

DP-006: les services aux étudiants

**Efficacité de l'évaluation des compétences en rédaction (WPA)  
dans l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants et étudiantes  
du Huron University College**

Rapport préparé par Theresa A. Hyland, Grace Howell, et Zheng Zhang, Huron University College  
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

Rapport 2

## Avertissement :

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

### Se référer au présent document comme suit :

Hyland, T. A., Howell, G., et Zhang, Z. (2010) *Efficacité de l'évaluation des compétences en rédaction (WPA) dans l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants et étudiantes du Huron University College*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

## Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402

Toronto (Ontario) Canada

M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)

Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a émis, en juin 2008, une Demande de propositions pour des projets concernant **Le rôle des services aux étudiants dans l'amélioration de l'accès, de la rétention et de la qualité**. Le but était de fournir des fonds aux établissements afin qu'ils puissent, d'une part, évaluer l'efficacité des projets ou programmes de services aux étudiants déjà en place qui sont destinés à améliorer l'accès, la rétention et le succès des étudiants et, d'autre part, à identifier les meilleures pratiques et les techniques novatrices qui pourraient être utiles pour d'autres établissements postsecondaires. Le COQES a approuvé le financement de 15 projets sur les 28 propositions qu'avaient présentées des collèges et des universités de l'Ontario.

Même s'il y avait des chevauchements dans les projets, ces derniers ont été, en gros, divisés en trois types : ceux qui portaient sur les défis de la transition en première année de postsecondaire pour la population étudiante en général; ceux qui portaient sur l'amélioration, l'engagement, la transition et la rétention de populations ciblées d'étudiants « à risque »; et ceux qui examinaient les cours et les programmes qui étaient jugés « à risque » (autrement dit, qui affichaient des taux élevés d'échec et d'abandon) pour les étudiants inscrits.

Ce rapport final fait partie de la série « Services aux étudiants », composant l'un des quatre rapports publiés en juin 2010. Ces rapports et ceux de la même série qui suivront aideront à mieux guider les stratégies de succès chez les étudiants au moyen d'évaluations fondées sur des constatations.

## REMERCIEMENTS

Nous aimerions remercier Teresa Flanagan et Thila Varghese d'avoir aidé à recueillir les données qualitatives de cette étude en effectuant les entrevues avec les étudiants et étudiantes.

Cette étude a été rendue possible grâce au généreux financement du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

# TABLE DES MATIÈRES

Résumé	5
I. Introduction	7
Contexte du projet de recherche	8
Question de recherche	10
Revue de la littérature	10
L'étude	15
II. Méthodologie et modalités générales	18
Examen de l'éthique	18
Participants	18
Documents	19
Conception et processus suivi	19
Analyse	21
III. WPA : Analyse Quantitative	23
Participation des étudiants et étudiantes	23
Performance des étudiants et étudiantes : résultats de la WPA	24
Résumé des principales conclusions	28
IV. WPA : Renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante	29
Résultats pour les étudiants et étudiantes : résumé des réponses fournies dans la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante	29
Résumé des principales conclusions	36
Sommaire des réponses fournies lors des entrevues avec les étudiants et étudiantes	36
Sommaire des principales impressions tirées des entrevues	45
V. Conclusions et recommandations pour l'avenir	47
Limitations de l'étude	49
Au-delà de l'étude	49
VI. Références	52

## Annexe

On peut obtenir une annexe sous forme d'un document distinct en anglais seulement.  
Pour ce faire, prière d'envoyer un courriel à [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca).

## LISTE DES TABLEAUX

**Tableau 1.** Sommaire de la participation des étudiants et étudiantes selon le sexe, la langue maternelle et le programme d'études.

**Tableau 2.** Sommaire de la participation des étudiants et étudiantes selon la méthode de collecte de données.

**Tableau 3.** Test-t : WPA, prétest (1) et post-test (2).

**Tableau 4.** Corrélation de la note moyenne pour les dissertations avec la note globale lors de la WPA 2.

**Tableau 5.** Sommaire des réponses fournies dans la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante : Renseignements généraux.

**Tableau 6.** Sommaire des réponses fournies dans la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante : WPA.

## RÉSUMÉ

L'effectif à temps plein dans les universités ontariennes en 2008-2009 a atteint près de 364 000 étudiants et étudiantes en 2009 (COQES, 2010). L'une des caractéristiques de ce plus grand effectif au niveau postsecondaire est l'éventail plus large de compétences et d'habiletés que présentent les jeunes à leur entrée à l'université.

Comme de nombreux autres établissements d'enseignement postsecondaire, le Huron University College a élaboré un programme de services d'aide à la rédaction destiné aux étudiants et étudiantes de premier cycle. L'évaluation des compétences en rédaction (appelée Writing Proficiency Assessment ou WPA), que tous les étudiants et étudiantes de première année doivent passer au début du mois de septembre de leur première année d'études de premier cycle, est l'un de ces services. La WPA exige que les étudiants et étudiantes accomplissent les deux tâches suivantes : (1) faire un résumé de lecture d'un texte de 1200 mots; (2) rédiger une dissertation traitant de l'une des questions soulevées dans le texte. Même si la WPA a fait l'objet d'une analyse pour en vérifier la validité interne, elle n'a pas été examinée afin d'en établir l'équité pour les personnes évaluées et d'en déterminer sa pertinence, tant réelle que perçue, en ce qui concerne leurs besoins. Pour mesurer l'engagement des étudiants et étudiantes, nous avons recueilli et examiné ce qui suit :

- (1) Travaux écrits d'un groupe-échantillon d'étudiantes et d'étudiants finissants (WPA 2) et leurs travaux écrits provenant de l'évaluation en première année (WPA 1).
- (2) Données sur la performance des étudiants et étudiantes à l'écrit dans leurs cours exigeant des dissertations.
- (3) Entrevues avec des étudiantes et étudiants finissants concernant d'une part les mesures qu'ils ont prises tout au cours de leurs études de premier cycle pour améliorer leurs compétences en rédaction et d'autre part leurs perceptions du rôle joué par la WPA pour promouvoir l'auto-efficacité.

Voici les principales conclusions de l'étude :

- (1) Il y a eu une augmentation significative des notes globales entre la WPA 1 et la WPA 2.
- (2) Il existe une forte corrélation entre les notes moyennes obtenues dans les dissertations faites pour les cours de diverses disciplines et les notes globales obtenues lors de la WPA 2.
- (3) La plupart des étudiantes et étudiants interrogés croient que la WPA a été utile.
- (4) La majorité des étudiants et étudiantes (55,6 %) affirment que la consultation de leurs professeurs est l'une des stratégies clés pour améliorer leurs compétences en rédaction pendant leurs études universitaires.

La présente étude a permis de mettre en lumière la légitimité de la WPA à titre de mesure des compétences en rédaction universitaire des étudiants et des étudiantes ainsi que les méthodes que ces derniers utilisent pour améliorer ces compétences. Étant donné la corrélation qui existe entre les résultats lors de la WPA 2 et les notes obtenues dans les dissertations rédigées pour diverses disciplines, et le fait que les étudiants et étudiantes doivent clairement disposer de points d'entrée multiples pour accéder à la communauté discursive universitaire, la présente étude renforce notre conviction que les services d'aide à la rédaction constituent une composante essentielle pour aider les étudiants et étudiantes à participer à la culture de rédaction de l'université.

## I. INTRODUCTION

La province de l'Ontario a fait des progrès considérables dans la participation aux études postsecondaires. L'effectif à temps plein dans les universités ontariennes en 2008-2009 était de près de 364 000 étudiants et étudiantes, comparativement à 330 374 en 2004-2005 (COQES, 2010). Bien que cette augmentation représente une tendance positive vers une main-d'œuvre plus éduquée, Ken Norrie, vice-président de la recherche au COQES, prévient qu'« il y a encore du travail à faire pour élaborer une stratégie qui permettra d'accueillir les étudiantes et étudiants de plus en plus nombreux et d'obtenir assez de financement pour répondre aux besoins futurs du système tout en assurant la qualité que les Ontariennes et Ontariens attendent de leur système d'éducation postsecondaire » (COQES, 2010).

L'une des caractéristiques de ce plus grand effectif au niveau postsecondaire est l'éventail plus large de compétences et d'habiletés que présentent les jeunes à leur entrée à l'université. L'aptitude à écrire semble être l'une des compétences qui varient le plus dans cette population. Le spécialiste Charles MacArthur note que « selon l'étude National Assessment of Education Progress, seulement [...] 24 % des élèves de 12<sup>e</sup> année sont compétents [en rédaction] » (MacArthur, 2009). Il est clair qu'il existe un écart entre le niveau de compétence des étudiants et des étudiantes de première année universitaire et les attentes des établissements d'enseignement postsecondaire. La chercheuse Jennifer Clary-Lemon (2009) cite Russ Hunt qui a fait observer que l'on a présumé que « les étudiants et étudiantes de niveau postsecondaire savent déjà écrire, ou devraient le savoir, et que si cela n'est pas le cas, eh bien, c'est à eux d'apprendre » (p. 95). Toutefois, ce point de vue est en train de changer, en particulier compte tenu des compétences que présente le nombre plus élevé d'étudiants et d'étudiantes de niveau postsecondaire. Si le but des établissements d'enseignement postsecondaire est maintenant d'attirer, de conserver et de soutenir un plus grand nombre d'étudiants et d'étudiantes qui arrivent à l'université avec un plus large éventail de compétences en rédaction, il est essentiel d'établir et d'évaluer des mesures de soutien efficaces pour l'acquisition de ces compétences.

## Contexte du projet de recherche

L'étude a été menée au Huron University College, un collège d'arts libéraux affilié à l'Université Western Ontario. Le collège est divisé en deux facultés : la faculté de théologie et la faculté des arts et des sciences sociales. La faculté de théologie, qui est la faculté fondatrice, offre le baccalauréat ès arts en études théologiques, la maîtrise en divinité et la maîtrise en théologie. La faculté compte environ 120 étudiants et étudiantes dans ces programmes. La faculté des arts et des sciences sociales compte environ 1000 étudiants et étudiantes, tous de premier cycle, qui suivent divers programmes : psychologie, philosophie, économie, anglais, français, études mondiales, science politique, affaires. Approximativement 12 % (120) sont des étudiantes et étudiants étrangers, dont la majorité provient de la Chine continentale, mais dont un grand nombre provient aussi des États-Unis, des Caraïbes et du Moyen-Orient. L'Inde, le Pakistan, le Japon, la Corée, Singapour, la Somalie, l'Éthiopie, la Tanzanie et l'Ouganda sont également bien représentés dans la population étudiante. Chaque année, environ 12 étudiants et étudiantes participant à un programme d'échanges fréquentent le collège pendant un trimestre ou un semestre. Diverses adaptations sont offertes à ces étudiants et étudiantes, car ils ne reçoivent pas un diplôme du Huron University College.

Comme bon nombre d'autres établissements d'enseignement postsecondaire (Jones, 2001), le Huron University College a mis en place un programme de services d'aide à la rédaction pour ses étudiants et étudiantes de premier cycle. Le collège a mis en œuvre en 1998 l'évaluation des compétences en rédaction (appelée Writing Proficiency Assessment ou WPA). Tous les étudiants et étudiantes de première année doivent passer cette évaluation au début du mois de septembre de leur première année d'études de premier cycle. Cette évaluation vise trois objectifs :

- (1) Faire comprendre aux étudiants et étudiantes l'importance de la rédaction universitaire dans la réussite de leurs études de premier cycle.
- (2) Fournir aux étudiants et étudiantes pendant leur premier trimestre, et avant qu'ils n'aient à présenter des devoirs dans leurs cours, des renseignements utiles concernant leurs propres points forts et points faibles en matière de rédaction de travaux universitaires.

- (3) Encourager les étudiants et étudiantes qui ont des points faibles à demander de l'aide concernant la rédaction de leurs travaux universitaires.

L'évaluation exige que l'étudiant ou l'étudiante accomplisse deux tâches : (1) faire le résumé de lecture d'un texte général de 1200 mots; (2) rédiger une dissertation traitant de l'une des questions soulevées dans le texte. Les textes à lire sont accessibles à tous les étudiants et étudiantes du collège. Ce ne sont pas des poèmes ni des nouvelles, mais des articles d'ordre général que l'on peut trouver dans les magazines populaires ou les journaux. Le travail écrit est évalué en fonction de critères étalonnés et d'une échelle de Likert afin de noter le résumé et la dissertation. Une liste de vérification des erreurs est utilisée pour consigner le nombre d'erreurs touchant la grammaire, la ponctuation, le vocabulaire, la structure de phrase et la structure de paragraphe. La note globale obtenue correspond à une échelle étalonnée en six points, où une note de 6 indique qu'il n'y a aucune faute majeure ou mineure dans les trois domaines évalués, et une note de 1 indique qu'il y a des fautes majeures dans ces trois domaines. Les différences entre les fautes majeures et les fautes mineures sont également précisées dans l'explication des notes globales. Pour des exemples des descripteurs étalonnés, l'explication des notes globales et les feuilles de notation, consulter l'annexe A5.

Les résultats de l'évaluation en première année ont incité l'administration du Huron University College à concevoir des ressources pour aider les étudiants et étudiantes à renforcer leurs compétences en rédaction. Un centre d'aide à la rédaction a été créé, de même que trois cours de rédaction en première année donnant droit à des crédits : deux pour les étudiantes et étudiants étrangers, et un pour les étudiantes et étudiants canadiens. Ces ressources se sont avérées très populaires auprès des étudiants et des étudiantes comme l'indiquent les données sur la participation et les commentaires recueillis à l'aide de questionnaires depuis 2004.

L'évaluation visait également à examiner l'effet de « valeur ajoutée » sur les compétences en rédaction des étudiants et étudiantes que l'on devrait pouvoir observer à la fin de leurs études de premier cycle. Pendant plusieurs années, on a effectué cette évaluation particulière (WPA 2) en demandant aux étudiants et étudiantes de passer l'évaluation une deuxième fois, en janvier de leur dernière année d'études. On a ensuite procédé à des analyses corrélationnelles pour

déterminer s'il existait des éléments identifiables montrant que les travaux écrits des étudiants et étudiantes s'étaient améliorés pendant leurs études de premier cycle. On a mis fin à cette deuxième WPA après six ans, et les ressources ont été consacrées aux services d'aide à la rédaction.

## Question de recherche

Jusqu'à maintenant, on a supposé que la WPA aide les étudiants et étudiantes à comprendre les éléments de la bonne rédaction à l'université et à faire appel au corps professoral, au centre d'aide à la rédaction ou à des cours de rédaction donnant droit à des crédits pour améliorer leur écriture. Même si cela était l'effet visé par la WPA, on n'avait jamais évalué l'effet réel de l'évaluation sur l'engagement des étudiants et étudiantes envers l'écriture. La question que nous nous sommes posée dans notre recherche a donc été la suivante : *Quel est l'effet, réel et perçu, de la WPA sur l'engagement des étudiants et étudiantes envers l'écriture dans l'ensemble des programmes d'études dans un collège d'arts libéraux?*

Nous avons proposé de mesurer de trois façons l'engagement des étudiants et étudiantes envers l'écriture : (1) en examinant les résultats obtenus à la WPA 2 par un groupe-échantillon d'étudiantes et d'étudiants finissants et en les comparant aux résultats obtenus lors de la WPA 1; (2) en recueillant des données sur les résultats obtenus par les étudiants et étudiantes à l'écrit dans leurs cours exigeant des dissertations; (3) en interrogeant des étudiantes et étudiants finissants concernant d'une part les mesures qu'ils ont prises tout au cours de leurs études de premier cycle pour améliorer leurs compétences en rédaction et d'autre part leurs perceptions du rôle joué par la WPA pour promouvoir l'auto-efficacité.

## Revue de la littérature

### *Évaluation des compétences en rédaction*

Les tentatives d'évaluation des compétences en rédaction ont soulevé des questions fondamentales concernant la validité conceptuelle de ce genre d'évaluation. Cumming (1996) a soutenu que la validité conceptuelle est « acceptée comme le principe fondamental unique qui subsume divers autres aspects de la validation » (p. 5). Il cite la « matrice progressive » de

Messick (1989) en matière de validité conceptuelle où « les éléments probants et conséquentiels de la validité conceptuelle ont d'importantes implications pour l'interprétation et l'utilisation des tests » (p. 6). La validité probante signifiait « un lien entre le contenu des tâches et le domaine défini au sujet duquel des inférences doivent être faites » et la validité conséquentielle signifiait « l'effet fonctionnel des évaluations sur les valeurs et systèmes sociaux » (Cumming p. 6). Kunnan (2000) cite le code de pratiques d'évaluation équitables en éducation (Code of Fair Testing Practices in Education) pour établir que l'équité dans les pratiques d'évaluation consiste en la validité, l'accès et la justice. Ce code exige que les concepteurs de tests « examinent les résultats de tests différentiels et fassent en sorte que les facteurs non liés aux constructs ne soient pas évalués » (Kunnan, 2000, p. 2). En ce qui nous concerne, ce qui importe c'est que nous examinions si l'évaluation est équitable pour les étudiantes et étudiants évalués et si elle est liée à leurs besoins. Ce lien doit être à la fois réel (c.-à-d. lié aux projets que les étudiants et étudiantes réalisent dans la communauté universitaire) et perçu (c.-à-d. considéré comme pertinent par les étudiants et étudiantes eux-mêmes).

Le format d'une évaluation des compétences en rédaction peut influencer sur les résultats qu'y obtiennent les étudiants et étudiantes. Dans un aperçu des recherches sur l'évaluation des compétences en rédaction, Cumming (1997) a affirmé qu'il était possible que des textes courts et chronométrés ne donnent pas une indication exacte des compétences des étudiants et étudiantes en rédaction (p. 56). Il a soutenu que l'intégration de la rédaction avec la lecture de textes et l'écoute de documents sonores dans les tâches d'évaluation scolaire ainsi que le recours à de multiples tâches d'écriture accroissent la validité conceptuelle de ces tests, car cela permet aux évaluateurs des compétences en rédaction de porter un jugement plus éclairé sur la capacité des étudiants et des étudiantes. Les questions orientant la lecture peuvent améliorer la rédaction en fournissant des idées et des exemples des questions abordées, des renseignements de base sur un sujet, du vocabulaire enrichi, des exemples de structures de phrase complexes et des modèles organisationnels que les étudiants et étudiantes peuvent utiliser dans leur rédaction (p. 53). Weigle (2004, p. 1) a également affirmé qu'une question orientant la lecture permet à tous les étudiants et étudiantes de montrer leurs compétences en rédaction. Lorsque le Georgia State Test of English Proficiency (GSTEP), utilisant des questions orientant la lecture pour les tâches d'écriture, a remplacé le Alternate Regents Essay Test

(ARET), qui utilise des questions pédagogiques pour l'évaluation des tâches d'écriture, le taux de réussite est passé de 75 % à 90 %, indépendamment du sujet choisi par les étudiants et étudiantes. Dans la WPA, le sujet est déterminé par les évaluateurs et non par les étudiants et étudiantes, et ce facteur peut donc avoir un effet sur la validité probante de l'évaluation des compétences en rédaction.

Pemberton (2003) a soutenu qu'en raison des nombreuses variables liées à toute amélioration des compétences en rédaction des étudiants et étudiantes, l'évaluation du renforcement de la croyance des étudiants et étudiantes en leur auto-efficacité constitue la meilleure façon pour les universités, et en particulier pour le personnel d'aide à la rédaction, de prouver qu'il existe un lien entre les activités d'amélioration des compétences en rédaction et l'amélioration atteinte par les étudiants et étudiantes en ce domaine. Bell (2000) a recommandé la mise en place d'un programme régulier et rigoureux d'évaluation des services d'aide à la rédaction en choisissant une ou plusieurs méthodes qui permettent d'obtenir des renseignements valables et utiles sur l'efficacité des services offerts.

Bien qu'au moment de la rédaction du présent rapport la WPA fournisse une évaluation sommative des habiletés des étudiants et étudiantes, des méthodes formatives, par exemple des réponses à des questionnaires et à des entretiens non directifs, pourraient constituer le meilleur moyen de comprendre comment les étudiants et étudiantes perçoivent l'évolution de leurs habiletés comme rédacteurs. Non seulement les étudiants et étudiantes sont mieux en mesure d'évaluer leur propre perfectionnement comme rédacteurs, mais ils sont tout à fait capables de préciser certains des facteurs ayant contribué à ce perfectionnement, comme les évaluations subies en première année, la disponibilité et la qualité des services d'aide à la rédaction et d'autres éléments de leur programme d'études qui influent sur l'amélioration de leurs compétences en rédaction.

#### *Facteurs contribuant à l'amélioration de l'écriture*

La théorie socioculturelle (TSC) et ses principales notions ont été appliquées avec enthousiasme au domaine de l'écriture et de la recherche en littérature (p. ex. Ball, 2006; Pérez, 1998; Currie et Cray, 2004). Après avoir examiné 50 études portant sur la rédaction dans des contextes

culturellement diversifiés, Ball (2006) a conclu que le cadre théorique le plus souvent employé dans les études pertinentes est lié à l'effet du contexte social sur les pratiques d'écriture et l'apprentissage de l'écriture. Le recours à des cadres socioculturels, sociocognitifs, sociolinguistiques et socioconstructivistes est prévalent dans ces 50 études. Celles-ci reconnaissent « l'influence des expériences, des valeurs, des croyances et du contexte préalables d'une personne sur ce que les étudiants et étudiantes apprennent et la façon dont ils l'apprennent » (p. 295).

Plusieurs des concepts clés issus de la TSC sont directement liés à la présente étude. Le premier est le concept de *médiation* de Vygotsky (Lei, 2008; Barnard et Campbell, 2005). Les êtres humains s'approprient des outils culturels pour reconstruire le sens et les fonctions des outils grâce à l'interaction et à la participation. L'importance accordée à l'interaction et à la participation dans le processus d'écriture caractérise les tendances les plus récentes observées dans les recherches sur la composition. Les recherches menées par Riazi (1997) l'ont amené à conclure que la « production des textes nécessite une interaction complète entre les processus cognitifs d'une personne et les facteurs sociaux et contextuels de différentes façons » (p. 105). Meng (1999) a également soutenu que l'utilisation de la méthode interactive dans les recherches sur l'écriture intègre des aspects cognitifs et sociaux de l'écriture, de même que des dimensions textuelles. Prior (2006) a souligné plusieurs caractéristiques essentielles de l'écriture qui sont médiées. Premièrement, les textes écrits ne sont pas autonomes, mais ne sont pas non plus très éloignés de leurs origines sociohistoriques. Deuxièmement, l'écriture n'est pas du tout un « acte privé », mais plutôt un « moyen distribué et médié » (p. 58) et est « collaborative, impliquant la division du travail et des formes de copaternité » (p. 58). Dans leur étude, Barnard et Campbell (2005) donnent un bon exemple de l'écriture en tant qu'activité d'apprentissage exigeant la co-construction de textes par les étudiants et étudiantes et les tuteurs travaillant ensemble.

La *régulation par autrui* est une autre notion essentielle des méthodes fondées sur la TSC en matière d'écriture, en particulier parce qu'elle est étroitement liée aux concepts de médiation, d'échafaudage et de zone de développement proximale (ZDP). La régulation par autrui « inclut la médiation implicite et explicite par les parents, les frères et sœurs, les pairs, les entraîneurs, le personnel enseignant et autres » (Lantolf et Thorne, 2007, p. 204). Englert, Mariage et

Dunsmore (2006) ont expliqué que la « ZDP correspond à la différence entre le niveau atteint par les étudiants et étudiantes lorsqu'ils rédigent un texte en ayant accès à des outils médiationnels ou en collaboration avec des personnes plus chevronnées, et le niveau atteint lorsqu'ils rédigent un texte de manière indépendante, sans accès à des outils ou agents médiationnels » (p. 214). L'échafaudage est « le soutien actif que fournit le pair compétent grâce par exemple à une série de questions critiques qui sont graduellement supprimées ou remplacées par la propre stratégie assimilée de l'apprenant » (Vygotsky, 1978, p. 86). Ici, ce serait une série de questions qui vont dans le sens des objectifs du rédacteur pour ce qui est de résoudre les problèmes particuliers liés à la tâche d'écriture qu'il doit effectuer.

Hidi et Boscolo (2006) prétendent que l'écriture exige aussi l'autorégulation. L'*autorégulation* est la capacité d'accomplir des activités en ne recevant guère ou pas de soutien externe. Le rédacteur autorégulé peut « bien gérer la complexité de l'écriture » et peut utiliser « des pensées, émotions et actions autodéterminées [...] pour atteindre divers objectifs littéraires, notamment améliorer ses compétences en rédaction, et pour améliorer la qualité du texte qu'il crée » (p. 150). En matière d'autorégulation, Hidi et Boscolo parlent de la motivation des apprenants. Malgré les notions d'autorégulation contestées appartenant à diverses perspectives théoriques, ils affirment que « tous admettent que les étudiants et étudiantes autorégulés sont non seulement actifs sur les plans métacognitif et comportemental, mais sont également actifs sur le plan motivationnel en vue d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage » (p. 150). Plus le rédacteur est capable d'utiliser des stratégies de façon autonome, plus il se sent efficace. Contestant l'image traditionnelle voulant que les apprenants soient « des personnes isolées qui s'efforcent d'atteindre un niveau de compréhension plus élevée, séparées des institutions culturelles et des conditions historiques dans lesquelles elles apprennent » (Donato, 2000, p. 46) Donato considère que les apprenants sont des personnes actives qui transforment le monde plutôt que de s'y conformer. Dans le contexte socioculturel, les apprenants « investissent [activement] leurs buts, actions, antécédents culturels et croyances (c.-à-d. leur capacité d'agir) dans des tâches, et par conséquent les transforment » (p. 44).

Englert, Mariage et Dunsmore (2006) soulignent l'importance de créer et de faciliter la *participation à des communautés de pratique* à l'aide de la TSC. Ils insistent sur « un discours

interactif et collaboratif [...] entre le personnel enseignant et les étudiantes et étudiants participants » (p. 209). En participant à ce discours ou à cette communauté, les étudiants et étudiantes acquièrent des compétences linguistiques en matière d'expression orale, de lecture et d'écriture et ont « la possibilité d'échanger avec d'autres grâce à la langue écrite et de recevoir du personnel enseignant et de leurs pairs des commentaires sur leurs textes écrits » (p. 214). Comme l'a affirmé Prior (2006), l'écriture n'est pas qu'un simple moyen de communication, elle contribue à « créer certaines catégories de personnes, d'institutions et de cultures ». (p. 58).

Giltrow (2002) traite de la variabilité de la rédaction universitaire dans les diverses disciplines et souligne l'importance des caractéristiques et des attitudes scientifiques que l'on retrouve dans les travaux universitaires de différentes disciplines. Elle soutient que même si les dissertations des étudiants et étudiantes contiennent certains éléments valables, elles omettent souvent « de s'adresser à des universitaires ou d'utiliser le discours de la discipline » et que la « façon dont elles sont formulées les place à l'extérieur du champ d'intérêt des universitaires » (p. 9).

La littérature portant sur l'application de la TSC à l'enseignement de l'écriture et aux recherches en ce domaine a éclairé la collecte et l'analyse de données entreprises dans la présente étude ainsi que l'interprétation des résultats. Nos recherches ont permis d'explorer les effets socioculturels de la WPA et des services d'aide à la rédaction du Huron University College. Nous avons expressément posé des questions en vue de savoir comment la WPA et les services d'aide à la rédaction pertinents avaient permis d'initier les étudiants et étudiantes à leur nouvelle communauté discursive et les avaient informés sur les stratégies autonomes et les stratégies externes pouvant servir à perfectionner leurs compétences en rédaction, et leur ont ainsi permis de passer sans heurt de travaux écrits de niveau secondaire à des travaux de niveau universitaire.

## **L'étude**

Nous avons élaboré des mesures quantitatives et qualitatives pour examiner l'effet réel et perçu de la WPA sur l'engagement des étudiants et étudiantes envers l'écriture dans l'ensemble des programmes d'études dans un collège d'arts libéraux. L'étude a permis d'évaluer la capacité de

la WPA de mesurer les compétences en rédaction ainsi que son utilité pour ce qui est d'encourager le perfectionnement de ces compétences grâce à l'effet de « saut arrière » des commentaires fournis aux étudiants et étudiantes concernant leurs compétences (Alderson et Hamp-Lyons, 1996). Les recherches ont été facilitées par le fait que nous avons pu disposer des données provenant des évaluations subies en première année. Nous avons donc prévu que l'étude durerait d'un à deux ans, même si en fait elle est basée sur des données des quatre dernières années. Bien que l'analyse historique portant sur les dix dernières années ait montré qu'il existe des liens statistiquement significatifs entre les résultats obtenus par les étudiants et étudiantes dans les parties « résumé » et « dissertation » de la WPA et la note globale, il n'y a jamais eu de comparaison entre les résultats des étudiants et étudiantes lors de l'évaluation et leurs compétences en rédaction dans les diverses disciplines. Les questions de la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante concernant les résultats dans les cours exigeant des dissertations au Collège nous ont permis de recueillir des données sur la pertinence des notes obtenues lors de la WPA comparativement au rendement scolaire obtenu dans les diverses disciplines, et pouvaient servir à déterminer la validité conceptuelle de l'évaluation. L'amélioration des compétences en rédaction a été mesurée à l'aide des sources de données suivantes :

1. La WPA à titre de prétest et de post-test pour mesurer l'amélioration entre la première et la quatrième années d'études.
2. Les données déclarées par les étudiants et étudiantes concernant leur performance en rédaction dans les cours de premier cycle exigeant des dissertations.

La littérature indique que lorsque les étudiants et étudiantes sont interpellés par le sujet d'une lecture, ils réussissent mieux dans la tâche d'écriture subséquente (Cumming, 1997). Le manque d'intérêt pour le sujet peut signifier que les étudiants et étudiantes ne sont pas engagés envers le processus global lié aux compétences en rédaction. En outre, si les étudiants et étudiantes ne perçoivent pas de lien entre les résultats de la WPA et leurs propres efforts pour renforcer leurs compétences en rédaction, l'effet de la WPA sur leur engagement restera minime. La feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante (consulter l'annexe A3) comportait cinq questions sur la perception qu'avaient les étudiants et étudiantes de l'utilité et de l'efficacité de la WPA. Aux réponses manuscrites fournies se sont ajoutés les renseignements obtenus lors d'entrevues orales

portant sur l'opinion qu'avaient d'eux-mêmes les étudiants et étudiantes comme rédacteurs, l'effet de la WPA sur le perfectionnement de leurs compétences en rédaction et d'autres stratégies utilisées par eux pour améliorer ces compétences au cours de leurs études universitaires.

## II. MÉTHODOLOGIE ET MODALITÉS GÉNÉRALES

Cette étude de recherche est fondée sur une combinaison de techniques de collecte et d'analyse de données quantitatives et qualitatives qui ont été appliquées aux questions principales de la recherche concernant l'effet de la WPA sur l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants et étudiantes au Huron University College. La présente section du rapport résume les méthodes et modalités particulières utilisées à chacune des étapes de l'enquête. Les instruments de recherche sont fournis dans des annexes distinctes.

### Examen de l'éthique

Tous les documents ainsi que la méthode et le but du projet de recherche ont été présentés en novembre 2008 aux fins d'approbation au comité d'éthique de la recherche du Huron University College. L'approbation a été reçue au début de décembre 2008.

### Participants

Tous les étudiants et étudiantes, tant étrangers que canadiens, qui sont en première année d'un programme menant à un diplôme au Huron University College doivent passer la WPA. Il s'agit d'une évaluation à faibles enjeux des compétences en rédaction que possèdent les étudiants et étudiantes au moment de leur entrée au collège. Grâce à la WPA, ils reçoivent des renseignements sur ces compétences, mais ils sont libres de ne pas en tenir compte ou de prendre des mesures pour améliorer leurs compétences. Les étudiantes et étudiants finissants peuvent également, s'ils le désirent, subir de nouveau l'évaluation. L'obtention d'une note globale de 4, 5 ou 6 (note la plus élevée) lors de la deuxième évaluation donne lieu à la remise d'un certificat de compétence en rédaction signé par un représentant du collège. Les étudiants et étudiantes peuvent utiliser ce certificat comme preuve de leur capacité de rédiger un texte cohérent et de longue haleine sur une question donnée.

Les étudiantes et étudiants finissants de 2009 et 2010 ont été recrutés pour cette étude, et les étudiants et étudiantes de tous les programmes d'études étaient admissibles pour y participer.

Au total, 29 étudiants et étudiantes admissibles ont pris part à l'étude. Dix-neuf des participants, soit 65,5 %, étaient des femmes, et dix, soit 34,5 %, des hommes. L'anglais était la langue maternelle de 22 étudiants et étudiantes, soit 81,5 % du groupe.

## Documents

Les formulaires utilisés dans l'étude se trouvent à l'annexe A. Les étudiants et étudiantes ayant exprimé leur intérêt pour l'étude ont reçu une lettre d'information sur le projet de même qu'un formulaire de consentement éclairé. Ce formulaire a été signé par les étudiants et étudiantes et renvoyé aux chercheurs avant le début de la collecte de données. Ceux qui ont renvoyé ce formulaire ont également rempli la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante, laquelle a permis aux chercheurs de recueillir ce qui suit : données sur le programme d'étude de chacun des étudiants et étudiantes; nombre de cours exigeant des dissertations suivis et de dissertations rédigées; notes obtenues pour les cinq meilleures dissertations; réactions à la WPA en première année, et indication concernant les principales influences sur l'amélioration des compétences en rédaction au cours des quatre dernières années d'études. Tous les participants ont ensuite subi la WPA 2, notée à l'aide du sommaire des résultats. Les participants ont été invités à passer une entrevue individuelle lors de laquelle on leur a posé les questions figurant dans le formulaire d'entrevue.

## Conception et processus suivi

### *Recrutement de volontaires :*

Les participants à l'étude ont été recrutés au début du dernier trimestre de l'année scolaire 2008-2009 et lors du premier trimestre de 2009-2010 grâce à des avis envoyés par courriel, à des affiches placées un peu partout dans le collège et à des annonces verbales dans tous les cours. Une séance d'information sur le projet a eu lieu à la mi-janvier. On a informé les membres du conseil étudiant du projet et on leur a demandé leur aide pour recruter des volontaires. Deux mesures incitatives ont été offertes : un certificat de compétence en rédaction était remis aux étudiants et étudiantes qui obtenaient une note d'au moins 4 (sur 6) lors de la WPA, et une somme de 25 \$ était versée à chaque volontaire. Des étudiants et étudiantes ont été à nouveau

recrutés en septembre 2009 grâce à des affiches, des avis envoyés par courriel et des annonces verbales en classe.

*Feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante :*

On a demandé aux volontaires ayant subi la WPA de lire la lettre d'information et de signer le formulaire de consentement, puis de remplir la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante.

*WPA :*

Les participants finissant en 2009 ont passé l'évaluation un samedi matin vers la fin de janvier 2009. Ceux qui n'ont pu assister à cette séance ou qui ont pris part à l'étude après cette date ont subi l'évaluation dans le centre d'aide à la rédaction tout en observant la même durée maximale de deux heures. Les étudiants et étudiantes qui ont passé l'évaluation en septembre ou octobre 2009 l'ont fait au moment où cela leur convenait, mais dans le centre d'aide à la rédaction et dans la même limite de temps. Le texte donné à lire aux deux groupes d'étudiants et d'étudiantes était l'article de Ken Hunt intitulé *Teaching the iGeneration*.

*Entrevue :*

Une fois la WPA effectuée, une rencontre a eu lieu avec un intervieweur formé qui n'était pas membre du personnel du centre d'aide à la rédaction. L'intervieweur disposait d'une série de questions pour orienter l'entrevue. Pour connaître comment selon eux les étudiants et étudiantes avaient perfectionné leurs compétences en rédaction, on les a interrogés sur ce qui suit :

- a. rôle joué par la WPA pour ce qui est de les sensibiliser à la façon d'améliorer leur écriture;
- b. mesures qu'ils ont prises pendant leurs études de premier cycle pour améliorer leur écriture.

Une fois terminées toutes les composantes de l'étude, les étudiants et étudiantes ont reçu une somme de 25 \$. On leur a également remis une copie du sommaire des résultats de la WPA comprenant les notes obtenues et des commentaires sur leurs résultats.

## Analyse

### *Feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante :*

Les réponses ont été codées, puis entrées dans une base de données à l'aide du logiciel SPSS v18.0.

### *WPA :*

Le lien entre les notes obtenues lors de l'évaluation en première année et celles obtenues lors de l'évaluation en quatrième année a été déterminé grâce à des tests t unilatéraux. Ces tests ont été effectués sur les notes globales, les notes pour la grammaire, les notes pour le résumé et les notes pour la dissertation.

### *Notes pour les dissertations dans les cours suivis :*

On a établi la moyenne des notes fournies par les étudiants et étudiantes selon quatre intervalles : 60-69,9; 70-79,9; 80-89,9 et 90-100. Ces intervalles ont ensuite été comparés aux notes globales allant de 1 à 6 obtenues lors de la WPA. On a procédé à cette comparaison principalement pour déterminer la solidité du lien existant entre les notes déclarées par les étudiants et étudiantes et leurs résultats lors de la WPA. La signification du lien entre les notes obtenues pour les dissertations et les résultats de la WPA en quatrième année a été calculée à l'aide d'un coefficient de Pearson bilatéral. Le test de corrélation plus rigoureux a été utilisé pour permettre une éventuelle relation négative entre les notes obtenues pour les dissertations et les résultats obtenus lors de la WPA. On a également procédé à des calculs semblables concernant les résultats obtenus pour le résumé et la dissertation de la WPA, et les notes reçues dans les dissertations et les notes pour la grammaire.

### *Entrevues :*

Pour faciliter la discussion, les questions de l'entrevue ont été généralement organisées selon trois dimensions de l'acquisition des compétences en rédaction :

- a. connaissance des compétences en rédaction sur le plan personnel et sur le plan scolaire;
- b. engagement envers les activités de perfectionnement des compétences en rédaction;

- c. établissement d'une culture ou d'un continuum de rédaction dans les diverses communautés d'apprentissage.

Les entrevues ont été effectuées par un membre (non-étudiant) du personnel du centre d'aide à la rédaction de l'Université Western Ontario. Ce centre n'a aucun lien avec le centre d'aide à la rédaction du Huron University College.

*Données qualitatives provenant des entrevues :*

Trois catégories de code ont été établies pour les réponses fournies au cours des entrevues, selon les principes socioculturels des comportements acquis : facteurs contribuant à sensibiliser l'étudiant ou l'étudiante concernant ses compétences en rédaction et des exigences à cet égard; stratégies d'autorégulation et de régulation par autrui concernant la participation à des activités de perfectionnement de l'écriture; facteurs ayant aidé les étudiants et étudiantes à acquérir une culture de rédaction comme composante de leur apprentissage actuel et futur. Les définitions et descriptions de ces catégories se trouvent à l'annexe B. Les réponses de chaque entrevue ont été codées de façon indépendante par deux membres de l'équipe de recherche, qui ont établi par consensus 90 % des codes. Les réponses et les codes correspondants ont été rassemblés dans une base de données à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Atlas.ti Version 5.01. Les réponses ont ensuite été compilées sous forme de tableaux et analysées par les deux codeurs.

### III. WPA : ANALYSE QUANTITATIVE

#### Participation des étudiants et étudiantes

Au total, 29 étudiants et étudiantes ont participé à l'étude. Ce chiffre est moins élevé que l'objectif de 100 participants, et ceux qui se sont portés volontaires n'étaient pas représentatifs de la population totale d'étudiantes et d'étudiants finissants sur le plan du sexe ou des programmes d'études. Les taux de participation figurant au tableau 1 montrent les disparités qui existent à cet égard. Même s'il y avait initialement 29 participants, tous les ensembles de données n'étaient pas complets, car deux des étudiants et étudiantes n'avaient pas remis à la fin de l'étude leur feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante.

**Tableau 1. Sommaire de la participation des étudiants et étudiantes selon le sexe, la langue maternelle et le programme d'études**

Descripteur	Détail	Participants à l'étude 2009-2010 (N = 27)		Total de finissants 2009-2010 <sup>1</sup> (N = 202)	
		N <sup>bre</sup>	%	N <sup>bre</sup>	%
Sexe	<b>Féminin</b>	<b>18</b>	<b>66,7</b>	98	48,5
	Masculin	9	33,3	104	51,5
Langue maternelle	<b>Anglais</b>	<b>21</b>	<b>80,8</b>	169	83,4
	Chinois	3	11,5	21	10,7
	Autre	2	7,7	12	5,9
Programme d'études	<b>Anglais</b>	<b>7</b>	<b>25,9</b>	18	8,9
	Histoire	5	18,5	20	9,9
	Études mondiales	4	14,8	20	9,9
	Science politique	3	11,2	29	14,3
	Économie	2	7,4	16	7,9
	BMOS	2	7,4	45	22,3
	Philosophie	2	7,4	19	9,4
	Français	1	3,7	4	2,1
	Théologie	1	3,7	11	5,4
	Psychologie	0	-	20	9,9
	Autre/non déclaré	0	-	0	-

<sup>1</sup> Le nombre de femmes et d'hommes et d'étudiants et d'étudiantes en théologie est le chiffre réel. Les données pour les programmes d'études ont été extrapolées à partir de la proportion du nombre total d'étudiants et d'étudiantes inscrits au Huron University College en 2009.

Quatre des 27 étudiants et étudiantes n'ont pas voulu ou n'ont pas pu fixer une entrevue. On a aussi découvert que cinq des étudiants et étudiantes n'avaient pas subi la WPA en première

année, car ils étaient venus au Huron University College après leur première année d'études dans une autre université. Parmi ceux qui avaient subi la WPA en première année, deux n'avaient fourni que l'une des deux composantes de l'instrument d'évaluation. Le tableau 2 montre le nombre de participants restants pour chaque composante de l'étude et pour lesquels on disposait de données aux fins d'analyse.

**Tableau 2. Sommaire de la participation des étudiants et étudiantes selon la méthode de collecte de données**

	Sexe	WPA 1 complète	WPA 2 complète	Comparaison WPA prétest et post-test	Feuille de renseignements complète : Renseignements généraux	Feuille de renseignements complète : WPA	Entrevue complète
	F : 19	15	19	15	18	15	17
	M : 10	6	10	6	9	7	8
<b>Totaux</b>	<b>29</b>	<b>21</b>	<b>29</b>	<b>21</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>25</b>

On a pris la décision d'incorporer les données pertinentes provenant de la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante et de l'entrevue pour les participants qui n'avaient pas passé la WPA en première année. En effet, même si la comparaison des résultats lors des deux WPA n'était pas possible, certains renseignements importants pouvaient être obtenus auprès de ces étudiants et étudiantes concernant les stratégies qu'ils avaient utilisées pour améliorer leurs compétences en rédaction pendant leurs études universitaires.

### **Performance des étudiants et étudiantes : résultats lors de la WPA**

Le tableau 3 montre les notes globales et partielles obtenues lors de la WPA effectuée en première année (WPA 1) et lors de la dernière année d'études (WPA 2). Vingt-et-un étudiants et étudiantes avaient subi les deux WPA. L'analyse statistique des résultats obtenus lors des deux WPA révèle une augmentation significative des notes globales entre la WPA 1 et la WPA 2 ( $p = ,003$ ).

**Tableau 3. Test-t : WPA, prétest (1) et post-test (2)**

N = 21		Moyenne	Écart-type	Erreur-type	t (DL = 20)	Signification
<b>Grammaire</b>	Grammaire 2	22,9	11,59	2,53	,677	,51
	1	20,8	10,88	2,37		
<b>Résumé</b>	Argumentation 2	3,52	,73	,16	3,659	<b>,002</b>
	1	2,57	1,13	,25		
	Organisation 2	3,38	,57	,12	3,408	<b>,003</b>
	1	2,52	1,18	,26		
	Détail 2	3,40	,64	,14	4,833	<b>,000</b>
	1	2,33	,91	,19		
	Clarté 2	3,55	,82	,18	4,096	<b>,001</b>
1	2,52	1,10	,24			
Total 2	13,86	2,54	,55	4,458	<b>,000</b>	
1	9,93	3,92	,85			
Moyenne 2	3,47	,64	,14	4,498	<b>,000</b>	
1	2,49	,97	,21			
<b>Dissertation</b>	Introduction 2	3,81	,75	,16	1,656	,11
	1	3,26	1,37	,30		
	Thèse 2	3,69	,64	,14	1,905	,07
	1	3,17	1,06	,23		
	Appui 2	3,17	,45	,09	2,069	,052
	1	2,69	1,19	,26		
	Conclusion 2	2,95	,80	,17	,384	,71
1	2,83	1,06	,23			
Cohérence 2	3,81	,62	,13	2,791	<b>,01</b>	
1	3,02	1,24	,27			
Dissertation - Total 2	17,43	2,43	,53	2,174	<b>,04</b>	
1	15,00	4,83	1,05			
Dissertation - Moyenne 2	3,50	,49	,10	2,025	,056	
1	3,01	1,04	,23			
<b>Globale</b>	Note globale 2	3,93	,87	,19	3,310	<b>,003</b>
	1	2,79	1,42	,31		

Toutes les notes partielles de la partie « résumé » de l'évaluation présentaient aussi des différences significatives. Dans le cas des notes de la partie « dissertation », seules les notes attribuées pour la cohérence ainsi que la note totale présentaient une différence significative. Il n'est pas surprenant de constater qu'au cours de quatre années d'université, les étudiants et

étudiantes ont amélioré leur capacité de rédiger un résumé. L'absence d'amélioration dans un plus grand nombre des composantes liées à la rédaction d'une dissertation semble indiquer la variabilité éventuelle des notes obtenues pour les sous-compétences. En effet, il n'est pas rare qu'un étudiant reçoive une note globale élevée même s'il obtient une note moins élevée pour l'une des sous-compétences. Ce qu'il importe de noter, c'est que les notes globales présentent une nette amélioration, ce qui inclut les résultats globaux pour le résumé, la dissertation et la liste de vérification des erreurs.

**Tableau 4. Corrélation de la note moyenne pour les dissertations avec la note globale lors de la WPA 2**

Note globale WPA 2	Note moyenne par intervalle				Nombre total d'étudiants et d'étudiantes N = 25
	60,0 – 69,9	70,0 – 79,9	80,0 – 89,9	90,0 – 99,9	
3,0	0	4	3	1	8 (32 %)
4,0	2	1	8	0	11 (44 %)
5,0	0	0	3	1	4 (16 %)
5,5	0	0	0	1	1 (4 %)
6,0	0	0	1	0	1 (4 %)
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>• (100 %)</b>

Données statistiques de corrélation

		Note moyenne	Note globale
Note moyenne :	Corrélation de Pearson	1	,462*
	Sign. (bilatérale)		,020
	N	25	25
Note globale :	Corrélation de Pearson	,462*	1
	Sign. (bilatérale)	,020	
	N	25	25

Le tableau 4 montre la corrélation entre les notes moyennes déclarées par les participants pour cinq dissertations faites pour des cours dans des disciplines particulières et la note globale qu'ils ont obtenue lors de la WPA subie durant leur dernière année d'études (WPA 2). La note moyenne pour les dissertations a été calculée à partir des cinq notes les plus élevées obtenues dans une dissertation par les participants et déclarées dans leur feuille de renseignements sur

l'étudiant ou l'étudiante. Il existe une forte corrélation entre les notes moyennes obtenues dans les cours exigeant des dissertations et les notes globales obtenues lors de la WPA en quatrième année ( $p = ,02$ ). Comme on pouvait s'y attendre, la note moyenne la plus élevée, soit 91,2 %, avait été obtenue par un étudiant ayant reçu une note de 5,5 sur 6 lors de la WPA en quatrième année. On observe toutefois également certains écarts : deux étudiants et étudiantes ayant obtenu dans leurs cours une note moyenne de seulement 68,2 % et 69,2 % ont obtenu une note de 4 lors de la WPA, ce qui les place bien au milieu de l'échelle. Quatre étudiants et étudiantes dont la note moyenne pour les dissertations allait de 70 % à 74,6 % ont obtenu une note de seulement 3 lors de la WPA. Bien que cela ne soit ni inhabituel ni alarmant, il est possible que la petitesse de notre échantillon fasse en sorte que ces anomalies semblent plus prévalentes que les données sur la corrélation ne l'indiquent. La corrélation globale significative nous permet d'observer qu'il y a un lien valide entre les notes que les étudiants et étudiantes obtiennent dans leurs cours exigeant des dissertations et leur note globale obtenue lors de la WPA en quatrième année.

## Résumé des principales conclusions

- L'échantillon d'étudiantes et d'étudiants finissants est petit et n'est pas représentatif de la population sur le plan du sexe ou du programme d'études principal. Par conséquent, il faut considérer toute signification avec prudence.
- L'analyse statistique des notes obtenues lors de la WPA 1 et de la WPA 2 révèle une augmentation significative des notes globales entre la WPA 1 et la WPA 2 ( $p = ,003$ ). Il y avait également une différence significative dans les notes obtenues pour les sous-compétences de la rédaction d'un résumé. Pour ce qui est de la partie « dissertation », on a pu observer une différence significative uniquement dans la note attribuée pour la cohérence et dans la note totale.
- Il existe une forte corrélation entre les notes moyennes obtenues dans les cours exigeant des dissertations et les notes globales reçues lors de la WPA en quatrième année ( $p = ,02$ ). Cette corrélation globale significative indique que la WPA est valide et qu'elle peut nous permettre de faire des inférences quant aux compétences en rédaction des étudiants et étudiantes.

## IV. WPA : RENSEIGNEMENTS SUR L'ÉTUDIANT OU L'ÉTUDIANTE

### Résultats pour les étudiants et étudiantes : résumé des réponses fournies dans la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante

Les questions de la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante visaient à obtenir des données sur la performance des étudiants et étudiantes et à établir comment ils se percevaient comme rédacteurs. Elles visaient également à déterminer dans quelle mesure la WPA en première année les avait aidés à prendre conscience de leurs lacunes en matière d'écriture et à connaître les stratégies qu'ils avaient utilisées pour améliorer leurs compétences en rédaction tout de suite après avoir passé la WPA et tout au cours de leurs études universitaires. Les questions de l'entrevue de suivi ont ensuite permis d'obtenir des renseignements plus détaillés à cet égard et d'encourager les étudiants et étudiantes à se demander comment leur expérience en vue d'améliorer leur écriture avait pu influencer sur l'opinion qu'ils se faisaient d'eux-mêmes comme rédacteurs et sur leur perception de l'écriture en général.

Les cinq premières questions de la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante portaient sur ce qui suit : nombre de cours exigeant des dissertations suivis, nombre de dissertations rédigées pendant les études de premier cycle, autoévaluation des compétences en rédaction, nombre approximatif de visites au centre d'aide à la rédaction. Les réponses sont résumées au tableau 5.

#### *Activités scolaires*

La plupart des étudiants et étudiantes (55,6 %) avaient suivi de 10 à 15 cours exigeant des dissertations, avaient rédigé plus de 15 dissertations pendant leurs études (80,8 %), et jugeaient qu'ils étaient de bons rédacteurs (74,1 %) au moment où ils terminaient leurs études. Même si nous ne pouvions pas, comme le suggère Pemberton (2003), évaluer le *renforcement* de la croyance des étudiants et étudiantes en leur auto-efficacité avec le temps, nous avons établi une corrélation entre leur croyance et les notes les plus élevées obtenues dans cinq dissertations. Bien qu'il n'y ait pas eu de relation statistiquement significative entre la croyance des étudiants et étudiantes en leur capacité de rédacteurs et les notes qu'ils avaient obtenues dans leurs

dissertations, nous avons observé que la majorité de ceux qui croyaient être de bons rédacteurs (16 ou 59,2 %) avait aussi obtenu des notes allant de 70 % à 89 % dans leurs dissertations. Nous rappelant les différences statistiquement significatives entre les notes de la WPA en première année et celles de la WPA en quatrième année, nous nous sommes aperçus que beaucoup de ces étudiants et étudiantes avaient amélioré ces compétences, et donc renforcé leur croyance en leur auto-efficacité, pendant leurs études universitaires. L'absence de signification statistique à cet égard pouvait donc s'expliquer par d'autres facteurs (différences entre les correcteurs des diverses disciplines, petitesse de l'échantillon, etc.). Nous avons tenté d'approfondir cette question lors des entrevues en demandant aux étudiants et étudiantes de nous indiquer ce qui leur avait permis de se rendre compte qu'ils avaient besoin d'améliorer leurs compétences en rédaction universitaire et de préciser les principaux facteurs de cette amélioration.

**Tableau 5. Sommaire des réponses fournies dans la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante : Renseignements généraux**

Question	Réponse	Fréquence de la réponse (N = 27)	
		N <sup>bre</sup>	%
Cours exigeant des dissertations suivis	Plus de 15 cours	7	25,9
	<b>De 10 à 15</b>	<b>15</b>	<b>55,6</b>
	Moins de 10	5	18,5
Dissertations rédigées	<b>Plus de 15 dissertations</b>	<b>21</b>	<b>77,8</b>
	4	4	14,8
	De 11 à 15	1	3,7
	De 6 à 10	1	3,7
	Aucune réponse		
Capacité de rédaction	<b>Bon rédacteur</b>	<b>20</b>	<b>74,1</b>
	Plus ou moins	6	22,2
	Non	1	3,7
Utilisation du centre d'aide à la rédaction	<b>Oui</b>	<b>17</b>	<b>63,0</b>
	Non	10	37,0
Visites au centre d'aide à la rédaction	15 ou plus	3	13,6
	<b>De 1 à 5 visites</b>	<b>14</b>	<b>63,7</b>
	Jamais	5	22,7

La majorité des participants avaient utilisé le centre d'aide à la rédaction durant leurs quatre années d'études, mais 63,7 % ont indiqué y être allés à moins de cinq reprises pendant cette période. Certains des commentaires formulés par les étudiants et étudiantes en réponse à la question de l'entrevue leur demandant les raisons pour lesquelles ils n'avaient pas eu recours au centre peuvent aider à comprendre le faible taux d'utilisation du centre d'aide à la rédaction :

*Exemple 1 : J'avais l'impression qu'il fallait avoir terminé sa dissertation avant d'avoir recours aux services d'aide à la rédaction. Et puis j'ai découvert que ce n'était pas le cas, que tu pouvais y aller même si tu n'as que ta thèse, une idée de ce que tu veux écrire ou quelques paragraphes. Tu peux y aller et obtenir des commentaires.*

*Exemple 2 : Je ne suis pas encore allé de moi-même au centre d'aide à la rédaction pour faire évaluer un texte. Mais beaucoup de gens dans mes cours de rédaction m'ont dit que le centre leur était d'une aide inestimable.*

Il serait intéressant d'interroger un échantillon d'étudiants et d'étudiantes de chaque année d'études pour évaluer leur niveau de connaissance et leurs attitudes concernant les services d'aide à la rédaction externes qui sont offerts. Comme le montrent les propos cités ci-dessus, certains étudiants et étudiantes semblent avoir été informés par hasard.

### *Rôle de la WPA dans l'amélioration des compétences en rédaction*

Les cinq questions suivantes de la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante portaient sur la réaction des étudiants et étudiantes à la WPA, et les deux dernières questions, sur leurs stratégies préférées pour améliorer leurs compétences en rédaction. Selon les données du tableau 6, il semble que la WPA ait été généralement bien accueillie par les étudiants et étudiantes : 16 des 22 étudiants et étudiantes pouvant répondre à cette section ont déclaré qu'ils avaient lu les commentaires, et la plupart des étudiants et étudiantes (77,3 %) pensaient que la WPA leur avait été au moins quelque peu utile. Ce pourcentage élevé indique que la WPA peut être une évaluation valide des compétences en rédaction dans la mesure où elle semble avoir un rapport direct avec les besoins des étudiants et étudiantes dans notre étude. Toutefois, en raison du nombre peu élevé d'étudiants et d'étudiantes aptes à tirer cette conclusion, nous considérons cette indication positive avec prudence.

Un peu plus du tiers des 22 étudiants et étudiantes répondants ont indiqué que les commentaires accompagnant la WPA les avaient aidés à relever les points faibles dans leur écriture, et quatre étudiants et étudiantes ont indiqué que ces commentaires leur avaient montré leurs points forts à titre de rédacteurs. Cinq des étudiants et étudiantes (22,7 %) croyaient que les commentaires accompagnant la WPA ne leur avaient pas été du tout utiles. Cette réponse était répartie également parmi les étudiants et étudiantes sans égard à la note globale reçue lors de la WPA en première année.

**Tableau 6. Sommaire des réponses fournies dans la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante : WPA**

Question	Réponse	Fréquence (N = 22)	
		N <sup>bre</sup>	%
Commentaires lus	<b>Oui</b>	<b>16</b>	<b>72,7</b>
	Non	4	18,2
	Aucun commentaire reçu	2	9,1
Mesure prise	<b>Parlé avec un ami ou la famille</b>	<b>7</b>	<b>31,8</b>
	<b>Aucune</b>	<b>7</b>	<b>31,8</b>
	Visite au centre d'aide à la rédaction	5	22,9
	Parlé à un professeur	1	4,5
	Pris la rédaction au sérieux	1	4,5
	Révision des dissertations	1	4,5
La WPA a été utile	<b>Quelque peu</b>	<b>10</b>	<b>45,5</b>
	Très	1	4,5
	Utile	6	27,3
	Pas très utile	3	13,6
	Inutile	2	9,1
Utilité de la WPA; détail	<b>A fait ressortir les points faibles</b>	<b>8</b>	<b>36,4</b>
	A montré les points forts	4	18,2
	Pris la rédaction plus au sérieux	4	18,2
	Inutile	4	18,2
	M'a indiqué que j'avais besoin d'aide	1	4,5
	Incertain	1	4,5
Principale influence sur la rédaction de dissertations	<b>Professeurs</b>	<b>13</b>	<b>59,3</b>
	Autre : lecture, planification	3	13,6
	Cours de rédaction	3	13,6
	Pairs	1	4,5
	Centre d'aide à la rédaction	2	9,0
Stratégie différente à utiliser à l'avenir	<b>Prendre plus de temps</b>	<b>8</b>	<b>38,1</b>
	Aller au centre d'aide à la rédaction	6	28,6
	Obtenir l'aide de professeurs	5	19,0
	Suivre un cours de rédaction	1	4,5
	Aucune	2	9,0
	Pas de réponse	1	4,5

Il ne semble donc pas y avoir de lien entre les résultats de l'évaluation et la perception qu'ont les étudiants et étudiantes de l'efficacité de la WPA. Ici encore, le petit échantillon d'étudiants et d'étudiantes rend difficile la formulation de toute inférence à partir des données sur la validité de

la WPA provenant de la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante. Nous nous sommes efforcés d'explorer plus avant cette question lors des entrevues de suivi orales.

### *Stratégies d'amélioration des compétences en rédaction*

À la question leur demandant quelles mesures ils avaient prises après avoir reçu les commentaires accompagnant la WPA, 33 % des étudiants et étudiantes ont répondu qu'ils avaient parlé à un ami ou à un membre de la famille, et cinq (22,9 %) ont indiqué s'être rendus au centre d'aide à la rédaction. Deux de ces étudiants et étudiantes, dont la note moyenne dans leurs cinq meilleures dissertations allait de 80 % à 89 %, ont indiqué qu'ils avaient eu recours au centre d'aide à la rédaction, mais qu'ils ne s'y étaient rendus qu'un certain temps après avoir reçu les commentaires. Un seul des étudiants et étudiantes a indiqué avoir parlé à un professeur. Trente-trois pour cent des étudiants et étudiantes ayant répondu au questionnaire n'ont pris aucune sorte de mesure. Ce pourcentage d'action – ou d'inaction – déclarée traduit un aspect discutable de l'étape des commentaires de la WPA au Huron University College : les étudiants et étudiantes ont accès aux commentaires, mais ils sont libres de ne pas en tenir compte ou de prendre certaines mesures de leur propre initiative. On ne sait pas à quel point les étudiants et étudiantes participeraient à une stratégie de suivi, par exemple une visite au centre d'aide à la rédaction, si cela était plus activement encouragé lorsque les étudiants et étudiantes reçoivent leurs résultats et les commentaires accompagnant la WPA en première année.

Quinze des étudiants et étudiantes (55,6 %) ont indiqué que consulter les professeurs constituait l'une des principales stratégies pour améliorer leurs compétences en rédaction pendant leurs études universitaires. Il est intéressant de noter que même si l'interaction avec le corps professoral est la méthode généralement préférée, un seul des étudiants a expressément et directement eu recours à cette aide par suite des commentaires accompagnant la WPA. Cet écart peut être dû au fait que l'aspect socioculturel du perfectionnement des compétences en rédaction évolue avec le temps, c'est-à-dire que les nouveaux étudiants et étudiantes à l'université peuvent avoir davantage tendance à faire appel au groupe de pairs avec lequel ils s'identifient plus facilement. C'est ce que semble indiquer le nombre élevé d'étudiants et d'étudiantes qui ont parlé à un ami ou à un membre de la famille après avoir passé la WPA en première année, alors que seul un étudiant a mentionné l'influence des pairs dans l'amélioration

de ses compétences en rédaction. Au fur et à mesure que les étudiants et étudiantes renforcent leur confiance en eux, il est possible que consulter le corps professoral leur apparaisse plus souhaitable – et plus nécessaire – comme stratégie utile pour améliorer leurs compétences en rédaction.

La dernière question de la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante portait sur les stratégies que les étudiants et étudiantes utiliseraient à l'avenir pour améliorer leurs compétences en rédaction à l'université. La réponse la plus fréquente a été l'utilisation du temps et la volonté d'en consacrer davantage à meilleur escient. Aller au centre d'aide à la rédaction et demander plus souvent l'aide d'un professeur se sont classés respectivement au deuxième et au troisième rangs des réponses les plus fréquentes. Seul un des étudiants et étudiantes a indiqué qu'il prendrait un cours de rédaction. Ces réponses – bien qu'elles soient peu concluantes – semblent également indiquer la possibilité que les étudiants et étudiantes deviennent de plus en plus conscients de l'utilité des interactions sociales dans l'amélioration des compétences en rédaction. Même si ce ne sont là que des hypothèses formulées par les étudiants et étudiantes, on peut se demander si la WPA constitue le moment où les étudiants et étudiantes commencent à percevoir l'écriture comme une activité socialement construite; le simple fait de recevoir des commentaires concernant ses résultats permet à un étudiant d'avoir une idée de sa performance par rapport à une norme globale fixée par un groupe compétent d'auteurs de travaux universitaires. En supposant que les nouveaux étudiants et étudiantes aspirent à devenir membres de ce groupe, nous avons interrogé les participants au cours de l'entrevue de suivi en espérant qu'ils parlent du moment où, comme étudiants et étudiantes de première année, ils s'étaient rendu compte qu'ils devaient s'adapter pour être acceptés dans le cercle universitaire. Cette possibilité est explorée plus avant dans l'analyse des réponses fournies lors de l'entrevue.

## Résumé des principales conclusions

- La plupart des étudiants et étudiantes ayant répondu au questionnaire (77,3 %) pensaient que la WPA leur avait été au moins quelque peu utile. Ce pourcentage indique que la WPA peut être une évaluation valide des compétences en rédaction dans la mesure où elle semble avoir un rapport direct avec les besoins des étudiants et étudiantes dans notre étude.
- Quinze étudiants et étudiantes (55,6 %) ont indiqué que consulter les professeurs constituait une stratégie clé pour améliorer leurs compétences en rédaction pendant leurs études universitaires.
- Les trois principales stratégies qu'utiliseraient les étudiants et étudiantes à l'avenir pour améliorer leurs compétences en rédaction à l'université sont les suivantes : (1) gérer le temps de façon plus productive; (2) aller au centre d'aide à la rédaction; (3) demander plus souvent l'aide du corps professoral.

## Sommaire des réponses fournies lors des entrevues avec les étudiants et étudiantes

Vingt-cinq étudiants et étudiantes ont pu prendre part à l'entrevue de suivi après avoir rempli la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante et passé la WPA en quatrième année. Les questions de l'entrevue étaient conçues pour compléter les courtes réponses écrites fournies sur la feuille de renseignements et pour donner la possibilité aux étudiants et étudiantes de formuler d'autres observations sur plusieurs aspects de leurs compétences en rédaction : (a) l'évolution de l'idée qu'ils se font d'eux-mêmes comme rédacteurs et les facteurs susceptibles d'avoir modifié cette idée une fois qu'ils furent entrés à l'université; (b) le rôle de la WPA et des mesures de soutien externe dans l'amélioration de leurs compétences en rédaction; (3) leurs réflexions quant à l'effet à long terme de leurs expériences en vue d'améliorer leurs compétences en rédaction pendant leurs études au Huron University College.

### *Sensibilisation concernant les compétences en rédaction*

L'annexe C présente la ventilation du nombre de commentaires formulés en réponse aux questions de l'entrevue portant sur la façon dont les étudiants et étudiantes se sont davantage

sensibilisés à leurs compétences en rédaction et sur les stratégies qu'ils ont trouvé utiles à cet égard. Comme on pouvait s'y attendre, les commentaires formulés pendant l'entrevue correspondaient aux réponses fournies sur la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante.

#### *a) Auto-évaluation*

La plupart des étudiants et étudiantes avaient indiqué dans leur auto-évaluation qu'ils étaient de bons rédacteurs. Pendant l'entrevue, ils ont pu préciser les domaines particuliers dans lesquels ils étaient compétents :

*« [...] Je ne suis pas un écrivain littéraire, je ne suis pas un écrivain d'un autre genre non plus, je suis quelqu'un qui rédige des dissertations. »*

*« Je pense que je suis un rédacteur moyen. Je sais que j'ai encore des points faibles sur lesquels je dois travailler, mais je pense que j'ai fait pas mal de progrès depuis, euh, l'école secondaire, et même depuis la première année d'université. »*

#### *b) Changement dans l'auto-évaluation afin de répondre aux nouvelles attentes scolaires*

Les étudiants et étudiantes interrogés ont généralement admis que leur opinion d'eux-mêmes comme rédacteurs avait diminué lorsqu'ils avaient commencé à rédiger des textes de niveau universitaire. Certains ont pu préciser très clairement les différences existant entre les attentes au niveau secondaire et celles au niveau universitaire :

*« Eh bien, il est devenu très évident qu'il faut que tu aies une thèse. Tu ne peux pas simplement décrire les choses comme cela est possible dans un travail au secondaire... Je trouve cela stimulant, de travailler à partir de dix sources de qualité au lieu de rédiger par exemple un article de réflexion, comme on le faisait pour s'exercer au secondaire. »*

*« C'était réellement épouvantable... même mes notes généralement ont tellement baissé quand je suis arrivé à l'université, je suis passé d'une mention très bien à des notes dans les 60... Et cela est un dur coup à prendre, je veux dire, ils disent tout le temps qu'on ne réussit pas aussi bien à l'université, mais je n'avais jamais pensé subir une baisse de 15 %. »*

### *c) Rôle de la WPA pour ce qui est de reconnaître les lacunes dans les compétences*

En général, les étudiants et étudiantes ont admis que la WPA les avait aidés à mieux connaître le niveau de compétences exigé à l'université. Les commentaires qu'ils ont reçus leur ont permis de se rendre compte qu'ils devraient faire davantage d'efforts :

*« Quand j'ai entendu parler de [la WPA] pour la première fois, j'ai pensé que c'était vraiment une bonne idée. Je pensais que mes textes écrits seraient acceptables. Mais ça m'a vraiment ouvert les yeux et je me suis dit "Ok, c'est à ça que les professeurs s'attendent, et c'est comme une ligne directrice à suivre". Cela m'a vraiment aidé à mieux structurer mon écriture. »*

*« Mais quand j'ai reçu les commentaires, j'ai vu que ça concernait des fautes que j'avais remarquées dans mes propres travaux écrits. »*

*« Je pense que c'est l'une des très bonnes choses du test, il te fait voir où tu as besoin d'aide et comment tu peux obtenir cette aide. »*

Pour ces étudiants et étudiantes, la WPA a été utile, car elle leur « a ouvert les yeux » dès le début de leur première année d'université et leur a permis de mieux connaître les attentes à ce niveau. À cet égard, il semble que la WPA joue un rôle considérable pour ce qui est d'orienter les nouveaux étudiants et étudiantes concernant les « règles » de la participation au milieu universitaire.

D'autres étudiants et étudiantes, par contre, ont admis qu'ils n'avaient pas pris la WPA au sérieux, et que cela représentait une occasion manquée. Pour nombre d'entre eux, ce n'est qu'au moment où ils ont reçu la note de leur première dissertation universitaire qu'ils se sont rendu compte de ce que l'on attendait d'eux :

*« Je ne pense pas que j'aurais pu être moins sérieux au sujet de l'évaluation des compétences... Je m'efforçais simplement de faire face à tout... ce que l'université a à offrir, et comme on était en septembre... j'étais bombardé de toutes parts sur différents plans – scolaire, social et parascolaire, et j'ai passé la [WPA], mais je n'ai pas fait attention ou probablement pas fourni tous mes efforts. »*

*« [...] en première année, j'ai rédigé une dissertation pour mon cours d'anglais, et cela a été une mauvaise surprise pour moi. Il s'agissait d'un texte d'opinion à propos d'un article... Le propos de l'article me tenait à cœur, mais je n'ai pas obtenu une bonne note, car je crois que cela me tenait trop à cœur pour que je réfléchisse de façon logique et mon argumentation n'a donc pas été très solide. »*

*« J'avais plusieurs doutes concernant ma capacité de rédaction en première année. Je m'enlisais souvent dans les recherches. Je me souviens d'une dissertation en particulier, c'était en science politique. J'écrivais sur l'environnementalisme et j'ai vraiment eu du mal à rédiger cette dissertation. Et je me suis rendu compte à quel point j'avais des choses à apprendre sur la façon d'effectuer des recherches, de formuler une thèse et de ne pas me sentir dépassé par l'énorme quantité de livres et d'articles qui existent à ce sujet. Et cela aussi a été un moment de prise de conscience en quelque sorte, car je me suis aperçu que j'avais encore énormément de choses à apprendre. »*

*« La première dissertation que j'ai rédigée, j'étais complètement satisfait... J'ai obtenu 65 %. À ce moment-là, j'ai su que j'allais devoir faire de sérieux changements. »*

### *Acquisition de compétences en rédaction*

#### *a) Régulation par autrui*

On a demandé aux étudiants et étudiantes de parler plus en détail des efforts qu'ils avaient faits pour obtenir de l'aide concernant leurs compétences en rédaction à l'université, en particulier après avoir reçu les commentaires accompagnant la WPA. Selon les réponses fournies dans le questionnaire écrit, environ 33 % des étudiants et étudiantes avaient parlé à un ami ou à un membre de la famille après avoir reçu les résultats de la WPA, et plusieurs étaient allés au centre d'aide à la rédaction. Toutefois, un nombre égal n'avait pris aucune mesure. Cela nous indique qu'il n'y avait pas chez les étudiants et étudiantes un consensus clair quant aux stratégies à adopter à ce moment-là. Manifestement, les étudiants et étudiantes n'étaient pas en mesure de se fixer des objectifs. Il semble que les nouveaux étudiants et étudiantes se sentent quelque peu à l'extérieur du cercle universitaire et croient qu'ils n'y ont pas vraiment leur place ou qu'ils ne peuvent y apporter qu'une contribution minimale :

*« Je ne parviens pas à me rappeler le sujet de la première [WPA], mais je me souviens d'avoir été surpris à quel point tu devais penser rapidement aux réponses, car ce n'était pas vraiment des choses de base. C'est quelque chose qu'il fallait faire, avoir une opinion et organiser ses idées. Je pense que c'était à propos de quelque chose à laquelle je n'ai pas beaucoup réfléchi. Il a donc fallu que je réfléchisse rapidement, et que je m'organise. C'est mon impression. »*

*« [...] J'ai dû apprendre à m'adapter, par exemple, pour la rédaction de dissertations en histoire; style très différent, attentes très différentes quant au contenu... et tous les professeurs veulent des choses différentes. Certains mettent l'accent sur la créativité et l'indépendance, d'autres veulent surtout que l'on résume les idées d'autres personnes. Au fond, le plus grand changement dans mon écriture est la façon dont je la percevais... je veux dire les styles différents... et les attentes auxquelles je devais satisfaire dans mes travaux écrits. »*

Comme on pouvait s'y attendre, les propos formulés lors des entrevues indiquent que les professeurs ont tendance à devenir la source principale de la régulation externe – ou régulation par autrui – concernant l'amélioration des compétences en rédaction. Le fait de consulter le corps professoral représente une occasion de « collaboration avec des personnes plus chevronnées » comme l'ont indiqué Lantolf et Thorne (2007). Ici, nous observons que les étudiants et étudiantes commencent à se rendre compte qu'il leur est utile de consulter un membre du cercle universitaire en qui ils ont confiance comme stratégie clé d'amélioration de leur écriture :

*« Il s'agissait d'un cours [de première année] où le professeur m'a dit que j'avais un superbe style d'écriture. [...] il y a certains mots qu'on a tendance à utiliser... alors j'ai eu tendance à les utiliser encore et encore. Et j'allais voir différents professeurs, car je ne volais pas les fatiguer. »*

*« De mes professeurs encore une fois, lorsqu'ils me donnent une mauvaise note, je vais les voir plus souvent, même avant de commencer à rédiger ma dissertation, pour savoir à quoi ils s'attendent, et non après lorsqu'ils me la rendent. »*

*« Je suis allé dans le bureau du professeur et j'avais mon classeur et mes notes... Je voulais simplement savoir comment je pouvais mieux m'organiser, comment je pouvais mieux apprendre, et nous avons examiné une dissertation que je venais d'écrire. »*

*« Et j'ai découvert que c'était énormément utile de parler aux professeurs, cela t'aide à organiser tes idées et à savoir ce qu'il faut faire... J'ai appris qu'ils ne sont vraiment pas intimidants et qu'ils veulent que tu viennes les voir pendant les heures de bureau, que tu n'hésites pas. »*

Le fait de consulter les professeurs semble offrir deux avantages aux étudiants et étudiantes : d'abord, ils obtiennent immédiatement des renseignements sur les éléments qui permettront d'améliorer une dissertation en particulier; ensuite, ils acquièrent des renseignements clés concernant les différences subtiles qui existent dans la façon de rédiger une dissertation dans diverses disciplines et selon différents genres au sein de ces disciplines.

### *b) Autorégulation*

À un certain moment de ses études universitaires, l'étudiant ou l'étudiante doit commencer à se fier à son jugement pour planifier et organiser les dissertations plus complexes exigées dans les années supérieures à l'université. C'est ici que Donato

(2000) remet en question l'idée traditionnelle voulant que les apprenants soient des « des personnes isolées qui s'efforcent d'atteindre un niveau de compréhension plus élevée, séparées des institutions culturelles et des conditions historiques dans lesquelles elles apprennent » (p. 46). Thais et Zawacki (2006) seraient d'accord. Ils indiquent que les étudiants et étudiantes comptent beaucoup sur l'information qu'ils reçoivent de leur environnement :

Ce besoin d'avoir des paramètres montre que les étudiants et étudiantes comprennent que l'écriture est transactionnelle, et que comme pour toute situation transactionnelle, le rédacteur doit savoir ce que veut le lecteur, ce qui est peut-être encore plus vrai lorsqu'une note est en jeu. (p. 125).

Ces auteurs ont découvert dans leurs recherches que les étudiants et étudiantes comptent sur les commentaires reçus pour leur première dissertation, les modèles de dissertation, les renseignements sur les attentes et la notation, et les renseignements fournis par les professeurs concernant les genres et les conventions dans la discipline. Dans notre étude, nous avons observé qu'une fois qu'ils ont atteint les années supérieures, les étudiants et étudiantes ont acquis des connaissances dans une matière en particulier; ils commencent probablement à combiner ce qu'ils ont appris dans des cours connexes avec le langage universitaire, et expriment des idées dans un cadre plus complexe.

*« Je pense que cela va avoir un gros effet, car j'ai moins de crainte à écrire, vous savez ce que je veux dire? (Oui, c'est ça.) J'avais l'habitude de... je trouve que je suis plus capable d'exprimer mon point de vue en mots, et j'ai découvert grâce à toutes les dissertations que j'ai rédigées, et avec l'aide que j'ai reçue, que j'ai compris que je pouvais faire valoir un point de vue valable dans mes travaux écrits, c'est juste... cela peut me prendre un peu plus de temps que quelqu'un d'autre pour faire ma rédaction. »*

*« En première année, j'ai suivi le cours [nom du cours] et il fallait faire une dissertation sur... un sujet que je ne comprenais même pas. Je ne l'ai pas fait à la dernière minute, mais... je l'ai fait à la hâte, et c'est à ce moment-là que je me suis rendu compte qu'il fallait que je fasse plus d'efforts. Je ne veux pas nécessairement dire des efforts, mais faire davantage de recherches. Et ne pas, euh, juste le faire à la dernière minute. »*

Nous avons demandé aux étudiants et étudiantes de réfléchir à cette évolution en les interrogeant sur les stratégies de rédaction qu'ils utiliseraient s'ils en avaient la chance et sur ce qui les motiverait à le faire. Les réponses verbales ainsi que les données provenant du questionnaire ont indiqué que les étudiants et étudiantes s'efforceraient

principalement de mieux gérer leur temps et de faire plus souvent appel à leurs

professeurs :

*« Y consacrer plus de temps... J'ai l'habitude de travailler en fonction des échéances... J'ai l'habitude de rédiger des dissertations pour une certaine date limite... les dissertations auxquelles j'ai consacré le plus de temps sont celles où j'ai le mieux réussi. Alors je dirais : y consacrer plus de temps. »*

*« La gestion du temps est de loin le plus gros problème que j'ai eu avec une lourde charge de cours exigeant des dissertations. »*

Plusieurs commentaires ont également été formulés concernant l'utilité du centre d'aide à la rédaction :

*« En ce qui concerne les services d'aide à la rédaction... que l'on peut prendre plus de temps pour faire la rédaction au lieu de remettre ça à plus tard, puis finir par se précipiter pour remettre sa dissertation... rédiger ma dissertation assez tôt afin que je puisse aller au centre d'aide à la rédaction et obtenir de l'aide qui m'aurait permis d'avoir une meilleure note. »*

*« [...] les gens ont des styles différents, et vous savez, c'est là que le centre d'aide à la rédaction peut aider une personne comme moi, même si je n'y ai pas eu recours aussi souvent que je l'aurais voulu... peut-être que j'ai des idées, ou une solution, ou euh quelque chose que je veux créer ou mettre au point (oui c'est ça), mais si tu ne peux pas le faire... si tu n'as pas les 35 sources bien consignées, et que tu n'as pas la dissertation de 15 ou 20 pages à ce sujet [...] le centre peut comme compléter tes points forts et tes points faibles, je pense, quels que soient tes besoins. Le centre d'aide à la rédaction peut en théorie je pense t'aider de ces deux façons. »*

*« Je suis donc allé au centre d'aide à la rédaction afin qu'on m'aide à trouver les erreurs que j'avais faites, afin que je puisse les trouver moi-même et m'améliorer ainsi. Je ne me suis pas vraiment dit "Oh, j'ai eu une mauvaise note" et que j'avais besoin d'aller au centre d'aide à la rédaction... c'était juste que je voulais essayer quelque chose d'autre. Je voulais faire de mon mieux. »*

Il est clair que les étudiants et étudiantes jugent utile d'avoir une diversité de ressources à leur disposition pour atteindre leurs objectifs de rédaction. Il est également clair que les étudiants et étudiantes apprécient l'interaction avec des membres de la communauté d'apprentissage, depuis leurs pairs et les professeurs, en passant par le personnel du centre d'aide à la rédaction. À ce stade, les étudiants et étudiantes ont moins souvent indiqué se sentir dépassés et quelque peu étrangers aux paramètres du discours universitaire et ont plus souvent déclaré qu'ils avaient acquis plus de confiance pour prendre la place qui leur revient dans cette culture :

*« [...] de Huron, rédiger des dissertations, rédiger dans différentes disciplines m'a vraiment beaucoup appris. Par exemple, en histoire, même dans la façon de faire des recherches, c'est-à-dire comment prendre des notes et faire une synthèse, c'est indéniablement, probablement l'aspect le plus important de ce que j'ai appris dans le programme d'histoire, et puis dans les cours d'anglais, à penser de manière créative et à écrire de cette façon aussi. »*

*« L'une des choses qui m'a beaucoup impressionné au centre d'aide à la rédaction, habituellement, j'apportais une dissertation très professionnelle, car c'est ma dernière année d'études et parfois je leur remettais simplement mon texte pour qu'ils l'examinent. Et là, c'est vraiment un défi pour moi, car la personne du centre d'aide à la rédaction doit comprendre ce dont je parle, et je dois donc expliquer [un sujet] à une personne qui a probablement étudié en anglais ou en littérature, et je pense que cela exige que je me fasse comprendre très clairement d'une personne non professionnelle. »*

Toutefois, certains commentaires montrent que les étudiants et étudiantes continuent d'avoir des renseignements erronés sur le rôle des services de soutien comme le centre d'aide à la rédaction. L'un des participants semblait penser qu'il y avait une coupure entre le centre d'aide à la rédaction et le style d'écriture universitaire exigé dans tous les cours :

*« [...]une fois mon ébauche terminée, je demandais l'aide d'un professionnel. S'il s'agissait d'une question théorique, j'allais voir mon professeur; s'il s'agissait simplement d'une question de rédaction, j'allais au centre d'aide à la rédaction. »*

Ce commentaire semble impliquer que le contenu lié à la discipline (sujet du texte) est d'une certaine manière distinct de la forme et du format de l'écriture (manière de traiter le sujet). Les établissements d'enseignement postsecondaire pourraient peut-être mieux informer les étudiants et étudiantes concernant l'influence réciproque qui existe entre les exigences s'appliquant à une matière en particulier et les normes générales qui s'appliquent à des travaux universitaires clairs et de bonne qualité.

### *Pleine participation aux communautés de pratique*

L'autorégulation a aidé les étudiants et étudiantes à demander l'aide de leurs pairs et de spécialistes concernant leur écriture. Ils ont aussi commencé à se rendre compte que bien rédiger nécessite la plupart du temps de la collaboration ou une négociation du sens avec la source de conseils :

*« Alors... il y a ça. Et ensuite les services d'aide à la rédaction parce que je trouve que cela aide de parler de son idée à quelqu'un d'autre (oui, c'est ça), car alors il faut l'exprimer (hum... c'est ça) d'une façon différente et ne pas simplement y penser dans sa tête. (Oui, c'est ça.) Alors, ça*

*permet ainsi d'éclaircir le sujet principal de ce qu'on essaie de communiquer, alors que dans ta tête, euh, c'est confus, alors c'est surtout pour... la démarche de la pensée. »*

*« Je pense, euh, parce que tu sais qu'il y a un lecteur qui est intelligent et comprend le propos de ton texte (oui, c'est ça), tu apprends à utiliser... euh... hum... tu apprends à mettre ton écriture en contexte et à t'exercer à écrire pour un public. »*

En fait, certains étudiants et étudiantes reconnaissent l'utilité de la collaboration pour tout travail de rédaction universitaire. On peut facilement voir comment les étudiants et étudiantes sont passés de l'idée que la capacité de bien écrire est étrangère aux nouveaux étudiants et étudiantes à l'opinion qu'ils sont des participants à part entière dans un échange d'idées qui correspond à la culture en place :

*« Mais j'ai mûri, je pense que le fait d'être exposé à la culture de rédaction et à la façon dont les professeurs testent constamment leurs idées sur d'autres, et tout le monde révise, et ce n'est pas mal vu de faire réviser ses travaux, car c'est essentiellement ainsi que l'on peut produire de bons textes. [C'est] parce qu'il faut établir un lien avec un public et tu es... la façon d'établir ce lien c'est en fait de travailler avec le public afin d'en arriver à un produit supérieur. Cela a donc été un véritable changement de paradigme, et depuis, je n'ai jamais eu de réticence ou douté qu'il soit bon de demander de l'aide pour la rédaction de mes textes. »*

*« Mon expérience [ici dans cette université] m'a montré qu'il n'y a pas de fin pour le rédacteur, et que chaque professeur et les gens qui nous enseignaient sont engagés dans le même processus, il n'y a pas de catégories de textes où tu peux te dire "Ça y est!", "Je l'ai!", "Je sais comment faire", un peu comme au basket-ball, où tu ne peux pas te dire que tu sais comment faire pour mettre une fois pour toutes le ballon dans le panier. »*

Plutôt que de voir l'écriture comme un produit final, certains étudiants et étudiantes semblent se rendre compte que l'excellence dans l'écriture implique un processus de collaboration entre divers auteurs. À leurs yeux, le centre d'aide à la rédaction n'est pas un endroit où ils arrivent avec un produit, mais un lieu où ils sont invités à prendre part à un processus de rédaction en collaboration. Cette collaboration semble se manifester dans l'ensemble de l'université :

*« Je pense que oui. Dans mon cours de thèse, en fait, le professeur H. a fait un exposé sur le fait de tout signer. Après l'exposé, nous avons parlé du besoin de « trouver sa façon de s'exprimer », et je pense que j'ai apprécié le fait que des professeurs t'aident à écrire de manière différente plutôt que, euh... qui encouragent les étudiants à trouver leur propre façon de s'exprimer par écrit et qui ne s'attendent pas... n'ont pas... d'attentes en ce qui a trait à l'écriture des étudiants. J'ai trouvé que cela était plus fréquent à Huron que sur le campus principal. »*

Finalement, on a demandé aux étudiants et étudiantes d'indiquer quel genre d'écriture ils se voyaient exercer après l'université et de préciser selon eux l'influence qu'avaient eu à cet égard leurs expériences relatives à l'écriture à Huron. Il n'est pas étonnant de constater que tous les

étudiants et étudiantes ont indiqué qu'ils allaient exercer une certaine forme d'écriture, par exemple pour enseigner, pour créer des textes plus créatifs ou pour rédiger des rapports. L'un des étudiants et étudiantes a déclaré que son but depuis l'âge de huit ans était d'écrire un livre. Ce qui est surprenant, c'est à quel point les étudiants et étudiantes se rendaient compte que leurs expériences en matière d'écriture de qualité avaient influé sur leur motivation de mettre en œuvre ces plans :

*« Et puis je pense que je me suis dit que je ne voulais pas perdre ce que j'avais appris, et les compétences en rédaction et les choses que j'ai apprises ici [dans cette université] m'inciteront à continuer d'écrire. »*

*« Et une autre chose que j'ajouterais concernant Huron, c'est qu'étant donné que c'est un collège d'arts libéraux, ils veulent que les étudiants aient une éducation diversifiée. On peut utiliser des idées qu'on a dans d'autres cours, en histoire, en anglais, et... les professeurs ici à Huron encouragent vraiment cela. »*

## Sommaire des principales impressions tirées des entrevues

- L'opinion qu'ont les étudiants et étudiantes d'eux-mêmes comme rédacteurs diminue souvent lorsqu'ils commencent à rédiger des textes de niveau universitaire.
- La WPA joue un rôle important pour ce qui est d'orienter les nouveaux étudiants et étudiantes vers les « règles » de participation à la communauté universitaire.
- Les nouveaux étudiants et étudiantes se sentent quelque peu à l'extérieur du cercle universitaire et croient qu'ils n'y ont pas vraiment leur place ou qu'ils ne peuvent y apporter qu'une contribution minime.
- Le fait de consulter le corps professoral représente une occasion de « collaboration avec des personnes plus chevronnées ».
- À mesure qu'ils progressent dans leurs études, les étudiants et étudiantes deviennent généralement mieux en mesure de fixer des objectifs de processus qui les aideront à participer plus activement comme rédacteurs à la communauté universitaire.
- Pour améliorer leurs compétences, les étudiants et étudiantes s'efforceraient principalement de mieux gérer leur temps et de faire appel plus souvent à leurs professeurs.
- Les étudiants et étudiantes croient utile de pouvoir décider quoi faire et de disposer des ressources nécessaires pour effectuer les tâches. Ils apprécient l'interaction avec les membres de la communauté universitaire, depuis les pairs et les professeurs, en passant par le personnel du centre d'aide à la rédaction.

- Les établissements d'enseignement postsecondaire pourraient peut-être mieux informer les étudiants et étudiantes concernant l'influence réciproque qui existe entre les exigences s'appliquant à une matière en particulier et les normes générales qui s'appliquent à des travaux universitaires clairs et de bonne qualité.
- Certains étudiants et étudiantes semblent se rendre compte que l'excellence dans l'écriture implique un processus de collaboration.

## V. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS POUR L'AVENIR

Cette étude a permis d'éclaircir deux importantes questions : (1) la légitimité de la WPA comme initiation à la culture de rédaction dans la communauté discursive universitaire; (2) les processus et les ressources qu'utilisent les étudiants et étudiantes pour devenir des membres assurés et compétents de cette communauté.

Lorsqu'ils arrivent à l'université en première année, les étudiants et étudiantes font appel à plusieurs sources d'information pour confirmer leurs compétences scolaires. Selon la feuille de renseignements sur l'étudiant ou l'étudiante, ce sont les professeurs (ce qui n'a rien d'étonnant) qui jouent le plus grand rôle pour ce qui est d'aider les étudiants et étudiantes à se sensibiliser aux compétences en rédaction, comme l'indique 52 % des réponses à la question concernant la principale influence sur la rédaction de dissertations. Divers autres facteurs qui aident les étudiants et étudiantes à acquérir des compétences en rédaction, comme la lecture, la planification et l'aide offerte par des pairs, semblent représenter 24 % de l'aide que reçoivent les étudiants et étudiantes. Dans ce contexte, la WPA a une double fonction : elle permet de reconnaître les compétences qu'apportent avec eux à l'université les étudiants et étudiantes depuis l'école secondaire, et elle donne aux étudiants et étudiantes une indication quant aux compétences qu'ils doivent améliorer afin de réussir à l'avenir. Un pourcentage élevé (62 %) d'étudiants et étudiantes a déclaré que la WPA était utile, et un pourcentage semblable a indiqué que son utilité résidait dans le fait qu'elle les avait aidés à mieux connaître leurs points forts et leurs points faibles.

Cependant, le fait de recevoir des renseignements sur leurs compétences scolaires n'amène pas nécessairement les étudiants et étudiantes à prendre des mesures en fonction de ces renseignements. Alors que 55 % des répondants ont lu les commentaires accompagnant la WPA, près de 46 % n'ont pris aucune mesure directe par suite de ces commentaires. La catégorie portant sur les stratégies différentes qui seraient utilisées à l'avenir montre que même si les étudiants et étudiantes n'ont pas encore pris de mesures concernant leurs compétences

en rédaction, nombre d'entre eux ont l'intention de le faire à l'avenir. Trente-cinq pour cent des répondants y consacreront plus de temps, 21 % ont l'intention d'aller au centre d'aide à la rédaction, et 7 % ont l'intention de suivre un cours de rédaction. Toutefois, étant donné que les répondants en sont tous à leur dernière année d'études avant d'obtenir leur diplôme, ces réponses doivent être considérées avec prudence, car elles sont conjecturales. Les réponses fournies par les étudiants et étudiantes lors de l'entrevue, qui figurent au tableau 1 de l'annexe C, semblent confirmer ces conclusions. Alors que 15 % des commentaires relatifs à la sensibilisation aux compétences en rédaction font référence à la WPA comme un facteur dans cette sensibilisation, 67 % font référence à d'« autres » facteurs. Les étudiants et étudiantes qui ont pris des mesures en vue d'améliorer leurs compétences ont eu tendance à aller au centre d'aide à la rédaction, mais le recours au centre a été freiné par la perception qu'avaient les étudiants et étudiantes que l'amélioration des compétences générales en rédaction ne les aiderait pas beaucoup en ce qui a trait aux exigences particulières de chaque discipline en matière de rédaction.

La WPA semble bien mesurer des compétences réelles en rédaction qu'acquiert les étudiants et étudiantes pendant leurs études de premier cycle. La comparaison entre la WPA 1 et la WPA 2 montre une différence significative dans les résultats obtenus par les étudiants et étudiantes qui commencent leurs études et ceux qui en sont à leur dernière année. Toutefois, ces différences sont statistiquement significatives pour certaines catégories seulement : note globale, rédaction du résumé (quatre critères), note totale pour la dissertation, cohérence et élaboration d'un argument. Les étudiants et étudiantes **ne semblent pas** perfectionner leurs compétences pour ce qui est de créer une introduction ou une conclusion, ou de citer des travaux de recherche à l'appui. Le fait qu'aucune différence significative n'ait été observée en ce qui concerne la grammaire et la structure de phrase est peut-être ce qui est le plus surprenant. En outre, la comparaison des résultats lors de la WPA 2 avec les notes moyennes obtenues pour la dissertation est significative ( $p = ,02$ ) dans un test bilatéral. Cela ne permet pas en soi d'éclaircir l'influence particulière de la WPA sur l'acquisition de compétences par les étudiants et étudiantes, mais indique que la WPA et les dissertations dans les diverses disciplines mesurent les mêmes choses.

L'une des importantes conclusions de l'étude est qu'il existe un lien statistiquement significatif entre les résultats obtenus par les étudiants et étudiantes lors de la WPA et les notes qu'ils ont reçues dans leurs dissertations. Ce lien est plus fort pour les notes les plus élevées. Quarante-vingts pour cent des étudiants et étudiantes ayant signalé une note moyenne de A dans leurs dissertations pour divers cours ont reçu une note globale de 4, 5 ou 6 lors de la WPA. Ces notes correspondent à des fautes mineures dans la rédaction de la dissertation et du résumé et à au plus 20 erreurs touchant la grammaire et la structure de phrase. Cela signifie que même si la WPA constitue une mesure générale de la capacité de rédaction des étudiants et étudiantes, et ne mesure pas des connaissances liées à une discipline particulière, elle est en corrélation étroite avec la performance des étudiants et étudiantes dans les travaux qu'ils rédigent pour des disciplines particulières. Cela renforce l'argument voulant que la WPA puisse fournir des renseignements utiles aux étudiants et étudiantes concernant leurs points forts et leurs points faibles sur le plan scolaire.

### **Limitations de l'étude**

1. L'absence dans l'étude de différence significative entre les résultats de la WPA 1 et de la WPA 2 touchant la grammaire et la structure de phrase et certains éléments de l'élaboration des dissertations reste inexplicée. Cela pourrait être dû à diverses causes : format de l'évaluation (chronométrée et liée à un texte particulier), manque de motivation, mauvaise compréhension des critères de performance, tendance liée aux correcteurs, sujet du texte à lire ou taille de l'échantillon.
2. Étant donné la petite taille de l'échantillon, et de façon plus générale étant donné le programme d'arts libéraux du collège, la généralisabilité des conclusions peut être problématique. Aucun cours de science n'est donné au collège et le seul cours de mathématiques est un cours de base appliqué.

### **Au-delà de l'étude**

La présente étude éclaire comment la WPA permet aux étudiants et étudiantes de mieux accéder à la culture de rédaction universitaire au Huron University College. La capacité d'autres

établissements d'adopter ce modèle dépendra de leur culture de rédaction et des ressources dont ils disposent. À Huron, les étudiants et étudiantes ne demandent pas toujours l'aide de services officiels comme la WPA et le centre d'aide à la rédaction, mais cela ne signifie pas que ces services ne leur sont pas utiles. Certains étudiants et étudiantes ignorent les commentaires fournis avec la WPA, alors que d'autres examinent ces commentaires et les comparent avec ceux formulés par leurs professeurs. Certains étudiants et étudiantes ont demandé à des pairs de lire leurs dissertations, mais d'autres ont fait appel au centre d'aide à la rédaction comme lecteur externe. Certains utilisent le centre d'aide à la rédaction pour tous les aspects de leur écriture, mais d'autres l'utilisent de façon ponctuelle pour les aider à corriger ce qu'ils jugent être des problèmes de forme et de grammaire.

Il reste encore beaucoup à faire pour continuer de cultiver cette culture de rédaction à Huron. Étant donné la corrélation entre les résultats lors de la WPA 2 et les notes obtenues dans les dissertations rédigées dans les diverses disciplines, nous devons examiner comment nous pouvons communiquer les commentaires de la WPA 1 d'une façon qui sera utile aux étudiants et étudiantes de première année et qui leur donnera la motivation nécessaire pour acquérir les compétences qui leur manquent. Il faut aussi que nous explorions comment nous pouvons dissiper les mythes concernant la fonction du centre d'aide à la rédaction qui semblent persister dans certains segments de la population étudiante. Ces questions peuvent indiquer la voie à suivre pour les initiatives futures au collège. Par exemple, nous pourrions envisager de communiquer les commentaires accompagnant la WPA 1 sous divers formats (en ligne, au cours d'une journée portes ouvertes, dans des ateliers ou groupes de discussion). Nous pourrions procéder plusieurs fois par année (fin septembre, début janvier et fin mars p. ex. ) à des sondages auprès de l'ensemble des étudiants et étudiantes afin d'évaluer leur auto-évaluation de leur perfectionnement des compétences en rédaction, leur connaissance des mesures de soutien à la rédaction qui leur sont offertes et leur évaluation de l'efficacité de leurs visites au centre d'aide à la rédaction. Nous pourrions organiser des séances de questions et de réponses en temps réel en ligne au cours desquelles nous pourrions répondre aux questions des étudiants et étudiantes concernant la WPA et le centre d'aide à la rédaction.

Malgré la nécessité de poursuivre la réflexion et de continuer de se renouveler, nous nous risquerions à dire que la culture de rédaction universitaire se porte très bien à Huron en raison de la congruence entre les services offerts et la communauté discursive universitaire créée par le corps professoral du collège. C'est un modèle qui fonctionne chez nous et qui pourrait fonctionner ailleurs dans des établissements semblables.

## VI. RÉFÉRENCES

- Alderson, J. C. et Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL preparation courses: A study of "washback". *Language Testing*, 13, 280-297.
- Ball, A. F. (2006). Teaching writing in culturally diverse classrooms. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (éd.), *Handbook of writing research* (p. 293-310). New York, London : The Guilford Press.
- Barnard, R. et Campbell, L. (2005). Sociocultural theory and the teaching of process writing: The scaffolding of learning in a university context. *The TESOLANZ Journal*, 13, 76-88.
- Bell, James, H. (2000). When Hard Questions Are Asked: Evaluating Writing Centers. *The Writing Center Journal*, 21(1), (Automne 2000) : 7-28.
- Clary-Lemon, J. (2009). Shifting tradition: Writing research in Canada. *American Review of Canadian Studies*, 39(2), 94-111.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (2010). *Rapport d'étude et programme de recherche : Troisième publication annuelle*. Accessible à l'adresse <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/TARRP%20FR.pdf>.
- Cumming, A. (1997). The testing of second-language writing. Dans C. Clapham (éd.), *The encyclopedia of language and education: Volume 7. Language assessment* (p. 51-63). Dordrecht (Pays-Bas) : Kluwer.
- Cumming, A. (1996). Introduction: The concept of validation in language testing. Dans A. Cumming et R. Berwick (éd.), *Validation in language testing* (p. 1-14). Clevedon, Avon : Multilingual Matters.
- Currie, P. et Cray, E. (2004). ESL literacy: language practice or social practice? *Journal of Second Language Writing*, 13, 111-132.
- Donato, R. et McCormick, D. E. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453-464.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Dans J. P. Lantolf (éd.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 27-50). Oxford, New York : Oxford University Press.
- Englert, C. S., Mariage, T. V. et Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (éd.), *Handbook of writing research* (p. 208-221). New York, London : The Guilford Press.

- Giltrow, J. (2002). *Academic writing: Writing and reading in the disciplines* (3<sup>e</sup> éd.). New York : Broadview Press Ltd.
- Hayes, J. R., Hatch, J. A. et Silk, C. M. (2000). Does holistic assessment predict writing performance?: Estimating the consistency of student performance on holistically scored writing assignments. *Written Communication*, 17, 3-26.
- Hidi, S. et Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (éd.), *Handbook of writing research* (p. 144-159). New York, London : The Guilford Press.
- John-Steiner, V. et Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31, 191-206.
- Jones, C. (2001). The relationship between writing centers and improvement in writing ability: An assessment of the literature. *Education*, 122(1), 3-20.
- Karanja, L. W. (2005). *English as a second language (ESL) learning experiences of immigrant high school students: A small city schools case study*. Thèse de maîtrise non publiée, Université du Nord de la Colombie-Britannique, Vancouver.
- Kunnan, A. J. (2000). Fairness and validation in language assessment: Selected papers from the 19<sup>th</sup> Language Testing Research Colloquium. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. Dans J. P. Lantolf (éd.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 1-26). Oxford, New York : Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. Dans B. Van Patten et J. Williams (éd.), *Theories in second language acquisition* (p. 201-223). Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lei, X. (2008). Exploring a sociocultural approach to writing strategy research: Mediated actions in writing activities. *Journal of Second Language Writing*, 17, 217-236.
- MacArthur, C. A. (2009). Writing disabilities: An overview. Accessible à l'adresse [http://www.idonline.org/article/Writing\\_Disabilities%3A\\_An\\_Overview?theme=print](http://www.idonline.org/article/Writing_Disabilities%3A_An_Overview?theme=print).
- Meng, Z. (1999). *Writing to transform --- Chinese graduate students' stories in epistemological learning of English academic writing*. Thèse de maîtrise non publiée, Université de Toronto, Toronto.
- Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher* 18 (2),. 5-11.

- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In J. P. Lantolf (éd.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 51-78). Oxford, New York : Oxford University Press.
- Pavlenko, A., et Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (éd.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 155-178). Oxford, New York : Oxford University Press.
- Pemberton, M. A. (2003). The writing lab newsletter as history. Dans M. A. Pemberton et J. Kinkead (éd.), *The Center will hold: Critical perspectives on writing centre scholarship* (p. 21-35).
- Pérez, B. (1998). Making decisions about literacy instructional practices. Dans B. Pérez (éd.), *Sociocultural contexts of language and literacy* (p. 251-276). Oxford University Press.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerarld (éd.), *Handbook of writing research* (p. 54-66). New York, London : The Guilford Press.
- Purcell-Gates, V., Jacobson, E. et Degener, S. (2004). *Print literacy development: Uniting cognitive and social practice theories*. Cambridge (Massachusetts); London (Angleterre) : Harvard University Press.
- Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: a social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 105-137.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Thais, C. et Zawacki, T.M. (2006). *Engaged writers: Dynamic Disciplines*. Portsmouth (NH) : Boynton/Cook, Heinemann.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, London : Harvard University Press.
- Weigle, S. C. (2004). Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. *Assessing Writing*, 9(1), 27-55.
- Zhang, Z. (2008). *Finding the critical edge: Helping Chinese students achieve optimal development in academic writing*. Exposé présenté à la conférence annuelle de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Vancouver (C.-B.).

