

Dispositif de formation à l'écriture de recherche : cas d'un Master en science du langage, Université Ibn Tofaïl, Maroc

Malika Bahmad¹

¹Laboratoire Langage et Société CNRST-URAC56, Université Ibn Tofaïl, Kénitra, Maroc

Résumé. Cette contribution s'inscrit dans l'axe de recherche « Littératies universitaires et écrits scientifiques » développé par le laboratoire Langage et Société et par la formation doctorale Sciences du langage et communication, de la Faculté des Langues, des Lettres et des Arts, Université Ibn Tofaïl, Maroc. Elle vise à analyser les difficultés et les besoins en formation à l'écriture scientifique des étudiants de Master recherche en sciences du langage en s'appuyant sur la confrontation des résultats d'une analyse lexicométrique des routines littéraires, d'un questionnaire et d'un prétest administrés à un échantillon de mastérisants en Sciences du Langage. Les résultats relevés plaident en faveur de la mise en place d'un dispositif de formation structuré, intégrant des apports méthodologiques, linguistiques et discursifs afin de soutenir le développement des compétences rédactionnelles de ces jeunes chercheurs. Le présent article s'arrête sur la conception et l'expérimentation d'un dispositif de formation à l'écriture de recherche testé auprès de vingt mastérisants en sciences du langage.

1. Introduction

Dans sa volonté de suivre le processus de la mondialisation, le Maroc a engagé, à partir des années 2000, une modernisation de son système universitaire à travers l'adoption de la réforme LMD, alignée sur les standards internationaux du Processus de Bologne (1999). Mise en œuvre officiellement dès l'année universitaire 2003-2004, cette réforme vise la structuration des cursus, l'amélioration de la gouvernance universitaire et le renforcement des compétences des étudiants afin de favoriser leur employabilité et leur mobilité.

Dans ce cadre, des modules de langue et communication (LC) ont été intégrés dans l'ensemble des filières pour développer les compétences langagières des étudiants en français, langue d'enseignement. Plusieurs initiatives, relevant d'une didactique contextualisée (Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2009) [1] et située (Lave et Wenger, 1991) [2] ont ainsi été mises en place afin de proposer des contenus adaptés aux besoins disciplinaires des étudiants, en prenant en compte à la fois les difficultés liées à l'écriture en français et celles relevant des littératies universitaires (Bahmad et Elbekraoui, 2019) [3].

Cependant, le manque d'enseignants formés en didactique du FLE a limité l'atteinte de ces objectifs. Dans la perspective de dynamiser la recherche en didactique du FLE au sein des universités marocaines, le programme de coopération REMADDIF a été créé en 2012, favorisant des collaborations scientifiques fructueuses les laboratoires de recherche marocains et français. Le REMADDIF a démontré son efficacité en produisant des résultats

concrets au niveau du doctorat. En revanche, le cycle Master demeure marqué par l'absence de dispositifs structurés de préparation à l'écriture de recherche, alors même que les étudiants sont confrontés à des écrits académiques complexes pour lesquels ils sont insuffisamment préparés.

C'est pour répondre à ce besoin que nous avons conçu et expérimenté un dispositif intégré d'initiation à l'écriture scientifique, visant à transformer le rapport à l'écriture de recherche des mastérisants et à faciliter leur appropriation des routines littéraciques (Deschepper et Thyron, 2008) [4]. Nous émettons l'hypothèse que ce dispositif en impliquant les apprenants et en donnant du sens à leur apprentissage, augmentera leur engagement et leur motivation et les libèrera des inhibitions psychologiques et cognitives qui ralentissent leur entrée dans l'écriture de recherche. Un dispositif fondé sur des tâches signifiantes implique un plus grand degré d'implication et d'interaction humaine (Mangenot, 2005) [5].

2. Cadre théorique

Les difficultés rencontrées par les jeunes chercheurs lors de l'écriture scientifique sont principalement de nature discursive et méthodologique. La spécificité de ces écrits, souvent denses et fortement codifiés, réside dans des aspects qui ne sont pas toujours enseignés de façon explicite. Ils se caractérisent fondamentalement par leurs particularités organisationnelles, leurs routines littéraciques, leur ancrage situationnel lié à un champ disciplinaire particulier et à leurs enjeux communicationnels. L'acquisition de ces compétences nécessite une formation qui permet l'imbrication de l'apprentissage dans son contexte authentique (Brown et al., 1989) [6], de manière à ce que les apprenants puissent intégrer les normes de leur nouvelle communauté de pratiques ; ce qui implique également la mise en place de communautés de construction du savoir (Hewitt & Scardamalia, 1998[7]) et de travail collaboratif.

À cet effet, le dispositif de formation à l'écriture scientifique que nous proposons adopte un positionnement épistémologique éclectique cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste. Il s'inscrit dans le rapport que l'apprenant a au savoir, aux pairs, à l'enseignant et au contexte. Pour inscrire cette intervention dans son contexte social, nous avons privilégié l'approche par tâche (Bygate, Skehan & Swain, 2001[8] ; Narcy-Combes, 2005[9]). Par la combinaison des tâches complexes interactives et des tâches simples individuelles d'entraînement ou d'explicitation, cette approche permet de réunir les conditions de l'acquisition langagière et des pratiques rédactionnelles. Ce dispositif s'inscrit dans le paradigme du français sur objectif universitaire (FOU) (Mangiante et Parpette, 2011 [10]) en ce qu'il vise l'acquisition d'une méthodologie et d'un savoir-faire permettant à l'apprenant d'accomplir des tâches académiques, telle que la rédaction d'un mémoire, d'une thèse ou d'un article scientifique tout en favorisant également l'apprentissage d'un vocabulaire spécialisé et d'une terminologie propre à la rédaction scientifique.

3. Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une démarche exploratoire et interventionniste, visant à analyser les pratiques, les difficultés et les besoins en matière d'écriture scientifique chez des étudiants de Master en sciences du langage, afin de les amener à acquérir les fondements des écrits scientifiques. Nous avons suivi la méthodologie DMAIC, empruntée à l'ingénierie, dans un dialogue constant entre les besoins avérés et le dispositif proposé. Cette méthode, adoptée

pour sa capacité à intégrer l'analyse, l'intervention et le contrôle dans un cycle itératif, se décline en cinq phases :

- Définir (D) : cette étape permet d'identifier les besoins des étudiants ainsi que les axes prioritaires de notre intervention ;
- Mesurer (M) : cette phase repose sur un prétest essentiel pour adapter le contenu du dispositif aux besoins spécifiques des participants ;
- Analyser (A) : la phase d'analyse favorise l'exploitation des données qualitatives et quantitatives pour éclairer les relations entre les variables étudiées et pour fournir une compréhension approfondie des besoins des apprenants ;
- Intervenir (I) : sur la base de ces analyses, l'intervention s'appuie sur un dispositif adapté aux besoins identifiés ;
- Contrôler (C) : cette étape d'évaluation permet de mesurer l'impact du dispositif à travers des outils tels que le post-test, l'autoévaluation et le test de satisfaction. Sa finalité est d'ajuster et d'optimiser le dispositif.

Cette partie de l'étude vise à définir, à mesurer et à analyser les pratiques, les difficultés et les besoins en écriture scientifique des étudiants du Master. L'échantillon est composé de vingt étudiants d'un niveau de formation comparable. Ils ont tous participé aux différentes phases du processus ingénierique ; ce qui a permis de limiter les biais liés à l'hétérogénéité disciplinaire ou au niveau d'expérience en recherche.

3.1. Le questionnaire

Le questionnaire qui représente la première étape de la collecte des données et non pas l'outil central, est structuré autour de plusieurs axes, comprenant des questions fermées, des questions à choix multiples et quelques questions ouvertes. Les questions à choix multiples autorisent, lorsque cela est pertinent, plusieurs réponses afin de refléter la complexité des pratiques et des difficultés déclarées. Sa construction, adaptée au terrain, s'appuie sur les principes méthodologiques développés par Philippe Blanchet (2000 [11]). Le questionnaire utilisé dans cette étude a été élaboré dans une perspective exploratoire, en lien avec les travaux portant sur la perception des exigences académiques et les pratiques d'écriture universitaire des étudiants qui ne se résume pas à des thèses, à des mémoires ou des articles mais qui les dépasse pour englober toute forme de rédaction scientifique y compris les comptes rendus, les rapports de lectures, les bibliographies commentées, les exposés, etc.. Il a fait l'objet d'une construction progressive incluant une phase exploratoire, suivie d'un ajustement des items afin d'assurer leur clarté et leur pertinence. Un pré-test a été réalisé auprès d'un échantillon restreint d'étudiants, permettant d'identifier certaines ambiguïtés et d'améliorer la formulation des questions. Certains items ont été améliorés en intégrant dans les modalités de réponse des indices de fréquence permettant de mettre en relation les pratiques effectives des étudiants avec leurs représentations des exigences académiques, dans une perspective croisant variables déclaratives et comportementales.

Le questionnaire a été diffusé auprès des étudiants dans un cadre académique, sur la base du volontariat. Les participants ont été informés des objectifs de l'étude et de l'usage strictement scientifique des données recueillies. Par souci de concision, nous présentons, sous forme de tableau synthétisé, les questions, les réponses possibles et le nombre de réponses par question. Les données quantitatives ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive, fondée sur le calcul des effectifs et des fréquences. Les réponses aux questions ouvertes ont été soumises à une analyse thématique, permettant d'identifier les tendances récurrentes et

les éléments saillants des réponses de l'échantillon. Cette analyse fera l'objet d'une prochaine publication.

Tableau 1 : *Questionnaire et réponses des étudiants*

Questions	Réponses Possibles	Nombre de Réponses
1. Quel est votre domaine de recherche ?	Sciences du langage	20
2. Quel est votre niveau d'expérience en recherche ?	Master	20
3. À quelle fréquence rédigez-vous des textes scientifiques (rapports, comptes rendus, bibliographies commentées, articles, ...?)	Très souvent (au moins une fois par mois)	3
	Régulièrement (quelques fois par an)	2
	Occasionnellement	10
	Rarement	5
4. Quels types de textes de recherche rédigez-vous principalement ? (plusieurs réponses possibles)	Articles scientifiques	3
	Thèses/mémoires	12
	Rapports de recherche	14
	Communications pour colloques	1
	Ouvrages académiques	0
5. Suivez-vous une méthodologie spécifique lors de la rédaction ?	Oui (précisez) :	4
	Non	16
6. Quelle partie d'un texte scientifique vous semble la plus difficile à rédiger ?	Introduction	10
	Revue de littérature	7
	Méthodologie	2
	Résultats et discussion	
	Conclusion	3
7. Rencontrez-vous des difficultés particulières lors de l'écriture de recherche ?	Oui (précisez)	17
	Non	0
8. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez (plusieurs réponses possibles)	Manque de temps	4
	Accès limité aux sources bibliographiques	13
	Difficulté à structurer les idées	10
	Problèmes linguistiques (style académique, langue étrangère)	8
	Autre (précisez) :	0

9. Quels outils utilisez-vous pour faciliter votre écriture scientifique ? (plusieurs réponses possibles)	Logiciels de gestion bibliographique (Zotero, Mendeley...)	7
	Correcteurs linguistiques (Antidote, Grammarly...)	9
	Modèles ou guides de rédaction	7
	Outils de détection de plagiat	3
	Autre (précisez) :	0
10. Avez-vous déjà suivi une formation sur l'écriture scientifique ?	Oui	0
	Non, mais je le souhaiterais	20
	Non, et ce n'est pas nécessaire	0
11. Quelles ressources ou formations vous aideraient à améliorer votre écriture scientifique ?	Ateliers sur la méthodologie de rédaction	10
	Formation sur le style académique	15
	Accompagnement personnalisé	4
	Accès à des modèles et exemples	12
	Autre (précisez) :	0
12. Avez-vous des suggestions ou des remarques sur l'écriture de recherche ?	Oui (précisez) :	3
	Non	17

Les données quantitatives montrent que la majorité des étudiants interrogés pratique l'écriture scientifique de manière occasionnelle (10 répondants) ou rare (5 répondants), ce qui témoigne d'une exposition limitée aux exigences de l'écriture académique régulière et contribue au sentiment de difficulté largement exprimé. Seuls trois participants déclarent rédiger très souvent. Les productions concernent principalement des écrits académiques internes, notamment les rapports de recherche (14 réponses) et les mémoires (12 réponses), tandis que la rédaction d'articles scientifiques demeure marginale (3 réponses), révélant une faible familiarité avec les normes de publication scientifique.

Par ailleurs, la majorité des participants (16 sur 20) ne suit pas de méthodologie explicite de rédaction, ce qui se traduit par des difficultés récurrentes de structuration du texte et de cohérence argumentative. L'introduction apparaît comme la section la plus difficile à rédiger (10 réponses), suivie de la revue de littérature (7 réponses), confirmant la complexité cognitive et discursive de ces parties clés des écrits scientifiques, tandis que la méthodologie et la conclusion semblent moins problématiques.

Tous les participants déclarent rencontrer des difficultés globales dans l'écriture scientifique. Parmi les obstacles identifiés, l'accès limité aux sources bibliographiques constitue la difficulté la plus fréquemment citée (13 réponses), suivie des difficultés de structuration des idées (10 réponses) et des problèmes linguistiques liés au style académique (8 réponses). L'utilisation des outils d'aide à la rédaction reste modérée : les correcteurs linguistiques sont les plus mobilisés (9 réponses), devant les logiciels de gestion bibliographique (7 réponses) et les guides de rédaction (7 réponses), tandis que les outils de détection du plagiat demeurent peu utilisés (3 réponses).

Enfin, aucun participant n’a déjà suivi de formation en écriture scientifique, mais l’ensemble des répondants exprime le souhait d’en bénéficier. Les besoins identifiés portent principalement sur la formation au style académique (15 réponses), l’accès à des modèles et exemples (12 réponses) et les ateliers méthodologiques (10 réponses).

Ces résultats mettent en évidence une maîtrise encore fragile de l’écriture scientifique chez les étudiants de Master et plaident en faveur de la mise en place de dispositifs de formation structurés et progressifs, articulés à un accompagnement méthodologique et discursif explicite.

3.2. L’étude lexicométrique

La rédaction scientifique repose sur l’usage précis du langage pour transmettre des informations, interpréter des données et structurer des raisonnements. Dans une autre étude (Bahmad et Khattabi, 2023) [11], nous nous sommes intéressée aux routines littéraciques du point de vue de leurs fonctions sémantico-rhétoriques et nous avons souligné l’importance des verbes dans la construction du sens, en tant que vecteurs de l’action et de la cognition. Les résultats mettent en évidence une forte prépondérance des verbes de représentation et de processus humain, suggérant que la production scientifique combine étroitement description, communication et action méthodologique. Dans le présent article, nous nous intéressons exclusivement à l’introduction en ce qu’elle représente, d’après l’enquête, le souci majeur des étudiants. Nous nous concentrons sur les catégories verbales qui y interviennent pour formuler une problématique, introduire des enjeux, exposer une méthodologie, poser des questions, ouvrir la réflexion ou mettre en évidence une tension. À partir d’une classification sémantique existante (Bahmad et Khattabi, 2023), nous avons identifié, grâce à une étude lexicométrique, les verbes susceptibles d’introduire une problématique. Ces verbes ont été sélectionnés sur la base de leur fréquence et de leur fonction. Le tableau ci-dessous présente quelques exemples de verbes classés selon leur fonction.

Tableau 2 : Classification des verbes utilisés pour introduire une problématique

Fonction	Exemples de verbes	Utilisation dans l’introduction
Souligner ou attirer l’attention	souligner, signaler, révéler, indiquer	Mettre en avant un enjeu ou une tension dans le domaine étudié
Introduire ou formuler la réflexion	aborder, examiner, formuler, avancer, suggérer, susciter	Ouvrir un questionnement ou poser un problème de recherche
Clarifier ou justifier	démontrer, clarifier, motiver, justifier, expliciter	Éclairer les relations complexes ou expliquer la pertinence du problème

La rédaction de l’introduction constitue le point de départ de toute recherche scientifique et le choix des verbes n’est pas anodin. Ils s’inscrivent le plus souvent dans des collocations lexicales stabilisées qui participent à la construction du sens et à la conformité du discours aux normes du genre académique. Faire travailler les étudiants sur les collocations associées à ces verbes permet de dépasser une approche isolée du lexique pour favoriser une maîtrise plus fine des schémas lexico-discursifs propres à l’introduction scientifique.

Nous avons croisé les données de cette analyse des besoins pour concevoir le contenu du dispositif interventionniste qui cible les aspects fragiles de la rédaction scientifique des mastérisants.

4. Le dispositif de formation (intervenir et contrôler)

Le dispositif s'articule autour de trois phases : le prétest, l'intervention et le post-test.

4.1. Le prétest

Le recours au prétest permet de dépasser les limites inhérentes aux données exclusivement déclaratives recueillies par questionnaire. Les réponses auto-rapportées rendent compte des perceptions, des représentations et des difficultés ressenties par les apprenants, elles peuvent être influencées par des biais de subjectivité ou par une méconnaissance partielle de leurs propres compétences. Le prétest apporte, quant à lui, des indicateurs objectifs sur leur niveau réel en procurant une analyse des besoins plus fine, fondée sur des données empiriques, permettant d'orienter de manière plus pertinente la conception du dispositif de formation et la sélection des contenus didactiques.

La tâche proposée aux participants consistait à rédiger un article scientifique à partir de leur projet de fin d'études de licence. Dans leur rédaction, ils devaient intégrer les grains de contenus que nous leur avons proposés (Narcy-Combes, 2005). L'introduction devait renseigner le lecteur sur le contexte, la problématique, le cadre théorique, l'hypothèse et la méthodologie. Nous avons utilisé une grille d'évaluation relative à ces grains de contenu comportant trois items :

(-) Au-dessous de la norme du groupe	(0) Dans la norme du groupe	Au-dessus de la norme du groupe
--------------------------------------	-----------------------------	---------------------------------

Dans le cadre de cette évaluation, nous avons porté notre attention sur l'analyse des insuffisances révélées par les productions écrites des étudiants. Dans l'ensemble, ceux-ci ont tenté d'exécuter la tâche proposée, mais leurs productions demeuraient en deçà des normes attendues. Le prétest, en corroborant les résultats du questionnaire, a permis d'apporter des informations complémentaires concernant les prérequis ainsi que les lacunes propres à chaque apprenant. Les productions se caractérisent généralement par des manques au niveau des éléments constitutifs essentiels de l'introduction, ainsi que par des difficultés liées à la formulation et à la structuration des idées dans le respect des exigences du style académique.

4.2. Le contenu de la formation

4.2.1. Phase d'exposition et de sensibilisation aux défis inhérents à l'écriture de recherche

Pour éviter de transformer le dispositif en cours magistraux, nous avons proposé aux étudiants plusieurs tâches à réaliser individuellement ou en groupe. Nous nous arrêtons sur deux exemples en raison des exigences éditoriales.

Exemple 1. Nous avons demandé aux étudiants de reprendre leurs productions du prétest et d'affiner leurs introductions en vérifiant s'ils répondent aux questions suivantes :

1. Quel est le contexte de votre recherche ?
2. Quel est le problème précis que vous voulez explorer ?
3. Pourquoi ce problème est-il important dans votre champ de recherche ?
4. Y a-t-il une contradiction ou une lacune dans la littérature existante ?

- 5. Votre question est-elle claire, spécifique et faisable ?
- 6. Votre hypothèse est-elle vérifiable ?
- 7. Votre méthodologie est-elle explicite et cohérente ?

Exemple 2. Dans le cadre d’un travail collaboratif, les étudiants sont invités à échanger leurs productions et à relever les difficultés inhérentes à l’écriture scientifique perçues dans les introductions de leurs collègues. Cette évaluation par les pairs consiste à proposer des recommandations de corrections, sous forme de feedback constructif, à partir de la grille que nous leur avons proposée.

Tableau 3 : Propositions de remédiation

Problèmes identifiés	Propositions de remédiation
Problèmes liés à la clarté et à la précision	○ Trouver un équilibre entre technicité et accessibilité : l’écriture académique doit être rigoureuse tout en restant compréhensible. ○ Éviter le jargon excessif qui peut rendre le texte obscur même pour les spécialistes. ○ Structurer les idées de manière fluide et logique pour guider le lecteur sans confusion.
Difficulté à formuler une problématique pertinente	○ Trouver une question de recherche originale et bien définie peut être un défi, surtout dans un domaine déjà largement exploré. ○ S’assurer que la problématique est à la fois spécifique et suffisamment large pour permettre une analyse approfondie. ○ Une problématique mal formulée peut entraîner une confusion dans l’argumentation et les résultats. ○ Elle doit être concise, éviter les ambiguïtés et être formulée en une seule phrase si possible.
Reformuler la problématique en fonction des critères suivants :	○ Claire : Éviter les formulations trop complexes ou vagues. ○ Spécifique : Délimiter le sujet pour éviter la dispersion. ○ Pertinente : S’inscrire dans une discussion scientifique actuelle. ○ Faisable : Être en accord avec les ressources et le cadre méthodologique choisi.
Une problématique trop large ou trop restreinte	○ Une problématique trop vaste rend l’analyse imprécise et difficile à traiter en profondeur. ○ Une problématique trop restreinte limite les perspectives et le développement de l’argumentation.
Difficulté à identifier un véritable problème scientifique	○ Une problématique pertinente repose sur une contradiction, un paradoxe ou une lacune dans la littérature existante. ○ Il faut éviter les questions purement descriptives (<i>Qu’est-ce que... ?</i>) et privilégier des questions analytiques (<i>Pourquoi... ? Comment... ?</i>).
Structurer sa problématique en trois étapes	○ Contexte général : Présentation du sujet et de son importance. ○ Obstacle ou paradoxe : Présentation de la contradiction ou de la lacune scientifique.

	○ Question de recherche : Formulation claire de la problématique.
Manque de connaissances sur l'état de l'art	○ Une bonne problématique repose sur une solide revue de la littérature. ○ Si la recherche bibliographique est insuffisante, il est difficile de situer sa question dans le débat scientifique actuel. ○ Lire des articles récents pour identifier les débats, les controverses et les lacunes dans la recherche. ○ Repérer les questions laissées ouvertes par les chercheurs précédents.
Identification d'une tension	○ Entre les théories. ○ Entre théorie et pratique, ○ Entre deux approches différentes ○ entre des résultats contradictoires.
Difficulté à adopter un ton et un style académiques	○ Passer d'un style subjectif à une écriture objective et argumentée. ○ Maintenir une posture critique en évitant les jugements de valeur non justifiés. ○ Éviter la surcharge d'adjectifs, les généralisations abusives et les tournures trop personnelles.

4.2.2. Phase de conceptualisation et de systématisation

Cette partie porte essentiellement sur le style académique et le choix des collocations verbales appropriées. Nous évoquons ici deux types d'activités.

Nous avons soumis des textes lacunaires aux étudiants et nous leur avons demandé de choisir les verbes ou les tournures adéquates à partir des listes proposées.

Nous avons distribué le Vade-mecum aux étudiants, nous leur avons soumis un article par binôme. Nous les avons chargés de lire les articles et de vérifier s'ils ont respecté les normes de l'écriture scientifique. Les travaux étaient présentés sous forme d'exposés.

4.3. La phase de l'évaluation

Le cycle ingénierique du dispositif s'achève par une phase d'évaluation structurée, visant à mesurer les acquis des apprenants et à vérifier son potentiel acquisitionnel. Cette phase repose sur une triangulation des outils d'évaluation, comprenant le post-test, l'autoévaluation des participants de leur progression, ainsi qu'un questionnaire de satisfaction portant sur la formation dispensée. Cette phase offre une lecture globale des effets du dispositif, tout en mettant en évidence ses apports et ses limites en termes d'acquisition et d'appropriation des compétences visées.

4.3.1. Le post-test ou l'output

Dans cette phase, nous avons mesuré les effets du dispositif sur la rédaction scientifique des étudiants. Pour vérifier leurs acquis et leur compréhension des exigences de l'écriture scientifique, nous leur avons demandé, en cohérence avec la formation, d'écrire un article de

recherche. Ils étaient invités à réaliser individuellement la tâche suivante : « Vous souhaitez rédiger un article scientifique destiné à être publié dans une revue académique. Le thème de votre recherche porte sur l’impact des réseaux sociaux sur la qualité du français langue additionnelle chez de jeunes adultes ». Ils devaient réaliser cette tâche en respectant les grains de contenu suivants :

- Le sujet : présentez le sujet en exposant le contexte général, les objectifs, la problématique et les questions de recherche ;
- Le cadre théorique : déclinez votre positionnement théorique ;
- Les hypothèses : formulez des hypothèses sur les résultats possibles ;
- Méthodologie : décrivez la méthode que vous utiliseriez pour étudier cette problématique (type de recherche, outils de collecte des données, etc.).

L’analyse comparative des productions du prétest et du post-test, fondée sur les mêmes grains de contenu, met en évidence une progression significative des apprenants. Sur les vingt participants, quatorze parviennent, au post-test, à respecter les normes académiques de l’introduction scientifique. Six participants n’avaient pas compris la tâche, mais ils se sont rattrapés à la deuxième session. Le post-test constitue ainsi un indicateur pertinent de l’impact du dispositif : les apprenants montrent une appropriation réelle des contraintes discursives, rhétoriques et méthodologiques propres à la rédaction d’une introduction scientifique, malgré la présence résiduelle d’erreurs linguistiques, stylistiques et de cohérence textuelle, nécessitant de renforcer le travail sur la maîtrise linguistique et la structuration discursive afin de consolider les apprentissages à long terme.

4.3.2. L’autoévaluation

L’autoévaluation constitue une partie importante du dispositif par laquelle les apprenants sont invités à amener une réflexion sur leurs propres apprentissages et sur leur progression au cours de la formation. Elle vise à développer chez les étudiants les stratégies d’autorégulation des apprentissages, en les incitant à analyser leurs acquis, à identifier leurs difficultés et à prendre conscience des stratégies mobilisées pour accomplir les tâches proposées. Sur le plan méthodologique, l’autoévaluation fournit des données de nature subjective mais structurée, qui permettent d’interpréter les résultats du prétest et du post-test.

La grille d’autoévaluation que nous avons proposée agrège les items par axes de compétences et répond à une double exigence méthodologique et didactique. D’une part, cette agrégation permet de dépasser une lecture strictement item-par-item, souvent peu lisible et peu signifiante, pour proposer une analyse à un niveau de généralisation plus pertinent au regard des objectifs de l’étude. D’autre part, elle s’inscrit dans une approche didactique de l’écriture scientifique, considérée comme un ensemble de compétences intégrées et interdépendantes, plutôt que comme une juxtaposition de micro-savoir-faire. Les axes retenus correspondent aux macro-fonctions discursives de l’introduction scientifique (contextualisation, état de la question, problématisation, cohérence argumentative, normes académiques, adéquation au genre), telles qu’elles ont été prises en charge par la formation.

Tableau 4 : Autoévaluation de la rédaction de l’introduction

Pour chaque affirmation, indiquez votre degré d’acquisition de 1 à 4 : 1 = Pas acquis / 2 = Peu acquis / 3 = Moyennement acquis / 4 = Acquis
--

1. Ancrage du sujet et contextualisation

1. Mon introduction situe clairement le sujet dans son champ disciplinaire. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

2. Le contexte scientifique général est présenté de manière concise et pertinente. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

3. J'ai montré l'intérêt scientifique et/ou sociétal du thème abordé. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

4. Les notions clés sont définies ou suffisamment explicitées dès l'introduction. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

2. État de la question et positionnement scientifique

5. L'introduction rend compte des principaux travaux antérieurs en lien avec mon sujet. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

6. Les références mobilisées sont pertinentes, actuelles et bien intégrées au texte. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

7. J'ai identifié clairement une lacune, une tension ou un débat dans la littérature. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

8. Mon positionnement par rapport aux recherches existantes est explicite. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

3. Problématisation et objectifs

9. La problématique est formulée de manière claire et compréhensible. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

10. Elle découle logiquement de l'état de la recherche présenté. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

11. Les objectifs de l'article sont clairement énoncés. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

12. Les questions de recherche et/ou hypothèses sont formulées avec précision. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

4. Cohérence argumentative et lisibilité

13. La progression des idées dans l'introduction est logique et fluide. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

14. Les paragraphes sont bien articulés entre eux. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

15. L'introduction donne envie de poursuivre la lecture de l'article. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

5. Style scientifique et normes académiques

16. Le registre de langue est adapté à l'écriture scientifique. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

17. Les formulations sont neutres, nuancées et rigoureuses. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

18. Les normes de citation et de référence sont respectées. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

6. Structure et adéquation au genre

19. L'introduction respecte les attentes du genre « article scientifique ». 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

20. Sa longueur est équilibrée par rapport à l'ensemble de l'article. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

21. Elle annonce clairement la structure de l'article. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

22. Elle est adaptée aux exigences de la revue ou du support de publication visé. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

7. Appréciation globale

23. Je considère que mon introduction est prête à être soumise pour évaluation ou publication.

L'analyse des données met en évidence une perception globalement positive des compétences acquises par les participants en matière de rédaction de l'introduction d'un article scientifique. Sur l'ensemble des items, les modalités « *acquis* » et « *moyennement acquis* » sont largement majoritaires, tandis que les réponses « *pas acquis* » et « *peu acquis* » restent marginales.

Les items relatifs à la contextualisation du sujet et à l'ancrage disciplinaire (items 1 à 4) recueillent une majorité de réponses situées aux niveaux « *moyennement acquis* » et « *acquis* ». Les participants estiment majoritairement être capables de situer leur sujet dans un champ scientifique donné et d'en expliciter l'intérêt.

Les items portant sur l'état de la question et le positionnement scientifique (items 5 à 8) présentent une répartition plus contrastée. Si les réponses positives demeurent dominantes, la proportion de « *moyennement acquis* » est plus élevée que dans d'autres sections. Cette configuration traduit une conscience des difficultés liées à la revue de littérature et à l'explicitation du positionnement scientifique.

Les items 9 à 12, consacrés à la problématisation et aux objectifs de recherche, obtiennent des scores globalement élevés. Les participants déclarent majoritairement être en mesure de formuler une problématique claire et des objectifs explicites. Ces résultats indiquent que la formation a contribué à structurer la pensée scientifique des apprenants et à renforcer la cohérence logique entre état de la recherche, problématique et questions de recherche.

Les réponses aux items 13 à 15 révèlent une appréciation favorable de la cohérence interne et de la lisibilité de l'introduction. Ces résultats suggèrent une amélioration perçue de la dimension discursive et argumentative de leurs productions.

Les items relatifs au style scientifique et au respect des normes académiques (items 16, 17 et 18) montrent une dominance des niveaux « *moyennement acquis* » et « *acquis* ». Toutefois, la répartition des réponses laisse apparaître une maîtrise encore partielle des conventions formelles, notamment en ce qui concerne la rigueur stylistique et les normes de citation, ce qui constitue un axe d'amélioration prioritaire.

Enfin, les items 19 à 22 indiquent que les participants perçoivent majoritairement leur introduction comme conforme aux attentes et adaptée aux exigences éditoriales. Néanmoins, les réponses intermédiaires signalent que l'appropriation des normes génériques reste progressive et nécessite un entraînement prolongé.

L'item final, portant sur l'appréciation globale, montre que la majorité des apprenants considèrent leur introduction comme globalement prête à être soumise, tout en laissant transparaître une certaine prudence. Cette autoévaluation finale confirme le développement d'une posture réflexive et métacognitive, les participants étant capables d'identifier à la fois leurs acquis et les limites persistantes de leur production.

Les résultats de l'autoévaluation mettent en évidence des effets didactiques globalement positifs du dispositif de formation, traduisant une appropriation progressive des compétences liées à la rédaction de l'introduction scientifique. Les apprenants semblent avoir particulièrement intégré les macro-fonctions de l'introduction, telles que la contextualisation, la problématisation et l'annonce des objectifs, dont les scores élevés confirment l'efficacité d'une pédagogie explicite et guidée du genre. En revanche, les compétences plus complexes, liées à l'état de la question, au positionnement scientifique et au respect du style académique, apparaissent comme des zones de fragilité, révélant des besoins d'accompagnement renforcé, notamment en lecture critique et en intégration des sources. Enfin, l'autoévaluation globale souligne l'émergence d'une posture réflexive chez les apprenants, capables de porter un regard critique sur leurs productions, ce qui confirme le rôle de l'autoévaluation comme levier métacognitif de régulation des apprentissages.

4.3.3. Le test de satisfaction

Dans le cadre de l'évaluation finale du dispositif de formation, le test de satisfaction s'inscrit en complément du post-test et de l'autoévaluation des apprenants. Alors que le post-test permet de mesurer les acquis effectifs et d'apprécier l'atteinte des objectifs pédagogiques et que l'autoévaluation invite les participants à porter un regard réflexif sur leur propre progression, le test de satisfaction vise à recueillir leur retour sur la formation. À cet effet, nous leur avons soumis une grille comprenant des points à évaluer sur une échelle en cinq points (de 0 à 5). Les réponses ont été collectées de manière anonyme, garantissant la confidentialité et la liberté d'expression des participants.

Tableau 5 : Test de satisfaction

Merci d'indiquer votre degré de satisfaction (1 = Pas du tout satisfait(e) ; 2 = Peu satisfait(e) ; 3 = Moyennement satisfait(e) ; 4 = satisfait(e) ; 5 = Très satisfait(e)).						
	Item	1	2	3	4	5
1. Contenu de la formation	Clarté des objectifs de la formation				6	14
	Pertinence des contenus abordés				3	17
	Adéquation avec vos besoins en rédaction scientifique				8	12
	Structuration des séances			1	8	11
	Équilibre entre théorie et pratique			4	7	9
	Interaction et échanges			3	5	12
2. Apports et acquis	La structure d'un article scientifique				9	11
	Les exigences du style académique			1	9	19
	L'argumentation scientifique				8	12
	L'usage des références et citations			3	10	7
	Les erreurs fréquentes en rédaction scientifique			1	11	8
3. Satisfaction globale	Globalement, êtes-vous satisfait(e) de cette formation ?				4	16

La lecture globale des résultats montre que l'ensemble des réponses se situe majoritairement dans les modalités 4 (satisfait(e)) et 5 (très satisfait(e)), avec une quasi-absence de réponses négatives (1 et 2). Cette distribution indique un haut niveau de satisfaction globale, tant sur le plan du contenu que sur celui des apports perçus et de l'organisation pédagogique. L'item sur la satisfaction globale confirme cette tendance, puisque la totalité des répondants se positionne dans les niveaux élevés de satisfaction, ce qui témoigne d'une réception très favorable du dispositif de formation.

L'analyse de la dimension « Contenu et organisation de la formation » montre que les items relatifs à la clarté des objectifs, à la pertinence des contenus et à leur adéquation avec les besoins en rédaction scientifique recueillent des scores élevés, majoritairement concentrés sur les valeurs 4 et 5. Cela suggère que la formation a été perçue comme cohérente, ciblée et en phase avec les attentes des participants. La structuration des séances et l'équilibre entre théorie et pratique montrent également un niveau de satisfaction élevé, bien que légèrement

plus nuancé (présence de réponses « moyennement satisfait(e) »). Cette nuance peut être interprétée comme un axe d'ajustement possible, notamment dans la gestion du temps ou dans la répartition des activités pratiques. L'item relatif aux interactions et échanges obtient des résultats très positifs, traduisant un climat pédagogique favorable, propice à l'apprentissage et à l'engagement des apprenants.

L'analyse de la dimension « Apports et acquis perçus » révèle que les résultats concernant les apprentissages spécifiques (structure de l'article scientifique, exigences du style académique, argumentation scientifique) sont particulièrement élevés. L'item sur le style académique se distingue par une concentration marquée de réponses « très satisfait(e) », ce qui indique un gain perçu important sur un aspect souvent jugé complexe par les apprenants. Les items portant sur l'usage des références et des citations ainsi que sur les erreurs fréquentes en rédaction scientifique présentent une satisfaction globalement positive, mais légèrement plus dispersée. Cette dispersion peut se traduire par la complexité technique et le besoin d'accompagnement prolongé pour la maîtrise ces compétences.

Sur le plan didactique, ces résultats montrent que la formation a permis une clarification des normes et attentes du genre scientifique, une prise de conscience des exigences discursives et stylistiques de l'écriture scientifique et un sentiment d'appropriation progressive des outils de rédaction, particulièrement pour la structuration et l'argumentation. La forte satisfaction exprimée peut être interprétée non pas seulement comme un facteur facilitateur des apprentissages, renforçant la validité globale du dispositif, mais comme un sentiment d'utilité et de transférabilité des acquis, ce qui est un indicateur essentiel dans l'évaluation d'un dispositif de formation.

Les résultats du test de satisfaction montrent une adhésion très positive des participants à la formation en écriture scientifique. Les contenus, jugés pertinents et adaptés aux besoins, ainsi que les apports méthodologiques et discursifs, ont été largement appréciés. Cette satisfaction élevée, conjuguée aux résultats du post-test et de l'autoévaluation, atteste de la cohérence didactique du dispositif et de son efficacité perçue dans le développement des compétences en rédaction scientifique.

Conclusion

Cette étude s'est attachée à analyser les difficultés et les besoins en écriture scientifique d'étudiants de Master en sciences du langage, auxquels elle a souhaité répondre par la mise en œuvre d'un dispositif de formation. L'originalité de ce travail réside dans l'articulation entre une analyse des besoins, une étude lexicométrique des routines littéraires et la conception d'un dispositif d'intervention ciblé sur l'introduction des écrits scientifiques. Cette approche permet de rendre explicites des dimensions souvent implicites de ce genre, notamment le rôle stratégique du choix lexical et verbal dans la construction du raisonnement scientifique.

Les résultats de l'expérimentation confirment que le dispositif favorise l'engagement et la motivation des apprenants confirmant ainsi l'hypothèse selon laquelle un dispositif fondé sur des tâches signifiantes, interactives et situées favorise l'apprentissage. L'autoévaluation des apprenants met également en lumière une prise de conscience accrue de leurs stratégies d'écriture et de leur rapport à l'écrit scientifique, tandis que le test de satisfaction souligne une perception globalement positive du dispositif, tant sur le plan des contenus que des méthodes pédagogiques mobilisées.

Certaines limites doivent néanmoins être prises en compte. La taille restreinte de l'échantillon et son ancrage dans une seule discipline ne permettent pas une généralisation des résultats. Toutefois, l'homogénéité du groupe étudié constitue également un atout, en offrant une analyse fine et contextualisée des pratiques d'écriture à ce niveau de formation. Ces limites ouvrent des perspectives de recherches ultérieures, notamment l'extension du dispositif à d'autres disciplines, l'élargissement de l'échantillon et l'étude des effets à plus long terme sur la production scientifique des étudiants.

En définitive, cette contribution plaide en faveur de l'institutionnalisation de dispositifs de formation à l'écriture scientifique dès le cycle Master, conçus comme de véritables espaces d'accompagnement, de socialisation académique et de développement des compétences scripturales. Une telle démarche apparaît essentielle pour préparer efficacement les étudiants aux exigences de la recherche universitaire et favoriser leur autonomisation progressive en tant que futurs chercheurs.

Bibliographie

1. P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah-Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines, (2009).
2. J. Lave, E. Wenger, *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, (1991).
3. M. Bahmad, N. Elbekraoui, « Fondements théoriques et ingénierie pédagogique des manuels Cap Université », in *L'enseignement/apprentissage du français au Maroc au 21^{ème} siècle. Vers de nouveaux enjeux ?*, l'Harmattan, (2019).
4. C. Deschepper, F. Thyron, *L'appropriation de l'écrit scientifique à l'université*. Bruxelles : De Boeck, (2008).
5. F. Mangenot, *Apprentissage collaboratif médiatisé et interaction*. ALSIC, 8(1), (2005).
6. J. S., Brown, A. Collins, P. Duguid, Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. (1989).
<https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
7. J. Hewitt, M. Scardamalia, Design principles for distributed knowledge building processes. *Educational Psychology Review*, 10(1), 75–96, (1998).
8. M. Bygate, P. Skehan, M. Swain, *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow : Longman, (2001).
9. J.-P. Narcy-Combes, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys, (2005).
10. J.-M. Mangiante, C. Parpette, *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, (2011).
11. Philippe Blanchet, *Linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. (2000)
Rennes : Presses universitaires de Rennes.
12. M. Bahmad, R. Khatlaji, « Le lexique transdisciplinaire en sciences du langage », in *Recherches et applications*, N°73, thème : lexique(s) et didactique du FLE : perspectives actuelles de recherche, coordonné par Jana Altmanova, Jean-Marc Mangiante et Raffaele Spiezia, CLE international, (2023).