

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

RESEAU 77 : L'accompagnement de mémoire et de thèse

Romainville, Marc

Publication date:
2012

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Romainville, M 2012, *RESEAU 77 : L'accompagnement de mémoire et de thèse*. Service de Pédagogie Universitaire.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

L'accompagnement de mémoire et de thèse

La pédagogie universitaire ne s'arrête heureusement pas au premier cycle. Elle aborde aussi des questions spécifiques aux deuxième et troisième cycles. Ce 77^e numéro de RESEAU présente une synthèse des travaux consacrés à la supervision des mémoires et des thèses : dans quelle mesure la qualité de la relation entre le superviseur et l'étudiant contribue-t-elle à la réussite du mémoire ou de la thèse ? Quels sont les composantes et les écueils de cette relation duale très particulière qui unit l'étudiant à son directeur de mémoire ou de thèse ? Existe-t-il des profils de superviseurs ? Certains de ces profils sont-ils plus efficaces que d'autres et plus adaptés à certains types d'étudiants ? Quelles modalités de suivi et d'accompagnement convient-il de privilégier pour promouvoir l'aboutissement du travail de l'étudiant ?

Échec, abandon, retard... au doctorat aussi !

La massification et la prolongation des études ont abouti au développement inquiétant de l'échec et de l'abandon au deuxième et au troisième cycle universitaire. Quelques chiffres d'abord qui en disent long sur ce phénomène souvent négligé. Les taux d'abandon à ces cycles avancés commencent à être d'une ampleur parfois proche de celle qui est enregistrée pour le premier cycle. Ainsi, le taux d'abandon au **doctorat** est de 47 % pour l'ensemble du Canada et oscille entre 40 et 70 % aux États-Unis (Gardner, 2007). Pour prendre la mesure du phénomène, il faut en outre savoir qu'il n'y a jamais eu autant d'étudiants inscrits à ce cycle d'études. Par exemple, le nombre de doctorants canadiens a presque triplé entre 1972 et 2006 (Skakni, 2011).

En France, l'abandon en thèse touche 30 % des étudiants avec de fortes différences selon les disciplines, comme dans la plupart des pays d'ailleurs. Ainsi, les taux d'abandon sont plus faibles dans les disciplines scientifiques (10 à 30 %) là où la thèse est rapide (3,5 ans en moyenne) et correctement subventionnée. L'abandon est plus impressionnant en sciences humaines et sociales (autour de 60 %) là où le doctorat est plus long (5 à 6

ans) et moins bien financé (Moguéro, 2003). En Communauté française, une enquête réalisée à l'UCL en 2006 montre que parmi les 335 étudiants qui avaient entrepris une thèse en 2000, un tiers ne l'avait pas terminée 6 ans plus tard et plus d'un quart des étudiants avaient mis fin à leur recherche.

S'agissant du **mémoire**, les taux d'abandon sont nettement plus faibles, surtout lorsque le premier cycle n'offre qu'un diplôme intermédiaire, comme notre baccalauréat de *transition* qui n'autorise en pratique aucune sortie efficace vers le monde professionnel. Le phénomène qui inquiète ici est plutôt le retard pris par l'étudiant dans le dépôt de son mémoire. À titre d'exemple, le taux de dépôt différé (à l'année académique suivante) pour l'ensemble des deuxièmes cycles de l'UCL s'élevait à 17 % pour l'année 2009-2010.

Ces échecs, abandons et retards sont aujourd'hui jugés inquiétants à plus d'un titre. D'abord, la demande de diplômés de deuxième et de troisième cycle ne fera sans doute qu'augmenter à l'avenir. Rien que dans les universités, le seul renouvellement du corps professoral exigera un nombre important de docteurs de grande qualité. Certaines niches du marché de l'emploi recrutent également de plus en plus à ce niveau. La compétitivité des pays occidentaux est d'ailleurs considérée par beaucoup comme liée à leur capacité de former un personnel très

hautement qualifié.

Par ailleurs, même si les conséquences des taux d'abandon aux cycles avancés sont tout autres et souvent moins dramatiques qu'au premier cycle, il n'en reste pas moins qu'il s'agit aussi d'un gaspillage important de ressources et de temps, pour les étudiants, mais aussi pour leurs superviseurs.

Enfin, l'atteinte d'une partie importante des objectifs spécifiques de la formation universitaire, selon son modèle *humboldtien* de formation « à et par la recherche », se joue de manière cruciale à l'occasion des mémoires et des thèses. C'est en effet lors de la production de ces écrits longs et personnels et des démarches qui les préparent que les étudiants s'initient à une série de compétences de haut niveau académique qui constitue la *substantifique moelle* de la formation universitaire, en relative autonomie par rapport aux apprentissages qu'ils ont réalisés jusque-là. Le travail de recherche qu'ils impliquent le mémoire et la thèse est donc au cœur du projet de formation universitaire.

Les racines du mal

De nombreuses universités ont réalisé des enquêtes auprès des étudiants, surtout de troisième cycle, pour tenter d'identifier les causes de ces échecs ou abandons. Celles-ci sont bien évidemment multiples. Les facteurs d'abandon de la thèse les plus souvent évoqués sont d'ordre **financier** : souci ou nécessité de trouver rapidement un emploi plus rémunérateur, mauvaises conditions de subventionnement du travail de thèse, manque de valorisation ultérieure du titre dans le monde professionnel... Viennent ensuite des facteurs que l'on pourrait qualifier de **lassitude** : les étudiants se disent lassés de poursuivre des études, surtout depuis que la formation doctorale s'est considérablement *scolarisée* avec l'imposition d'encore suivre des cours au sein d'une école doctorale.

Il est intéressant de constater pour notre propos que les causes qui sont ensuite évoquées par les étudiants ont trait à leur insatisfaction par rapport à l'**encadrement et** ▲

► **l'accompagnement** dont ils bénéficient : absence de relations satisfaisantes avec le directeur de thèse et les membres du département, sentiment d'isolement, désintérêt progressif pour le sujet de thèse, divergences de vues avec le promoteur... On s'aperçoit alors de l'importance de la qualité de la relation qui unit l'étudiant à son directeur de thèse : c'est de cette qualité que dépend en bonne partie la poursuite du projet de l'étudiant.

Une autre difficulté majeure évoquée par les étudiants a trait aux **exigences nouvelles** des deuxième et troisième cycles. Alors que les étudiants doivent surtout s'approprier des connaissances au premier cycle, ils sont ensuite appelés, durant leur mémoire et plus encore lors de la thèse, à contribuer eux-mêmes à l'avancement des connaissances. De consommateurs, ils deviennent des producteurs de savoir. Or, la capacité à contribuer de manière indépendante et originale à l'avancement des connaissances repose sur une série d'allants de soi, d'us et coutumes très enracinés dans les spécificités disciplinaires et qu'il s'agit de découvrir par imprégnation. En effet, si chaque discipline est déjà une manière de lire le monde, la façon d'y conduire une recherche et d'en rendre compte par écrit (cf. ci-dessous) est très spécifique et repose sur des postulats, des habitudes et des attentes partagées tacitement par une communauté de chercheurs (Becher & Trowler, 2001). La réussite du mémoire et plus encore de la thèse passe par une socialisation à ces normes implicites et d'ailleurs peu transmissibles de manière explicite. En effet, la plupart des compétences essentielles à la réalisation d'un travail de recherche (l'originalité, la capacité à recueillir des données appropriées, à inscrire son travail dans un champ de recherche...) sont ce que l'on appelle des compétences *indéterminées*, c'est-à-dire des compétences que « les directeurs et évaluateurs de thèses savent reconnaître, sans toutefois être en mesure de les expliciter » (Skakni, 2011, p. 27).

UN COUP D'ŒIL DANS LE RÉTROVISEUR...

À la naissance des universités, le doctorat est un titre essentiellement protocolaire. À la faculté de théologie de Paris, il s'obtient à la suite d'une épreuve orale durant laquelle le candidat défend deux thèses, l'expectative et la vespérie. Cette dualité des exigences traversera les siècles sous des formes variées, comme en témoigne la double thèse en français et en latin exigée par les facultés françaises de lettres jusqu'en 1903...

« Le doctorat ès lettres a toujours été et reste encore aujourd'hui un travail artisanal et solitaire, dans l'ombre plus ou moins proche d'un directeur de thèse, lui-même professeur de faculté. Ce fut, à l'origine, une double dissertation en français et en latin qui donnait lieu à une soutenance publique un an après la licence. Mais dès la Monarchie de Juillet, la thèse principale en français s'alourdit ; elle exige plusieurs années de recherche et d'élaboration. La thèse latine est supprimée en 1903, mais elle est remplacée par une thèse 'complémentaire' en français... »

Paul GERBOD (1980), Les étudiants et leurs études, Revue française de pédagogie, 52, pp. 47-56.

Les difficultés de la relation de supervision

Quels types de difficultés les étudiants rencontrent-ils en matière de relation avec leur superviseur ?

Des étudiants regrettent d'abord un **manque de clarification et de communication à propos des « règles du jeu »** : quelles sont les attentes et les exigences du promoteur, du département et de la faculté ? Quels sont les critères précis d'évaluation d'un mémoire ou d'une thèse ? Quelles sont les contraintes, les étapes administratives (par exemple, les réunions des comités de thèse) et leurs enjeux ?

En particulier, beaucoup d'étudiants disent avoir rencontré des difficultés à découvrir les règles d'écriture implicites, typiques au *genre* de texte qu'est le mémoire ou la thèse. Quelles sont les habitudes d'écriture de la discipline ? Qu'est-ce qui est permis ? Qu'est-ce qui ne l'est pas ? Les textes à produire doivent en effet correspondre à des standards généraux et à des standards propres à chaque discipline. Les étudiants qui, jusque-là, n'ont pratiquement jamais eu à écrire de textes longs doivent découvrir ces règles tacites *sur le tas*, par imprégnation (Barbier, 2009), en lisant d'autres mémoires ou thèses et en décortiquant les commentaires de leur promoteur à propos des premières pages produites.

Ainsi, le texte d'un mémoire et *a fortiori* d'une thèse est très fortement organisé et sa cohérence en constitue une qualité essentielle que ce soit entre ses différentes parties (introduction, hypothèse, méthodes, échantillon...) ou au sein même de chacun de ses paragraphes, ce qui suppose de recourir à de nombreux organisateurs textuels. Ces textes sont aussi rédigés de manière neutre sur le plan de l'énonciation (sans sujet ou avec des sujets collectifs tels que

nous, on, différents auteurs...) et très prudente comme le montre l'usage fréquent du conditionnel et des modérateurs (*sans doute, peut-être...*). De plus, chaque partie du texte doit obéir à des règles souvent spécifiques à la discipline. Ainsi les débuts de textes scientifiques correspondent fréquemment à une séquence d'étapes prototypiques en trois mouvements, certaines de ces étapes étant optionnelles, voire peu prisées selon les disciplines (Swales & Feaks, 2004) :

1^{er} mouvement : établir un territoire dans la recherche

- a) montrer que le champ est important, pertinent et/ou problématique
- b) introduire des éléments de recherche antérieurs

2^e mouvement : établir une niche

- a) identifier une « lacune » dans les recherches précédentes

3^e mouvement : occuper la niche

- a) but et nature de la recherche
- b) liste des questions de recherche ou hypothèses
- c) annonce des principaux résultats
- d) valeur de la recherche
- e) structure de la recherche

De manière générale, les étudiants regrettent également **l'absence de feedback précis, réguliers et rédigés en des termes facilement compréhensibles**. Que signifie, par exemple, le reproche d'avoir rédigé le relevé de la littérature de manière *trop scolaire* ou *pas assez personnelle*, voire *sans esprit critique* ? Comment concrètement adopter un style plus *sobre* ? Même si la réalisation du mémoire et particulièrement de la thèse coïncide bien sûr avec l'apprentissage de l'autonomie, les étudiants souhaitent cependant une certaine progressivité dans cet apprentissage et bénéficier encore d'appuis fréquents et précis, surtout au début de leur travail d'investigation. Dans les départements à hauts taux de réussite, l'autonomie n'est pas synonyme d'abandon, mais se réalise plutôt via une très grande liberté accordée à l'étudiant en matière de thème et de méthodes de recherche.

Certains étudiants déplorent en outre une **absence de prise en charge du soutien plus affectif** dont ils disent pourtant avoir besoin : ils attendent parfois, en complément du conseil scientifique, un encouragement, un soutien moral et une authentique écoute par rapport à leurs difficultés. Ils ont besoin de sentir que leur superviseur croit en eux, qu'il fasse preuve d'une certaine empathie, par exemple en accueillant avec bienveillance leurs premières idées naïves ou en faisant preuve de compréhension face à un passage à vide ou un découragement passager. Sous cet angle, l'insertion du candidat-docteur au sein d'un département est cruciale, ainsi d'ailleurs que le support social qu'il reçoit de ses pairs : « tous les doctorants se connaissent ; on formait une sorte de réseau informel au sein

duquel on s'épaulait lorsque l'on rencontrait des difficultés » (Gardner, 2010, p. 70).

De fréquents **malentendus** se développent également au sein de la relation de supervision (Gérard, 2009). S'agissant du rôle de l'écrit par exemple, les superviseurs estiment qu'il est indispensable de commencer à écrire très tôt alors que les étudiants conçoivent l'écriture comme l'aboutissement ultime du travail.

Qualités du superviseur et « bonnes pratiques »

On l'aura compris, être un bon superviseur de mémoire ou de thèse exige de nombreuses qualités. À la fois juge et partie, le superviseur doit notamment concilier un double rôle de guide et d'évaluateur : accompagnateur bienveillant et encourageant, il doit aussi se montrer garant des normes académiques sur la base desquelles il devra *in fine* participer à juger le travail. Comme indiqué ci-dessus, ses capacités d'écoute et de soutien sont également importantes. Il devra également veiller à favoriser la socialisation du jeune au sein du laboratoire, par exemple par l'organisation de séminaires de recherche entre doctorants, ces derniers se présentant mutuellement l'avancement de leur travail. C'est d'ailleurs par l'absence de ce type de socialisation que l'on explique souvent les taux importants d'abandon au doctorat dans les lettres et les sciences humaines : le docteur y réalise sa recherche de manière plus solitaire, contrairement au docteur de sciences et de santé qui est d'emblée plongé dans le *bain de recherche* que constitue son laboratoire d'insertion et qui développe ainsi un fort sentiment d'appartenance. L'émulation qui peut régner entre jeunes chercheurs au sein d'un même laboratoire peut aussi favoriser la poursuite de la thèse.

Tout en étant compréhensif et bienveillant, le superviseur ne doit pas en oublier de pousser l'étudiant dans ses derniers retranchements intellectuels : le mémoire et la thèse représentent l'apprentissage par excellence de la rigueur et de la démarche scientifique. Le superviseur veillera donc à développer l'esprit critique de l'étudiant, par exemple en l'invitant à traiter en profondeur et de manière personnelle les articles lus, au-delà d'une énumération neutre des auteurs consultés.

Le bon superviseur clarifie d'emblée ses attentes, ainsi que les rôles et les responsabilités de chacun. Il se montre accessible et répond aux courriels ou aux demandes de rendez-vous dans des délais raisonnables. Les partenaires s'accordent dès le départ sur un échéancier de travail et de rencontres minimales. Le superviseur peut aussi encourager le recours à des outils tels que le journal de bord ou le « journal d'étonnement » (document dans lequel l'étudiant est invité à consigner tous les événements positifs heureux, mais aussi négatifs et d'en chercher les

causes, de manière à favoriser la réflexion sur son propre cheminement).

En matière d'écriture, le superviseur fournira des exemples types des textes attendus, qui participeront à faire comprendre les règles de rédaction. Il veillera également à commenter abondamment les premières pages produites par l'étudiant, en justifiant ses commentaires et en proposant des pistes de solution (*je scinderais les deux parties suivantes*) plutôt que de simples jugements (*trop long*). Enfin, l'accompagnement doit aussi concerner la préparation de la soutenance (support, synthèse, anticipation des questions...).

Les profils de superviseurs

De nombreux modèles du comportement de supervision ont été élaborés ces dernières années. L'un des plus connus est celui de Mainhard et de ses collègues (2009) qui s'articule autour de deux dimensions :

- **l'influence** que souhaite avoir le superviseur sur l'étudiant : soit il développe une approche directive et structurée indiquant à l'étudiant ce qu'il *doit* faire (**Dominance**), soit il se montre non directif et mise sur l'autonomie de l'étudiant, lui laissant la main sur le processus (**Soumission**) ;
- **la proximité** que le superviseur entretient avec l'étudiant : soit il se montre proche et se place aux côtés de l'étudiant (**Collaboration**), soit il se montre distant et développe une relation d'autorité, neutre et hiérarchique (**Opposition**).

Comme le montre la figure 1, le croisement de ces deux dimensions définit huit axes d'attitudes possibles du superviseur : capitaine (DC), soutien (CD), compréhensif (CS), laisser-faire (SC), hésitant (SO), insatisfait (OS), critique (OD) et directif (DO).

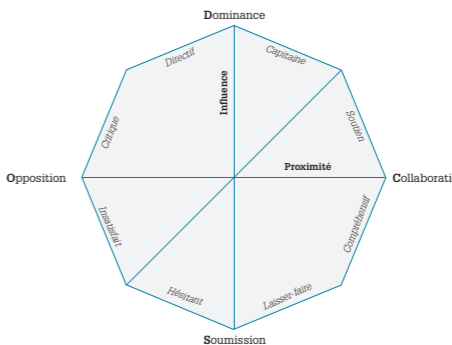


Figure 1 : Modèle de la relation de supervision

Le modèle postule que chaque enseignant développe chaque axe à un degré spécifique. Un court questionnaire a été conçu par les auteurs pour mesurer l'intensité selon laquelle un enseignant rencontre, d'après l'étudiant, chaque axe. Par exemple,

UNE PUBLICATION RÉCENTE...

SKAKNI I. (2011). *Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales. Initia, 7, 18-34.*

Cet article aborde la question de la réussite aux études doctorales sous l'angle du processus de socialisation disciplinaire qu'elles impliquent. Pour l'auteur, réaliser une thèse passe par une socialisation nécessaire au métier de chercheur au cours de laquelle l'étudiant doit s'approprier, via une relation de type « maître – apprenti », la culture spécifique de la discipline et surtout les règles tacites concernant les manières reconnues comme légitimes d'y mener une recherche. Par exemple, à quels types de règles doit correspondre l'écrit à produire ? Quelles sont les traditions de pensée de la discipline ? Ses incontournables que ce soit en termes d'auteurs, de méthodes ou de positions épistémologiques ? Quelles en sont les idoles, comme Einstein en physique et Durkheim en sociologie et pourquoi ces scientifiques ont-ils été élevés à ce rang ? Le doctorat est alors considéré comme une épreuve initiatique, ce qui expliquerait d'ailleurs, d'après l'auteur, que « peu d'efforts sont délibérément consentis pour transmettre les 'règles du jeu' aux nouveaux arrivants. »

pour mesurer la tendance au « laisser-faire », il est demandé à l'étudiant de noter, sur une échelle à 4 degrés, si son superviseur « suit habituellement ses propositions », « lui permet de prendre lui-même les décisions » ou encore s'il « se montre facilement convaincu par ses arguments ».

Si l'on représente les résultats graphiquement (plus l'intensité du comportement est faible plus le trait est proche du centre), il est alors possible de dresser un profil synthétique de chaque superviseur. Mieux encore, ce dernier peut lui aussi remplir le même questionnaire, définissant ainsi ce qu'il pense être son style de supervision. En cas d'écart important entre les perceptions de l'étudiant et celles de son superviseur (cf. figure 2), une discussion franche peut s'avérer utile.

Autre typologie intéressante, celle de Gérard (2009) distingue trois postures du superviseur. La posture de *conduite* correspond à la figure du maître ; le superviseur cherche avant tout à ce que le travail aboutisse et conduit lui-même le processus, en corrigeant et en dirigeant la recherche. Il est centré sur l'aboutissement de la recherche, plus que sur le développement des compétences

¹ Des enquêtes montrent en effet que de nombreux étudiants abandonnent leur thèse parce qu'ils ont trouvé un travail correspondant à leur diplôme de deuxième cycle.

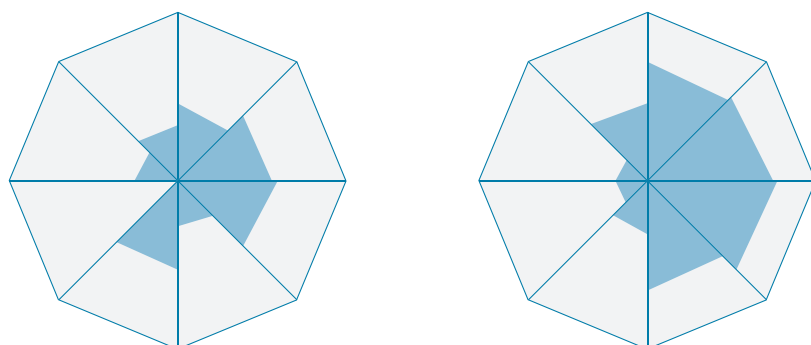


Figure 2 : Profil d'un superviseur selon ses perceptions et selon les perceptions de son étudiant

du candidat. Les annotations réalisées sur les premiers jets de la thèse sont de l'ordre de la prescription : « cette dernière question (du questionnaire de recherche) est délicate, il faut donc la mettre à la fin ». Sur le modèle du compagnon, le superviseur qui privilégie la deuxième posture dite d'*accompagnement* recourt davantage aux méthodes socratiques en faisant réfléchir l'étudiant sur son action et en l'amenant à trouver lui-même des solutions à ses difficultés. Il conseille sans imposer : « si je fais des propositions qui ne leur paraissent pas pertinentes, c'est à eux à ne pas les mettre en œuvre ». Enfin, les superviseurs qui développent la posture de *suivi* estiment qu'ils ne doivent intervenir qu'après coup, à la demande des étudiants : « je les laisse vraiment conduire leur recherche, je me considère comme une personne ressource. »

Tout l'art du superviseur consiste à adapter son style non seulement à l'étudiant et à ses besoins, mais aussi aux différentes phases du travail et aux circonstances. Ainsi, une certaine directivité est la bienvenue lorsque l'étudiant évoque une impasse ou avoue ne pas pouvoir se décider sur une alternative. De la même manière, le superviseur, même s'il est d'habitude distant, doit faire preuve de soutien et d'empathie en cas de gros coup de mou... Enfin, le style de supervision devrait évoluer tout au long du travail, au fur et à mesure que l'étudiant développe son autonomie et se montre de plus en plus capable de réaliser lui-même un certain nombre d'opérations. Ainsi, si les premiers papiers soumis par un jeune docteur doivent être relus et corrigés minutieusement, il n'en sera plus de même en fin de thèse, le superviseur pouvant

alors se contenter de faire des suggestions d'amélioration ou de repérer des passages qui devraient faire l'objet d'aménagements, sans les proposer lui-même.

Conclusion

Au cœur de nos missions de formation *et par la recherche*, l'accompagnement de mémoire et de thèse est une composante essentielle du métier d'enseignant universitaire. Essentielle, mais en définitive pas aussi simple qu'elle n'en a l'air. Il ne suffit pas d'être soi-même un bon chercheur pour que l'étudiant le devienne. Apprendre à chercher et à en rendre compte par écrit, ça s'apprend aussi, notamment par une relation de supervision de qualité, dont le présent numéro de RESEAU tentait d'identifier les composantes principales.

Références

- Barbier P. (2009). Modalités et modes de communication des discours universitaires. In J.-M. Defays & A. Englebert (eds). *Principes et typologie des discours universitaires* (37-46). Paris : L'Harmattan.
- Becher T. & Trowler P. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual inquiry and culture disciplines*. Buckingham : Open University Press.
- CORSICI – UCL (2006). *Le doctorat : une passion en péril ?* Disponible à l'adresse : <http://www.uclouvain.be/43672.html>
- Gardner S. (2010). Contrasting the socialization experiences of doctoral student in high and low - completing départements. *The Journal of Higher education*, 81, 62- 81.

UN SITE À CONSULTER...

Un des fléaux actuels des mémoires, mais aussi des thèses est le plagiat. Un blog intéressant en la matière est celui que tient Jean-Noël Darde, maître de conférence de Paris 8, intitulé « Archéologie du copier-coller ». Très riche et bien présenté, le blog recense des études portant sur le plagiat et dénonce, sur la base de comparaisons précises de documents universitaires, des cas concrets de « copier-coller ». Robin des bois du plagiat, l'animateur du blog n'a pas hésité à dénoncer des collègues de sa propre université... Le blog donne aussi la parole aux plagiés qui, même lorsque le plagiat a été reconnu en justice, ne sont que très rarement et trop chichement dédommagés.

<http://archeologie-copier-coller.com/>

Gérard L. (2009). *L'accompagnement en contexte de formation universitaire. Étude de la direction de mémoire comme facteur de réussite en master*. Thèse de doctorat, Université de Nancy 2.

Jutras F., Ntebutse J. & Louis R. (2010). L'encadrement de mémoires et de thèses : enjeux et défis. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1).

Mainhard T., Van Der Rijst R., Van Tartwijck J. & Wubbels T. (2009). A model for supervisor-doctoral student relationship. *Higher education*, 58, 359-373.

Moguérou, Ph., Murdoch J. & Paul J.-J. (2003). *Les déterminants de l'abandon en thèse*. Communication présentée aux 10e Journées d'études du Céreq, Caen.

Skakni I. (2011). Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales. *Initio*, 1, 18-34.

Swales J. & Feaks C. (2004). *English in Today's Research World*. University of Michigan Press.



SERVICE DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

14, Place Saint-Aubain - 5000 Namur

Responsable : Marc Romainville