à formuler ses idées par écrit
- Questionner «non» correction
- Vérifier «ancien» sujet
- Travail de dernière minute?
 - Raccourcir les délais
- Éviter le plan/Proposer l'élaboration du contenu
- Vérifier les notes de lecture (citations)

Problèmes et blocages

- «Panne» de rédaction
- Dépister «l'indigestion de la tâche»
- Échanger sur les difficultés
- Normaliser le problème
- Faire travailler sur des aspects techniques
 - Graphiques, tableaux, figures, références; etc.
- Finaliser des parties complétées
 - Mise en page; coquilles; corrections

Indigestion de la tâche

- Symptômes, manifestations physiques
 - Fatigue excessive face à la tâche
 - Nausées, étourdissements, maux de tête
 - Incapacité d'avancement et de travail spécifiquement sur le sujet/tâche
 - Peut faire autre chose sur d'autres tâches ou sujets
 - Exprime de la culpabilité/malaise de ne pas «être capable»

À la fin, se rappeler que...

- Les problèmes de rédaction peuvent se dépister au moment de la sélection des candidatures
 - Tâches de préparation
 - Questions de la 1^{ère} rencontre
- Il faut accepter les limites de l'étudiante, l'étudiant
- Il ne faut jamais «ajouter» quelque chose... tout ce qu'on peut faire, c'est suggérer et reformuler
- Viser l'acceptable plutôt que le «parfait»