



## Enseignement de la rédaction à l'aide d'un planificateur de travaux en ligne

Boba Samuels, Kelly McDonald et  
Emmy Misser, Université  
Wilfrid Laurier

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)

### Se référer au présent document comme suit :

Samuels, B., McDonald, K., et Misser, E. (2013). *Enseignement de la rédaction à l'aide d'un planificateur de travaux en ligne*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



## Remerciements

Les auteures tiennent à remercier les quatre professeurs qui ont généreusement pris part à ce projet de recherche ainsi que les étudiants et étudiantes de leurs cours qui y ont participé. Nous remercions également l'Université Wilfrid Laurier de son soutien.

## Table des matières

Résumé .....	1
Introduction.....	3
Analyse documentaire.....	3
Le planificateur de travaux (PT).....	6
Questions de recherche.....	6
Méthodes.....	8
Participants .....	8
Processus .....	10
Mesures/Documents .....	12
Résultats quantitatifs.....	14
Conclusions qualitatives.....	25
Analyse qualitative des entrevues avec les professeurs .....	25
Analyse qualitative des réponses des étudiants et étudiantes .....	30
Discussion .....	33
Conclusion et prochaines étapes .....	35
Références.....	36

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Résumé des étapes du planificateur de travaux.....	7
Tableau 2 : Caractéristiques démographiques et taux de participation des échantillons.....	8
Tableau 3 : Réponses des étudiants et étudiantes de première année (utilisation minimale du PT).....	20
Tableau 4 : Réponses des étudiants et étudiantes de première année (ayant utilisé le PT) .....	22
Tableau 5 : Réponses des étudiants et étudiantes de quatrième année (utilisation minimale du PT).....	23
Tableau 6 : Réponses des étudiants et étudiantes de quatrième année (ayant utilisé le PT) .....	24

## Liste des figures

Figure 1: Image de l'écran du PT vu par les étudiants et étudiantes.....	12
Figure 2 : Ventilation de l'utilisation par les étudiants et étudiantes qui ont accédé au PT au moins une fois (selon le suivi en ligne).....	15
Figure 3A : Ventilation de la fréquence d'utilisation déclarée par tous les participants de première année .....	16
Figure 4A : Utilisation du PT déclarée par la totalité de l'échantillon de première année (selon le groupe) .....	17
Figure 5 : Ventilation de la fréquence d'utilisation déclarée par la totalité des étudiants et étudiantes de quatrième année .....	18

## Résumé

Les ressources en ligne d'aide à la rédaction peuvent servir à améliorer l'enseignement de la rédaction offert aux étudiants et étudiantes de niveau universitaire, en particulier dans les grandes classes où il n'est souvent pas possible de demander des travaux de rédaction fréquents. Le planificateur de travaux (PT) est une ressource en ligne qui a été créée par le centre d'aide à la rédaction de l'Université Wilfrid Laurier et mise gratuitement à la disposition de tous les étudiants et étudiantes sur le site Web du centre. Le PT guide les étudiants et étudiantes dans le processus à suivre pour faire des recherches et rédiger un travail universitaire. Il établit un calendrier pour chaque travail et décompose en 11 étapes le processus de recherche et de rédaction. Notre projet de recherche visait à examiner si l'intégration du PT dans les grandes classes présente des avantages pour les étudiants et étudiantes ou les membres du corps professoral.

Dans le cadre de ce projet de recherche quasi expérimental, quatre grandes classes de première année et un séminaire de quatrième année ont été étudiés. Les classes de première année ont été affectées de façon aléatoire à un groupe témoin (aucune intégration en classe) ou à un groupe d'intervention (intégration explicite du PT en classe). Le séminaire de quatrième année, où l'intégration du PT avait déjà commencé, a été ajouté ultérieurement à l'étude. La collecte de données a inclus le compte du nombre de fois où les étudiants et étudiantes ont consulté le PT en ligne, un questionnaire en classe destiné aux étudiants et étudiantes, les notes obtenues par les étudiants et étudiantes dans leurs travaux écrits, et des entrevues avec les professeurs.

Les questions de recherche étaient les suivantes :

- 1) Est-ce que les étudiants et étudiantes utilisent le PT pour les aider à rédiger leurs travaux?
- 2) Est-ce que l'intégration du PT aux pratiques en classe accroît l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes?
- 3) Est-ce que l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes conduit à de meilleurs travaux écrits?
- 4) Quelles sont les réactions des étudiants et étudiantes et des professeurs concernant l'utilisation du PT comme ressource d'aide à la rédaction?

Nos conclusions indiquent que les étudiants et étudiantes n'ont généralement pas utilisé le PT pour rédiger leurs travaux et que l'intégration du PT en classe n'a pas augmenté leur fréquence d'utilisation du PT. Par contre, les étudiants et étudiantes qui ont eu recours au PT l'ont fait plus souvent lorsque leurs professeurs l'ont intégré à leurs cours que lorsqu'ils ne l'ont pas intégré. Les étudiants et étudiantes ont laissé entendre qu'ils auraient été plus susceptibles d'utiliser le PT si une note avait été attribuée à son utilisation.

Nous n'avons pu établir qu'il existait une corrélation significative entre l'utilisation du PT et la note finale obtenue par les étudiants et étudiantes dans leurs travaux écrits, mais la réaction des étudiants et étudiantes qui ont utilisé le PT a souvent été positive, de même que celle des professeurs. Toutefois, beaucoup d'étudiants et d'étudiantes, en particulier ceux en quatrième année, ont considéré que le PT était destiné aux étudiants et étudiantes en difficulté, et que par conséquent il ne s'appliquait pas à eux, car ils jugeaient posséder eux-mêmes de bonnes compétences en rédaction. Cette perception que le PT ne leur permettrait pas d'améliorer leurs compétences n'était généralement pas partagée par les professeurs. Ces derniers, tout comme les étudiants et étudiantes, ont noté que l'intégration du PT en classe était problématique. Les étudiants et étudiantes ont estimé qu'ils avaient reçu peu de conseils ou de soutien concernant son utilisation, alors que la diversité des attentes des professeurs en matière de rédaction a entraîné une mise en œuvre très différente du PT dans les classes.

Les recherches futures devraient examiner si le fait d'attribuer une note à l'utilisation du PT a une incidence sur la fréquence à laquelle les étudiants et étudiantes y ont recours et si l'amélioration du soutien offert aux professeurs pour l'intégration du PT à leurs cours mène à une utilisation plus efficace de l'outil. Enfin, il serait utile d'employer des méthodes plus précises pour déterminer les éléments du texte sur lesquels influe le PT afin d'évaluer les changements possibles touchant la qualité des travaux rédigés par les étudiants et étudiantes.

## Introduction

Les préoccupations concernant la qualité des travaux universitaires rédigés par les étudiants et étudiantes ont mené à des recherches indiquant que la quantité de travaux que les étudiantes et étudiants canadiens doivent rédiger varie considérablement selon leur programme d'études et que la plupart de ces travaux sont relativement courts (Graves, Hyland et Samuels, 2010; Strachan, 2008). À ces preuves s'ajoute l'observation de nombre de professeurs selon laquelle à mesure qu'a augmenté l'effectif des classes, les possibilités d'enseigner la rédaction en classe ont diminué.

Dans ce contexte difficile, deux méthodes offrent des possibilités pédagogiques pour améliorer les aptitudes à la rédaction des étudiants et étudiantes. La première mise sur l'utilisation d'outils en ligne pour faciliter l'enseignement de la rédaction. Ainsi, on a montré que le recours à la technologie informatique pour compléter l'enseignement en classe est un moyen efficace d'accroître l'apprentissage qui est bien accueilli par les étudiants et étudiantes (Wilson, Boyd, Chen et Jamal, 2011). La deuxième approche utilise l'« emboîtement » des travaux, lequel est un moyen systématique à faibles enjeux qui permet aux étudiants et étudiantes d'acquérir des compétences en rédaction. L'emboîtement ou l'échafaudage des travaux est une série de courtes tâches consécutives qui ensemble constituent un projet plus important et plus complexe (Bean, 2011). Offrir aux étudiants et étudiantes du soutien à la rédaction qui combine ces deux méthodes pourrait être une solution à la fois pratique et efficace dans les grandes classes. Pour notre projet, nous avons évalué l'utilisation d'une ressource d'aide à la rédaction en ligne, le planificateur de travaux (PT), qui décompose les travaux de rédaction en plus petites tâches, pour déterminer si les étudiants et étudiantes et les professeurs le trouvent efficace pour l'enseignement de la rédaction à l'université, en particulier dans les grandes classes.

Le PT a été élaboré par le centre d'aide à la rédaction de l'Université Wilfrid Laurier sur le modèle d'outils d'aide à la rédaction semblables destinés à aider les étudiantes et étudiants diplômés à planifier et à rédiger leurs dissertations. Le modèle original est le calculateur de travaux (« Assignment Calculator ») mis en œuvre en 2010 par la bibliothèque de l'Université du Minnesota<sup>1</sup>. Les calculateurs de travaux permettent d'établir la série d'étapes à suivre pour rédiger un travail, depuis la détermination des exigences s'appliquant au travail jusqu'à la présentation du document final. En général, ils incluent des explications, stratégies, conseils, hyperliens et tuyaux pour aider les étudiants et étudiantes à franchir chaque étape. Même si nous ne connaissons aucun projet de recherche ayant évalué l'efficacité du calculateur original ou d'autres calculateurs semblables en ligne, il est raisonnable de penser que leur présence croissante sur les sites Web des universités indique que les étudiants et étudiantes les jugent utiles.

## Analyse documentaire

La littérature sur les outils pédagogiques technologiques en milieu universitaire montre que les étudiants et étudiantes, tout comme le corps professoral, réagissent favorablement à ce genre d'outils, et les études indiquent que leur mise en œuvre a des effets positifs. Par exemple, les recherches ont montré que l'emploi de télévotants par des membres du corps professoral a été efficace pour améliorer la participation et l'apprentissage dans les grandes classes (Bachman et Bachman, 2011). Plusieurs études ont établi que l'utilisation de télévotants par les étudiants et étudiantes permettait d'accroître considérablement la participation de ces derniers (Stowell et Nelson, 2007), d'augmenter jusqu'à 20 % le taux de présence dans

---

<sup>1</sup> Consulter <http://blog.lib.umn.edu/jveldof/calculator/>.

les grandes classes (Ribbens, 2007) et de favoriser les discussions en classe (Draper et Brown, 2004). Dans un cours d'anglais en ligne, l'utilisation de vidéos pédagogiques a été jugée utile par la majorité des étudiants et étudiantes apprenant à effectuer des recherches dans des bases de données (Kadavy et Chuppa-Cornell, 2011). Dans une autre étude, les étudiants et membres du corps professoral du premier cycle en génie ont en très grande majorité appuyé l'utilisation d'un outil wiki pour faciliter la collecte et la consultation des ressources nécessaires à des projets de conception (Clarke et Coyle, 2011).

Plus près des sujets qui nous intéressent, les recherches semblent indiquer l'efficacité des ressources d'aide à la rédaction en ligne comme outils pédagogiques. Dans une étude sur l'efficacité de l'outil Turnitin pour la détection du plagiat dans les travaux de trimestre des étudiantes et étudiants diplômés, les auteurs ont constaté que l'accès à cette ressource par les étudiants et étudiantes pendant la rédaction avait permis de réduire considérablement le plagiat dans les travaux écrits (Baker, Thornton et Adams, 2008). Dans un autre projet, les chercheurs ont examiné l'efficacité d'un système de gestion de l'apprentissage en ligne pour ce qui est de favoriser la pensée critique des étudiants et étudiantes lors de la rédaction de leurs travaux (Carmichael et Farrell, 2012). Ces chercheurs ont observé que l'utilisation d'un « module d'apprentissage » dans le logiciel Blackboard™ a non seulement suscité une réaction positive des étudiants et étudiantes à l'égard de cet outil, mais également montré que nombre d'entre eux croyaient que le logiciel les avait aidés dans la rédaction de leurs travaux. Des résultats positifs ont aussi été observés par les chercheurs qui ont examiné l'incidence des studios d'écriture en ligne. Grâce à ces studios, les étudiants et étudiantes apprennent à mieux comprendre le rôle des commentaires utiles dans le processus de rédaction et recueillent des idées sur la façon de réviser efficacement leurs propres travaux écrits en fonction des commentaires fournis en ligne par d'autres (Kovach, Miley et Ramos, 2012). Les conclusions indiquent que les étudiants et étudiantes ayant participé à des studios d'écriture en ligne ont obtenu de meilleurs résultats dans leurs travaux écrits finals, ce qui selon les chercheurs était dû à une meilleure compréhension du contenu des cours et à l'amélioration de leurs compétences en rédaction. Ensemble, les résultats de ces études semblent indiquer que l'utilisation de la technologie et de ressources d'aide à la rédaction en ligne peut être profitable aux étudiants et étudiantes, car elle leur permet d'accroître leurs connaissances en matière de rédaction et de s'intéresser davantage au contenu grâce à la rédaction.

Les outils et ressources en ligne ne sont cependant pas à l'abri de toute critique. Même si des logiciels comme Turnitin sont parfois utilisés dans de grandes classes pour surveiller le plagiat et fournir des enseignements à cet égard, certains leur reprochent de favoriser une méthode mécanique de rédaction basée sur des sources. Les algorithmes du logiciel Turnitin et d'autres outils similaires détectent le plagiat en comparant les travaux écrits des étudiants et étudiantes avec d'autres travaux écrits entreposés dans les bases de données de l'entreprise. Les chaînes de caractères identiques qui se retrouvent dans les deux groupes de travaux sont marquées comme des signes de plagiat éventuel, mais les autres intentions, buts et formes de copiage ou de mauvais usage des sources ne peuvent être relevés par ces outils (Bloch, 2012). Ces caractéristiques limitent l'utilité pédagogique de ce genre d'outils. En outre, la controverse entourant l'éthique de l'utilisation du logiciel Turnitin, notamment la violation des droits de propriété intellectuelle des étudiants et étudiantes, remet en question l'utilité pédagogique de tels outils. D'autres ressources, comme des modules en ligne, permettent une utilisation relativement passive par les étudiants et étudiantes, ces derniers y ayant recours seulement lorsque cela leur convient, souvent tard le soir (Carmichael et Farrell, 2012). On peut toutefois se demander si une telle utilisation montre l'adaptabilité de la ressource au comportement des étudiants et étudiantes ou constitue une limitation inhérente. Enfin, les outils comme les télévotants, même s'ils accroissent la participation des étudiants et étudiantes et les discussions en classe, peuvent uniquement être utilisés en classe, ce qui empêche les étudiants et étudiantes de décider eux-mêmes quand les utiliser.

En revanche, le PT est un outil qui a été conçu pour s'appliquer tant en classe qu'à l'extérieur de la classe et pour être utilisé non seulement par les étudiants et étudiantes aux fins de leur apprentissage, mais également par les membres du corps professoral aux fins de leur enseignement. Contrairement aux outils plus mécaniques comme Turnitin, les ressources comme le PT visent à encourager les étudiants et étudiantes à comprendre et à considérer sous un angle critique la bonne utilisation des sources dans leurs travaux écrits plutôt que de simplement relever les erreurs. De plus, certaines observations semblent indiquer que le corps professoral croit que l'accès à un outil en dehors de la classe revêt une grande importance pour les étudiants et étudiantes (Clarke et Coyle, 2011), de sorte que les outils comme le PT dont l'utilisation peut passer de la classe au domicile sont probablement ceux qui offrent le plus d'avantages.

On suppose que les outils d'aide à la rédaction de travaux comme le PT sont efficaces pour aider les étudiants et étudiantes à acquérir des compétences en rédaction, car ils sont fondés sur des approches fonctionnelles de l'enseignement. Les recherches ont montré que ces approches en classe peuvent accroître l'apprentissage et la participation des étudiants et étudiantes (Deslauriers, Schelew et Wieman, 2011). L'enseignement de stratégies est l'une des approches fonctionnelles expressément appliquées à l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants et étudiantes (El-Dinary, Brown et Van Meter, 1995; Graham, 2006). Dans cet enseignement, une tâche d'apprentissage est divisée en diverses composantes qui sont explicitement précisées, enseignées et mises en pratique, ce qui permet d'acquérir à la fois des connaissances et des compétences. Par exemple, pour enseigner à des étudiants et étudiantes comment rédiger une explication, on pourrait, dans le cadre de l'enseignement de stratégies, leur demander de faire ce qui suit : 1) se remémorer les connaissances qu'ils possèdent déjà concernant les explications; 2) examiner et préciser les éléments d'une explication écrite ou les actions nécessaires pour rédiger les éléments d'une explication; 3) relever ces éléments dans les modèles d'explication; 4) mémoriser un acronyme ou utiliser un procédé mnémotechnique pour se rappeler chacun de ces éléments; 5) s'exercer à utiliser ce procédé et à rédiger chaque élément; 6) rédiger de façon autonome des explications (Boscolo, 2008). Dans une méta-analyse d'études portant sur l'incidence de l'enseignement de stratégies sur les travaux rédigés par des élèves de la 2<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, les résultats ont été clairs : l'enseignement de stratégies a un effet important sur la qualité de ces travaux, et cet effet se fait ressentir tant au palier élémentaire qu'au palier secondaire (Graham, 2006). L'amélioration de la qualité des travaux écrits ne résultait pas de caractéristiques individuelles des élèves, ce qui laisse penser que l'incidence de l'enseignement de stratégies est forte. Pour la rédaction de travaux universitaires, l'un des modèles couramment utilisés dans de nombreux rapports de recherche en sciences sociales et en sciences est l'aide-mémoire IMRD: introduction, méthodes, résultats, discussion. L'approche systématique et graduelle adoptée dans l'enseignement de stratégies est précisément celle qui est donnée en exemple et encouragée par des outils comme le PT. Les 11 étapes du PT permettent de déterminer directement les divers éléments d'un travail universitaire et d'obtenir des précisions sur chacun (comment relever des sources, prendre des notes, rédiger un énoncé de thèse, structurer un paragraphe, etc.), et chacune des 11 étapes peut être considérée comme un aide-mémoire pour exécuter les actions qui s'appliquent.

Ces caractéristiques laissent penser que le PT peut être efficace pour soutenir l'acquisition de compétences en rédaction, en particulier dans les grandes classes. Celles-ci offrent souvent peu d'enseignement de la rédaction, et les méthodes pédagogiques le plus souvent favorisées en matière de rédaction (commentaires formulés au bon moment, tâches de rédaction fréquentes, rédaction axée sur l'enquête) sont difficiles à mettre en pratique dans les grandes classes. En fait, cela a été souligné par Docherty et ses collègues (2010), qui soutiennent que l'un des principaux facteurs contribuant à la mauvaise qualité des travaux rédigés par les étudiants et étudiantes est le manque de possibilités qu'ont ces derniers de perfectionner leurs compétences en rédaction. Le PT répond à cette difficulté en proposant aux étudiants et étudiantes des stratégies de rédaction fondées sur des preuves que les professeurs peuvent cibler en prévoyant un plus grand nombre de petits travaux dans leurs cours comptant un effectif étudiant plus nombreux. Plusieurs des

étapes du PT, par exemple, mènent à la production de courts textes individuels, comme un plan ou énoncé de thèse, ce qui permet d'utiliser ces étapes comme des travaux emboîtés.

Le PT inclut aussi des instructions provenant d'importants documents de référence sur la rédaction (notamment le livre *They Say/I Say* de Birkenstein et Graff (2009)) qui satisfont l'un des éléments de l'enseignement fonctionnel de stratégies, soit la présentation de modèles. Avec leur livre, Graff et Birkenstein visent à améliorer les travaux écrits des étudiants et étudiantes en donnant des exemples explicites de cooccurrences et de phrases adaptées au contexte universitaire afin que les étudiants et étudiantes puissent ensuite les appliquer dans leurs propres textes. Le livre de Booth, Colomb et Williams (2008) intitulé *The Craft of Research* est une autre ressource ayant servi à l'élaboration du PT. Ce livre décrit clairement les processus à suivre pour effectuer des recherches et acquérir la pensée critique nécessaires à la rédaction de travaux. Par conséquent, le PT est un outil qui intègre des stratégies fondées sur des données empiriques provenant de la science cognitive avec des pratiques linguistiques et rédactionnelles pour offrir aux étudiants et étudiantes une aide à la rédaction accessible.

## Le planificateur de travaux (PT)

Le PT guide les étudiants et étudiantes dans le processus à suivre pour faire des recherches sur un sujet et rédiger un travail universitaire en les aidant à respecter un calendrier donné et en décomposant le processus en 11 étapes. Il suggère le temps qu'exigera chaque étape, fixant pour chacune une échéance avant la date de remise du travail, et envoie des rappels par courriel pour aider les étudiants et étudiantes à gérer leur temps. Chacune des étapes inclut des conseils succincts sur des aspects particuliers du processus de recherche ou de rédaction et présente aux étudiants et étudiantes des stratégies fondées sur des preuves pour améliorer leur écriture ainsi que des exemples et des liens vers des ressources en ligne utiles. Le PT a ainsi recours aux deux méthodes décrites plus tôt – le processus de rédaction et les stratégies fonctionnelles – pour assurer le perfectionnement des compétences en rédaction. En outre, étant donné que le PT est un outil en ligne, les étudiants et étudiantes peuvent l'utiliser quand ils en ont besoin, aussi souvent qu'ils le veulent et de la façon qui leur convient. Le PT est accessible grâce à un lien sur le site Web du centre d'aide à la rédaction de l'Université Wilfrid Laurier, site qui peut être utilisé gratuitement par toute personne sur Internet. Le tableau 1 résume les 11 étapes.

## Questions de recherche

Dans la présente étude, nous avons examiné les effets du PT sur l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction dans de grandes classes. Nous avons analysé l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes et par le corps professoral afin de déterminer s'il est utile aux professeurs sur le plan pédagogique et si les étudiants et étudiantes ont tiré avantage de son intégration à l'enseignement en classe. L'étude était fondée sur les quatre questions de recherche suivantes :

- 1) Est-ce que les étudiants et étudiantes utilisent le PT pour les aider à rédiger leurs travaux?
- 2) Est-ce que l'intégration du PT aux pratiques en classe accroît l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes?
- 3) Est-ce que l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes conduit à de meilleurs travaux écrits?
- 4) Quelles sont les réactions des étudiants et étudiantes et des professeurs concernant l'utilisation du PT comme ressource d'aide à la rédaction?

**Tableau 1 : Résumé des étapes du planificateur de travaux**

Étape	Courte description
Étape 1 : Comprendre en quoi consiste le travail.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déterminer le type de travail.</li> <li>• Tenir compte des mots clés dans la description du travail.</li> <li>• Bien comprendre la question sur laquelle porte le travail.</li> </ul>
Étape 2 : Choisir un sujet et rédiger une question de recherche.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préciser et formuler un sujet de recherche.</li> <li>• Préciser la question dont traitera le travail.</li> </ul>
Étape 3 : Établir un plan et concevoir une stratégie de recherche.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concevoir une stratégie de recherche pour faciliter la collecte et l'évaluation des données pertinentes.</li> <li>• Établir un plan qui servira de feuille de route dans le processus de recherche et de rédaction.</li> <li>• Faire une liste des divers renseignements et sources nécessaires en fonction du plan.</li> </ul>
Étape 4 : Effectuer les recherches initiales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectuer des recherches préliminaires sur le sujet à la bibliothèque et dans Internet.</li> <li>• Recueillir des renseignements de base sur le sujet.</li> <li>• Se faire une idée de la quantité d'information existant sur le sujet.</li> <li>• Rédiger des notes de recherche résumant les documents examinés et leur emplacement afin de pouvoir les consulter plus tard.</li> </ul>
Étape 5 : Établir un énoncé de thèse préliminaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser la question de recherche pour élaborer la thèse.</li> <li>• Vérifier que la thèse est un énoncé contestable.</li> <li>• Établir clairement comment la thèse sera étayée.</li> </ul>
Étape 6 : Lire les documents sources et en consigner les coordonnées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire les documents pertinents en détail et évaluer en même temps le sujet de façon critique.</li> <li>• Sélectionner soigneusement les documents qui seront utilisés.</li> <li>• Consigner les coordonnées des documents lus.</li> </ul>
Étape 7 : Rédiger la première ébauche.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envisager le travail comme une histoire que d'autres personnes pourraient suivre de façon naturelle.</li> <li>• Idées pour faire face aux problèmes de rédaction.</li> </ul>
Étape 8 : Intégrer les sources.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir la façon dont les sources seront utilisées (résumé, paraphrase, citation).</li> <li>• Utiliser des formulations pour guider le lecteur.</li> <li>• Utiliser la structure pour indiquer ce qui est important.</li> <li>• Citer les sources dans le texte et dans une liste de références.</li> </ul>
Étape 9 : Réviser – réécrire le texte en fonction du lecteur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer et réviser tout le travail.</li> <li>• Adopter la perspective du lecteur.</li> <li>• Vérifier et réviser la thèse de travail.</li> </ul>
Étape 10 : Faire la lecture d'épreuve.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des stratégies pour trouver les erreurs et les corriger.</li> </ul>
Étape 11 : Présenter le travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire soigneusement les instructions sur la façon de présenter le travail.</li> <li>• Conseils à prendre en compte avant de présenter le travail.</li> </ul>

## Méthodes

### Participants

Les étudiants et étudiantes de niveau universitaire qui ont participé à cette étude forment trois échantillons qui se recoupent en partie : (1) étudiants et étudiantes de quatre grands cours de première année qui ont consenti à ce que leur utilisation du PT soit suivie grâce à Internet; (2) étudiants et étudiantes de ces mêmes cours qui ont répondu à un questionnaire à la fin du trimestre; (3) étudiants et étudiantes d'un séminaire de quatrième année qui ont répondu à un questionnaire à la fin du trimestre. Le résumé des caractéristiques démographiques et des taux de participation de ces échantillons se trouve au tableau 2. Les quatre professeurs qui donnaient ces cours ont également participé à l'étude.

Tous les étudiants et étudiantes étaient inscrits et participaient à quatre grands cours de première année (effectif > 100) offerts pendant le trimestre d'hiver. Étant donné que ces cours étaient également ouverts aux étudiants et étudiantes d'autres années d'études, il est possible que certains des participants n'aient pas été en première année. Nous n'avons pas recueilli de données sur l'âge ou l'année du programme. Les cours ont été appariés à une discipline dans la faculté des arts, laquelle est la plus grande faculté de cette université et inclut divers départements (littérature, langues, sciences humaines, sciences sociales). L'un des cours comportait deux sections, alors que les autres n'en avaient qu'une seule. Les quatre cours de première année ont été affectés de façon aléatoire à un groupe d'intervention ou à un groupe témoin. Dès le début, le séminaire de quatrième année a été inclus dans le groupe d'intervention.

**Tableau 2 : Caractéristiques démographiques et taux de participation des échantillons**

Description de l'échantillon	Témoin/intervention	Taille de l'échantillon	Taux de participation	Sexe (% de sexe féminin)
1. Échantillon suivi en ligne				
(a) Études féministes Cours A (n = 132)	Témoin	n = 75	57 %	95 %
(b) Études féministes Cours B-1 (n = 115)	Intervention	n = 38	33 %	97 %
(c) Études féministes Cours B-2 (n = 124)	Intervention	n = 78	63 %	81 %

Description de l'échantillon	Témoin/intervention	Taille de l'échantillon	Taux de participation	Sexe (% de sexe féminin)
(d) Religion Cours A (n = 134)	Intervention	n = 47	35 %	92 %
(e) Religion Cours B (n = 143)	Témoin	n = 77	54 %	76 %
Total	Intervention Témoin	n = 163 n = 152 n = 315	48 %	83 % 93 %
<b>2. Échantillon ayant répondu au questionnaire (cours de première année)</b>				
(a) Études féministes Cours A	Témoin	n = 68	52 %	95 %
(b) Études féministes Cours B-1	Intervention	n = 74	64 %	89 %
(c) Études féministes Cours B-2	Intervention	n = 68	55 %	85 %
(d) Religion Cours A	Intervention	n = 35	26 %	65 %
(e) Religion Cours B	Témoin	n = 75	52 %	86 %
Total	Intervention Témoin	n = 177 n = 143 n = 320	49 %	83 % 91 %
<b>3. Échantillon ayant répondu au questionnaire (séminaire de quatrième année)</b>				
	s/o	n = 18	100 %	94 %

### ***Étudiants et étudiantes de première année (suivi en ligne)***

En tout, 315 étudiants et étudiantes ont consenti à participer, sur un total possible de 648 (taux de participation de 48 %) dans les quatre cours. Parmi les participants, 38 étaient inscrits à plus d'un des quatre cours, et 19 étaient inscrits à un cours du groupe témoin et à un cours du groupe d'intervention. Même si cette situation était susceptible d'être problématique, les résultats ont montré qu'aucun des 19 étudiants et étudiantes inscrits à des cours appartenant aux deux groupes n'a utilisé le PT. Si nous enlevions ces participants des analyses, le pourcentage d'étudiants et d'étudiantes ayant utilisé le PT serait artificiellement gonflé. En conséquence, les résultats s'appliquant au suivi en ligne incluent ces 19 participants.

### ***Étudiants et étudiantes de première année (questionnaire à la fin du trimestre)***

À la fin du trimestre, on a demandé aux étudiants et étudiantes de ces quatre grandes classes de première année de répondre volontairement à un questionnaire. Celui-ci évaluait l'utilisation déclarée par les répondants ainsi que leurs opinions relativement au PT. Un total de 320 participants a répondu au questionnaire. Dans une large mesure, les participants de première année qui ont consenti au suivi en ligne ont également répondu au questionnaire.

### ***Étudiants et étudiantes de quatrième année (questionnaire à la fin du trimestre)***

À mi-chemin de l'étude, la décision ponctuelle a été prise d'inclure dans le projet un échantillon d'étudiants et d'étudiantes de quatrième année. Cette décision a été prise en raison de la faible utilisation du PT par les étudiants et étudiantes de première année (évaluée par un suivi en ligne), ce qui a fait craindre que les données recueillies soient insuffisantes pour tirer toute conclusion productive (pour une explication, consulter la section intitulée « Processus » ci-dessous). Le séminaire de quatrième année était semblable aux classes d'intervention de première année en ce que le professeur avait intégré le PT au programme du cours et demandé explicitement dans le plan de cours que le PT soit utilisé. En raison de cette intégration explicite, nous avons pu comparer la fréquence d'utilisation et les perceptions pour les classes d'intervention de première année et le séminaire de quatrième année. Le même questionnaire que celui des classes de première année a été présenté à la fin du trimestre, et tous les étudiants et étudiantes (n = 18) du séminaire y ont répondu (94 % de sexe féminin).

## **Processus**

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université Wilfrid Laurier a donné son approbation pour ce projet de recherche quasi expérimental. Ensuite, nous avons choisi les quatre grands cours dans des disciplines semblables en fonction du fait que leur plan prévoyait la rédaction de travaux écrits. Nous avons obtenu le consentement éclairé des professeurs et affecté de façon aléatoire les cours à un groupe témoin ou à un groupe d'intervention. Un professeur enseignait un cours du groupe d'intervention, un autre un cours du groupe témoin, et un autre un cours appartenant à la fois au groupe d'intervention (en deux sections) et au groupe témoin, soit cinq cours en tout.

Les chercheuses principales ont rencontré individuellement les professeurs des classes d'intervention et présenté divers moyens d'intégrer le PT à la structure de leur cours, les aidant à faire en sorte que l'utilisation du PT corresponde aux objectifs de rédaction prévus. Dans le cadre de cette collaboration, nous avons aussi offert aux professeurs de les aider à adapter les travaux écrits et les échéances aux étapes du PT. Au début du trimestre, nous avons fourni en classe aux étudiants et étudiantes une courte introduction au PT. Conformément à la notion voulant que le PT soit un outil pédagogique souple, la collaboration touchant

l'intégration en classe a été dictée par les exigences et objectifs des professeurs plutôt que par les nôtres. Dans le cas des professeurs qui enseignaient dans une classe témoin, il n'y a eu aucune collaboration ou intervention directe. Les étudiants et étudiantes des classes témoins avaient accès au PT en ligne (comme tous les étudiants et étudiantes de l'université), mais l'outil n'a pas été intégré à leur cours.

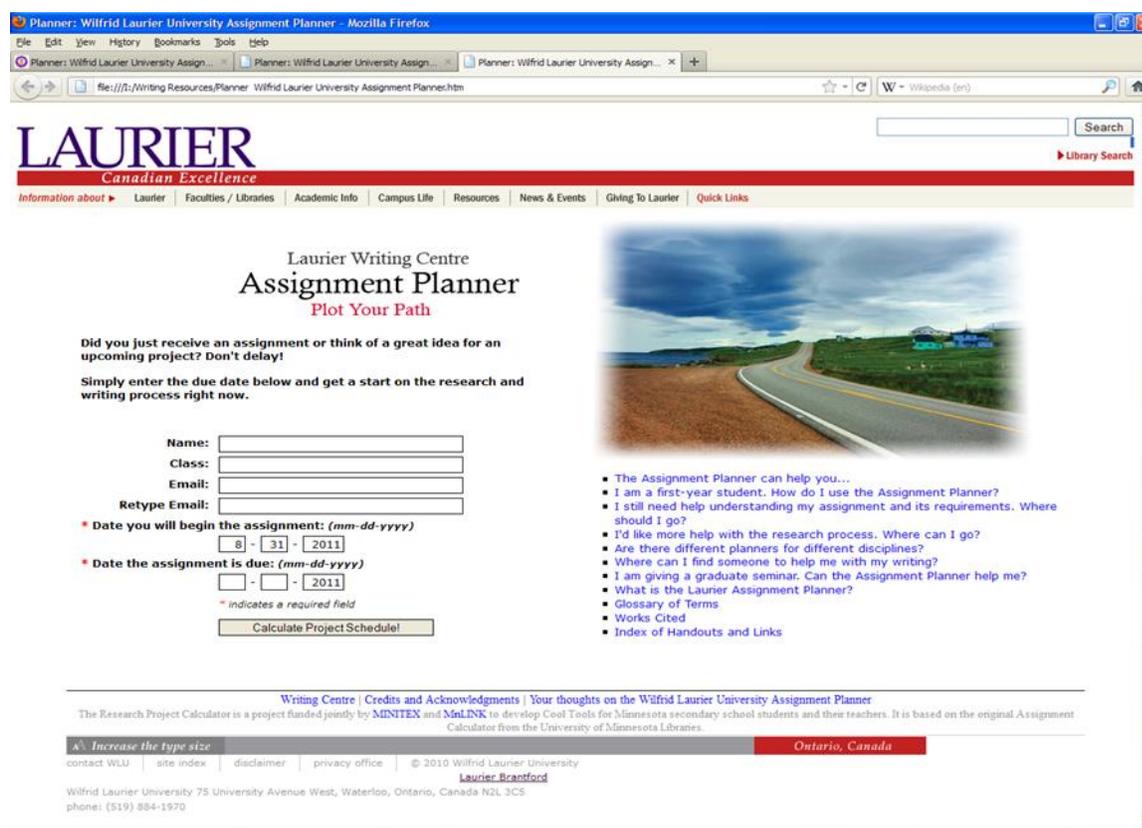
Au cours des deux premières semaines du trimestre de quatre mois, un assistant à la recherche ayant reçu une formation est allé dans les classes afin d'informer les étudiants et étudiantes au sujet du projet de recherche (consulter le texte de recrutement à l'annexe A) et de recruter des participants. Tous les étudiants et étudiantes ont reçu une lettre d'information et un formulaire de consentement (consulter les annexes B et C) qu'ils devaient signer pour pouvoir participer. Ils ont été informés que dans le cadre de leur participation, ils devraient s'identifier comme participants à la recherche lorsqu'ils utiliseraient le site Web du PT. Une image de l'écran vu par les participants lorsqu'ils accédaient au PT se trouve à la figure 1.

Lorsque les étudiants et étudiantes s'identifiaient comme participants à la recherche sur le site Web, le suivi en ligne permettait d'obtenir des données sur la fréquence d'utilisation, lesquelles nous ont non seulement servi à évaluer globalement l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes, mais aussi à comparer cette utilisation entre les classes témoins et les classes d'intervention. Les données sur la fréquence d'utilisation ont été enregistrées dans un fichier de données chaque semaine.

La collecte et l'enregistrement hebdomadaires des données sur la fréquence d'utilisation ont permis de constater rapidement que l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes de première année était minime. Étant donné que l'un des objectifs du projet était de décrire comment le PT était perçu par les étudiants et étudiantes, le faible nombre d'étudiants et d'étudiantes utilisant l'outil est devenu très préoccupant. En conséquence, la décision a été prise de communiquer avec un professeur enseignant un séminaire de quatrième année pour demander si ses étudiants et étudiantes seraient prêts à participer au projet de recherche. Les chercheuses principales savaient que ce professeur avait intégré le PT au programme de son séminaire de quatrième année. En raison de l'ajout tardif de l'échantillon de quatrième année au projet de recherche, il n'a pas été possible de faire le suivi en ligne de l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes de cet échantillon. Cependant, nous avons pu évaluer cette utilisation grâce à la fréquence d'utilisation indiquée par les étudiants et étudiantes dans le questionnaire à la fin du trimestre.

Au cours de la dernière semaine de cours, le même assistant à la recherche s'est rendu dans les classes pour recueillir les données du questionnaire. Ce dernier incluait l'utilisation du PT déclarée par les participants ainsi que leurs impressions générales concernant le PT. Enfin, les quatre professeurs ont été interviewés individuellement à la fin du trimestre pour explorer leurs opinions du PT.

Figure 1: Image de l'écran du PT vu par les étudiants et étudiantes



## Mesures/Documents

### Données sur la fréquence d'utilisation

Des données sur la fréquence d'utilisation ont été recueillies pour les étudiants et étudiantes de première année qui ont accédé au site Web du PT et se sont identifiés comme des participants à la recherche. À l'aide d'un système semblable à Google Analytics, nous avons pu recueillir le nom de l'étudiante ou de l'étudiant participant qui accédait au PT, le cours pour lequel elle ou il y accédait, la date et l'heure de l'accès, et le temps passé sur les diverses étapes du PT.

### Questionnaire destiné aux étudiants et étudiantes

À la fin de la période de recherche, les étudiants et étudiantes ayant participé au projet ont eu la possibilité de répondre à un court questionnaire sur le PT (consulter l'annexe D). La première question demandait aux répondants d'indiquer à combien de reprises ils avaient utilisé le PT pendant la période de recherche. Une cote a été attribuée sur une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (*jamais*) à 5 (*plus de dix fois*). La réponse à cette question initiale a déterminé la section du questionnaire que les répondants devaient ensuite remplir.

Si les étudiants et étudiantes ont indiqué n'avoir jamais utilisé le PT (cote de 1 sur l'échelle) ou l'avoir utilisé une ou deux fois (cote de 2 sur l'échelle), on leur a demandé de répondre à des questions concernant la faible fréquence de leur utilisation. Les répondants ont ainsi dû évaluer sept énoncés basés sur une échelle de Likert et répondre à une question ouverte. L'évaluation des énoncés s'est faite sur une échelle en cinq points allant de 1 (*fortement en désaccord*) à 5 (*fortement en accord*). Voici un exemple d'un de ces énoncés : « Je n'avais pas suffisamment de renseignements sur le planificateur de travaux pour pouvoir l'utiliser. » Quant à la question ouverte, elle demandait aux étudiants et étudiantes d'« indique[r] pourquoi à votre avis vous n'avez pas utilisé le PT ». Les réponses à cette question ont été codées qualitativement en fonction de thèmes liés au PT à titre d'outil d'apprentissage.

Si les étudiants et étudiantes ont indiqué avoir utilisé le PT trois ou quatre fois (cote de 3 sur l'échelle), chaque semaine (cote de 4 sur l'échelle) ou plus de dix fois (cote de 5 sur l'échelle), on leur a demandé de répondre à des questions concernant leurs opinions du PT. Les répondants dans cette situation ont dû évaluer sept énoncés basés sur une échelle de Likert et répondre à deux questions ouvertes. L'évaluation des énoncés s'est faite sur une échelle en cinq points allant de 1 (*fortement en désaccord*) à 5 (*fortement en accord*). Voici un exemple d'un de ces énoncés : « J'ai trouvé utile les fonctions de gestion du temps et d'établissement des dates pour la rédaction de mes travaux. » Les questions ouvertes visaient à évaluer l'opinion des étudiants et étudiantes quant à ce qui était utile dans le PT et ce qui ne l'était pas. Les réponses à ces questions ont été codées qualitativement en fonction de thèmes liés au PT à titre d'outil d'apprentissage.

Enfin, on a demandé à tous les étudiants et étudiantes d'indiquer sur une échelle en cinq points allant de 1 (*pas du tout*) à 5 (*extrêmement*) dans quelle mesure ils étaient satisfaits de la note qu'ils avaient obtenue pour les travaux écrits dans leur cours.

### ***Questions de l'entrevue avec les professeurs***

Les professeurs dont les cours étaient visés par le projet de recherche ont pris part à une entrevue semi-structurée d'une heure. Quatre entrevues ont ainsi été menées : l'une avec le professeur d'une classe témoin, l'une avec le professeur d'une classe d'intervention, l'une avec le professeur d'une classe témoin et d'une classe d'intervention, et l'une avec le professeur du séminaire de quatrième année. Les entrevues ont été enregistrées numériquement, puis transcrites.

Les questions posées au cours des entrevues ont légèrement varié en fonction de la classe – classe témoin ou classe d'intervention – à laquelle enseignait le professeur (consulter l'annexe E). Les entrevues avec les professeurs qui enseignaient à une classe d'intervention se sont concentrées sur la façon dont le PT avait été intégré au cours, leurs opinions relativement aux avantages et aux désavantages d'utiliser le PT comme ressource dans une grande classe, et leurs opinions sur le PT comme outil d'aide à la rédaction en classe généralement. Les entrevues avec les professeurs qui enseignaient à une classe témoin ont porté sur leur opinion globale et leur compréhension du PT, leurs avis quant aux points faibles dans les travaux écrits des étudiants et étudiantes, et leurs plans pour l'intégration du PT à des cours à l'avenir. Les réponses à ces questions ont été codées qualitativement en fonction de thèmes liés à l'utilisation du PT pour l'enseignement.

### ***Notes attribuées aux travaux écrits***

On a demandé aux professeurs des deux groupes de classes de fournir les notes attribuées aux travaux écrits de tous les étudiants et étudiantes ayant participé à l'étude. Des analyses ont été effectuées pour déterminer si la note moyenne attribuée aux travaux écrits des étudiants et étudiantes dans les classes

d'intervention était plus élevée que celle attribuée dans les classes témoins. Même si elle n'a pas été concluante, cette comparaison pourrait peut-être fournir une indication des avantages éventuels du PT pour l'enseignement dans les grandes classes.

## Résultats quantitatifs

Les résultats de l'étude sont présentés pour deux échantillons distincts d'étudiants et d'étudiantes. Le premier échantillon est composé de participants ciblés qui étaient étudiants et étudiantes dans les grandes classes de première année. Le deuxième échantillon est composé d'étudiants et d'étudiantes du séminaire de quatrième année qui ont été ajoutés comme participants pendant la période de recherche.

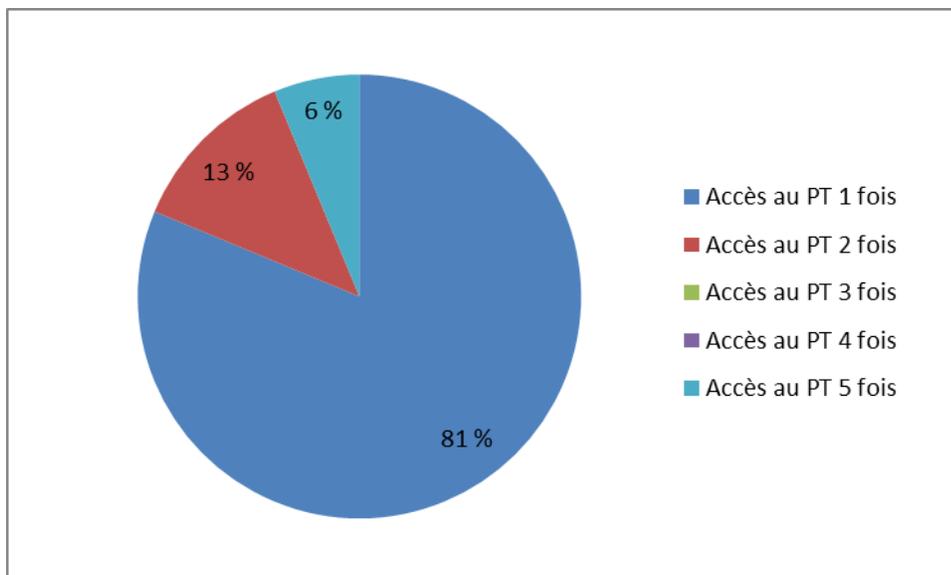
### Données sur la fréquence d'utilisation des participants de première année

L'utilisation du PT dans les classes de première année a été évaluée grâce à deux méthodes : 1) suivi en ligne des visites sur le site Web; 2) fréquence des visites sur le site Web déclarée par les participants. Étant donné qu'un grand nombre d'étudiants et d'étudiantes ont souhaité rester anonymes lorsqu'ils ont indiqué la fréquence de leur utilisation du PT (c'est-à-dire qu'ils n'ont pas précisé leur nom sur le questionnaire à la fin du trimestre), nous n'avons pas été en mesure d'évaluer le lien entre la fréquence déclarée et la fréquence suivie en ligne.

#### *Suivi en ligne des visites sur le site Web*

Le suivi en ligne a révélé que seulement 5,1 % des participants avaient visité le site Web du PT pendant la période de recherche. Un test *t* à échantillons indépendants a été effectué afin d'examiner si la fréquence d'utilisation différait significativement entre les étudiants et étudiantes des classes témoins et ceux des classes d'intervention. Les résultats n'ont montré aucune différence entre ceux du groupe témoin ( $M = 0,05$ ,  $\text{écart-type} = 0,27$ ) et ceux du groupe d'intervention ( $M = 0,09$ ,  $\text{écart-type} = ,45$ ),  $t(313) = ,783$ , *ns*. Plus des trois quarts des étudiants et étudiantes qui ont utilisé le PT ne l'ont fait qu'une seule fois. La figure 2 présente la ventilation de l'utilisation parmi les 5,1 % de participants qui ont visité le site du PT.

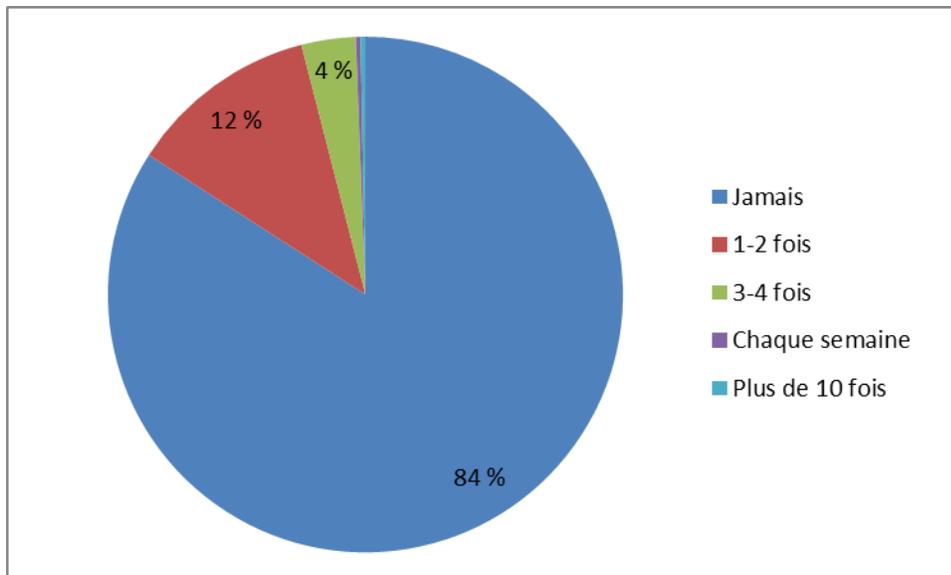
**Figure 2 : Ventilation de l'utilisation par les étudiants et étudiantes qui ont accédé au PT au moins une fois (selon le suivi en ligne)**



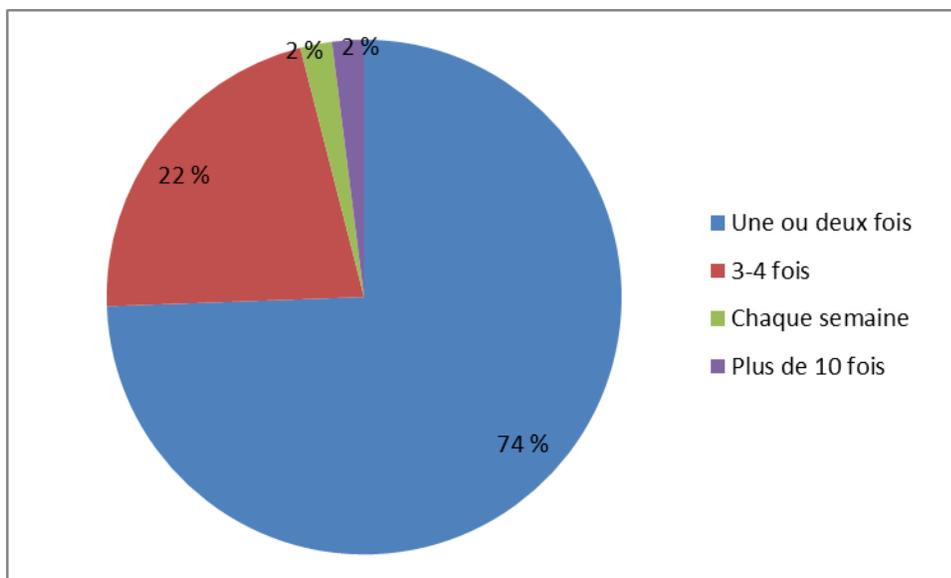
### *Fréquence déclarée des visites sur le site Web*

La ventilation de l'utilisation du PT déclarée par les étudiants et étudiantes est présentée à la figure 3A. Au total, 15,9 % des étudiants et étudiantes ont indiqué avoir utilisé le PT (la figure 3B montre la ventilation de l'utilisation parmi ces étudiants et étudiantes). Un test t à échantillons indépendants a été effectué afin d'examiner si la fréquence d'utilisation déclarée différait significativement entre les étudiants et étudiantes du groupe témoin et ceux du groupe d'intervention. Les résultats n'ont montré aucune différence entre les deux groupes  $t(318) = ,40, ns, d = 0,04$  (consulter la figure 4A). Pris ensemble, les résultats du suivi en ligne et de la fréquence déclarée des visites du site du PT indiquent que l'intégration du PT dans les classes n'a pas mené à une plus grande utilisation du PT par les étudiants et étudiantes.

**Figure 3A : Ventilation de la fréquence d'utilisation déclarée par tous les participants de première année**



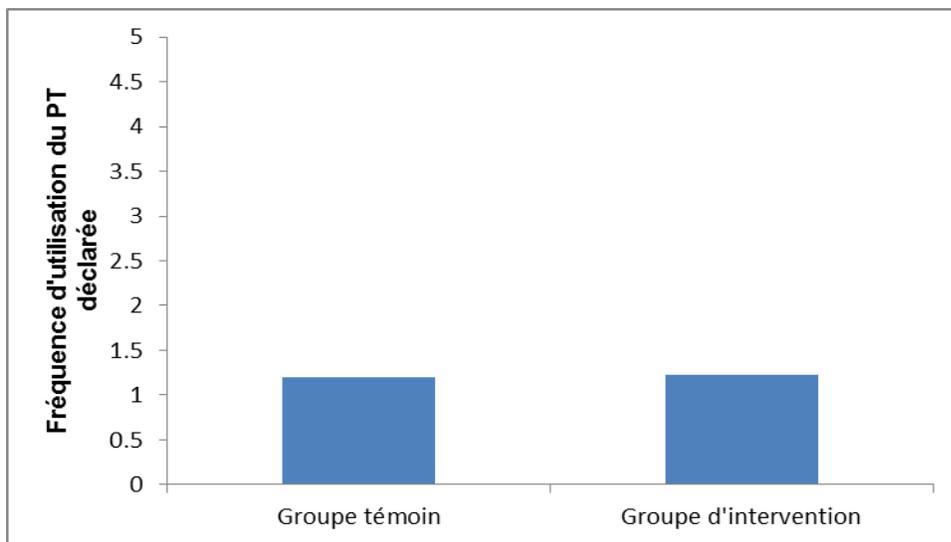
**Figure 3B : Ventilation de la fréquence d'utilisation déclarée par les étudiants et étudiantes de première année qui ont utilisé le PT**



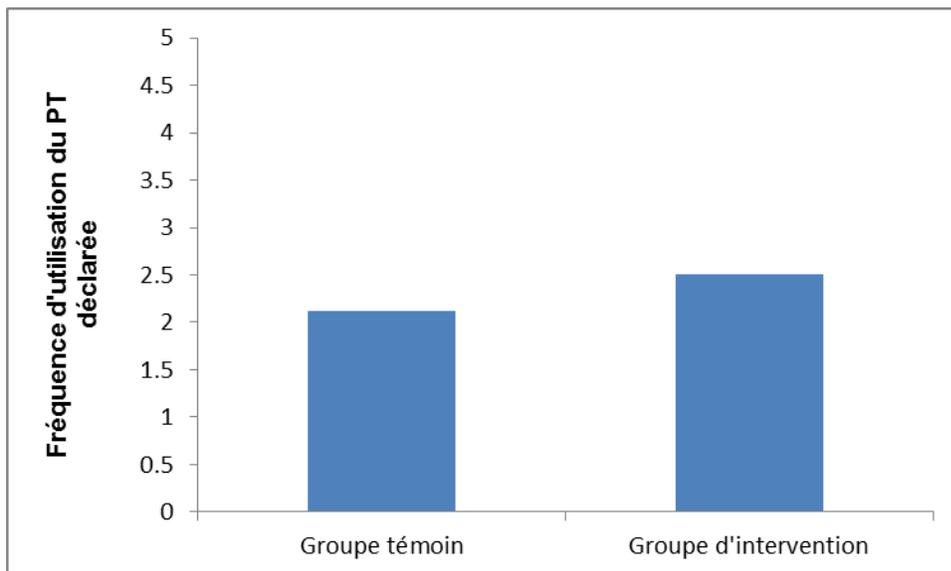
Si l'on inclut uniquement les étudiants et étudiantes qui ont utilisé le PT et que l'on exclut ceux qui ont indiqué ne l'avoir jamais utilisé, on constate une différence significative dans la fréquence d'utilisation du PT entre les

participants du groupe témoin ( $M = 2,12$ ,  $\text{écart-type} = 0,33$ ) et ceux du groupe d'intervention ( $M = 2,50$ ,  $\text{écart-type} = 0,77$ ),  $t(49) = 2,29$ ,  $p = ,026$ ,  $d = ,65$  (consulter la figure 4B). Ces résultats semblent indiquer que chez les étudiants et étudiantes qui ont utilisé le PT, la fréquence d'utilisation a été significativement plus élevée dans le groupe d'intervention que dans le groupe témoin.

**Figure 4A : Utilisation du PT déclarée par la totalité de l'échantillon de première année (selon le groupe)**



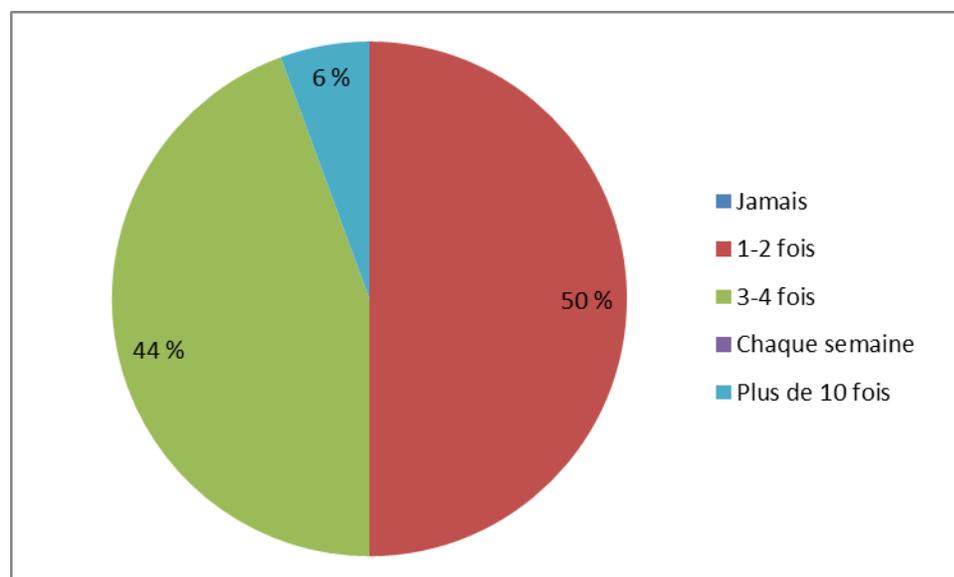
**Figure 4B : Utilisation du PT déclarée par l'échantillon de première année sélectionné (selon le groupe)**



## Données sur la fréquence d'utilisation des participants de quatrième année

Les données sur la fréquence d'utilisation de l'échantillon d'étudiants et d'étudiantes de quatrième année ont été obtenues uniquement grâce à l'autoévaluation. Au total, 100 % des participants de cet échantillon ont indiqué avoir utilisé le PT. La ventilation de cette utilisation est présentée à la figure 5. Un test t à échantillons indépendants a été effectué afin de déterminer si la fréquence d'utilisation déclarée différait entre les étudiants et étudiantes de première année du groupe d'intervention et ceux de quatrième année. Les résultats ont montré qu'il existait une différence significative entre les deux groupes, les étudiants et étudiantes de quatrième année utilisant le PT à une fréquence plus élevée que ceux de première année,  $t(193) = 9,04, p < ,001, d = 2,01$ . Ces résultats semblent indiquer que les étudiants et étudiantes de quatrième année étaient significativement plus susceptibles d'utiliser le PT que ceux de première année.

**Figure 5 : Ventilation de la fréquence d'utilisation déclarée par la totalité des étudiants et étudiantes de quatrième année**



## Réponses au questionnaire des étudiants et étudiantes de première année

### *Réponses au questionnaire des étudiants et étudiantes de première année qui n'ont pas utilisé le PT*

On a demandé aux participants de première année qui ont déclaré n'avoir jamais utilisé le PT ou l'avoir à peine utilisé d'évaluer une série d'énoncés basés sur une échelle de Likert. En tout, 307 participants appartenaient à cette catégorie. Le tableau 3 montre le pourcentage d'étudiants et d'étudiantes qui ont indiqué leur accord (« en accord » ou « fortement en accord » sur l'échelle de Likert) ou leur désaccord (« en désaccord » ou « fortement en désaccord » sur l'échelle de Likert) dans les groupes témoins et d'intervention. Les participants qui ont évalué les énoncés en indiquant « ni en accord ni en désaccord » ne sont pas inclus.

- 1) *Information.* Les étudiants et étudiantes étaient en accord avec l'énoncé « Je n'avais pas suffisamment de renseignements sur le planificateur de travaux pour pouvoir l'utiliser » plus souvent dans le groupe témoin (39,3 % des participants de ce groupe). Cependant, plus du quart des participants du groupe témoin étaient en désaccord avec cet énoncé. Dans le groupe d'intervention, un pourcentage semblable était en désaccord (31,8 %) ou en accord (31,2 %).
- 2) *Utilité dans le cours.* Environ le cinquième des étudiants et étudiantes qui n'avaient pas utilisé le PT et faisaient partie du groupe témoin (20,7 %) ou du groupe d'intervention (22,2 %) était en accord avec l'énoncé « Le planificateur de travaux n'était pas utile pour les travaux dans ce cours ». Cependant, un pourcentage semblable dans le groupe témoin (31,4 %) et le groupe d'intervention (31,1 %) était en désaccord avec cet énoncé, ce qui laisse penser qu'un plus grand nombre d'étudiants et d'étudiantes ont trouvé le PT utile malgré l'utilisation minimale qu'ils en ont fait.
- 3) *Notes.* La très grande majorité des étudiants et étudiantes était en accord avec l'énoncé « J'aurais utilisé davantage le planificateur de travaux si j'avais reçu une note pour ce faire », soit 75 % dans le groupe témoin et 68,2 % dans le groupe d'intervention. Seulement 5,8 % dans le groupe témoin et 11,4 % dans le groupe d'intervention étaient en désaccord avec cet énoncé.
- 4) *Compétences en rédaction.* On a demandé aux étudiants et étudiantes d'évaluer l'énoncé « Je n'ai pas utilisé le planificateur de travaux parce que je sais déjà bien écrire ». Environ le quart (28,6 % dans le groupe témoin et 24 % dans le groupe d'intervention) était en accord, alors qu'un plus grand nombre dans le groupe témoin (33,5 %) que dans le groupe d'intervention (28,2 %) était en désaccord avec cet énoncé.
- 5) *Utilisation à l'avenir.* On a demandé aux étudiants et étudiantes d'évaluer deux énoncés portant sur leur utilisation possible du PT à l'avenir. Un plus grand nombre d'étudiants et d'étudiantes du groupe témoin (30 %) et du groupe d'intervention (33 %) était en désaccord qu'en accord (26,4 % et 25,2 % respectivement) avec l'énoncé « J'utiliserai probablement le planificateur de travaux dans des cours à l'avenir ». Toutefois, dans une perspective un peu plus éloignée, un nombre légèrement plus élevé (33,5 % dans le groupe témoin et 36,5 % dans le groupe d'intervention) était en accord avec l'énoncé « J'utiliserai probablement le planificateur de travaux dans les années supérieures de mes études universitaires ». Environ le quart des étudiants et étudiantes du groupe d'intervention (24,6 %) et du groupe témoin (25 %) était en désaccord avec cet énoncé.

Enfin, on a demandé aux participants d'évaluer l'énoncé « Je regrette de n'avoir pas utilisé le PT plus souvent dans ce cours. » Dans les deux groupes, près de la moitié des participants étaient en désaccord, alors que seulement 16,4 % des étudiants et étudiantes dans le groupe témoin et 20,4 % dans le groupe d'intervention étaient en accord avec cet énoncé.

Cette répartition des résultats semble indiquer que les étudiants et étudiantes qui n'ont pas utilisé le PT étaient peu susceptibles de penser qu'ils l'utiliseraient dans d'autres cours et ne souhaitaient pas reconsidérer leur décision de ne pas utiliser le PT dans leur cours actuel. Toutefois, beaucoup de ces étudiants et étudiantes ont indiqué qu'ils croyaient qu'ils utiliseraient le PT dans les années supérieures de leurs études, ce qui laisse penser qu'ils estimaient que le PT était plus utile à la rédaction de travaux dans les années supérieures qu'à la rédaction de travaux pendant leur année d'études actuelle. Ces perceptions étaient en grande partie similaires dans le groupe d'intervention et le groupe témoin.

**Tableau 3 : Réponses des étudiants et étudiantes de première année (utilisation minimale du PT)**

	<b>Groupe témoin</b>		<b>Groupe d'intervention</b>	
	<b><u>En accord</u></b>	<b><u>En désaccord</u></b>	<b><u>En accord</u></b>	<b><u>En désaccord</u></b>
Je n'avais pas suffisamment de renseignements sur le PT pour pouvoir l'utiliser.	39,3 %	27,2 %	31,2 %	31,8 %
Le PT n'était pas utile pour les travaux dans ce cours.	20,7 %	31,4 %	22,2 %	31,1 %
J'aurais utilisé davantage le PT si j'avais reçu une note pour ce faire.	75 %	5,8 %	68,2 %	11,4 %
Je n'ai pas utilisé le PT parce que je sais déjà bien écrire.	28,6 %	33,5 %	24,0 %	28,2 %
J'utiliserai probablement le PT dans des cours à l'avenir.	26,4 %	30,0 %	25,2 %	33,0 %
J'utiliserai probablement le PT dans les années supérieures de mes études universitaires.	33,5 %	25,0 %	35,6 %	24,6 %
Je regrette de n'avoir pas utilisé le PT plus souvent dans ce cours.	16,4 %	45,0 %	20,4 %	42,5 %

On a également demandé aux étudiants et étudiantes de première année qui ont déclaré avoir utilisé le PT plus d'une fois ou deux d'évaluer une série d'énoncés basés sur une échelle de Likert. Cette catégorie comptait en tout 13 participants. En raison de ce petit nombre, les résultats doivent être interprétés avec prudence. Les pourcentages indiquant l'accord des étudiants et étudiantes (« en accord » ou « fortement en accord » sur l'échelle de Likert) ou leur désaccord (« en désaccord » ou « fortement en désaccord » sur l'échelle de Likert) dans chacun des groupes sont présentés ci-dessous. Le résumé de ces résultats figure au tableau 4. Les participants qui ont évalué les énoncés en indiquant « ni en accord ni en désaccord » ne sont pas inclus.

- 1) *Travaux écrits.* On a demandé aux étudiants et étudiantes d'évaluer l'énoncé « Le planificateur de travaux m'a aidé à rédiger les travaux dans ce cours ». Le tiers des étudiants et étudiantes dans le groupe témoin (33 %) et 50 % des étudiants et étudiantes dans le groupe d'intervention étaient en accord, alors que seulement 10 % dans le groupe d'intervention étaient en désaccord avec cet énoncé. Dans le groupe témoin, 66 % des participants étaient en désaccord avec cet énoncé. On a aussi demandé aux étudiants et étudiantes d'évaluer l'énoncé « Le planificateur de travaux m'a fourni des renseignements que je ne connaissais pas sur la rédaction de travaux ». Dans le groupe témoin, 66 % des étudiants et étudiantes étaient en désaccord avec cet énoncé, et aucun n'était en accord. En outre, 30 % des étudiants et étudiantes dans le groupe d'intervention étaient également en désaccord avec l'énoncé, ce qui indique que pour de nombreux étudiants et étudiantes, le PT ne leur a rien appris de nouveau. Dans le groupe

d'intervention, toutefois, 60 % des participants étaient d'accord pour dire que le PT leur avait enseigné quelque chose qu'ils ne connaissaient pas au sujet de la rédaction de travaux.

- 2) *Gestion du temps.* On a demandé aux étudiants et étudiantes d'évaluer l'énoncé « J'ai trouvé utiles les fonctions de gestion du temps et d'établissement des dates pour la rédaction de mes travaux ». Dans le groupe témoin, 66 % des participants étaient en désaccord avec cet énoncé, et aucun n'était en accord. Dans le groupe d'intervention, 10 % étaient en désaccord et 20 % en accord.
- 3) *Envoi d'avis par courriel.* On a demandé aux étudiants et étudiantes d'évaluer l'énoncé « J'ai utilisé la fonction d'avis par courriel pour recevoir des messages concernant la rédaction de mes travaux ». Seulement 30 % des participants dans le groupe d'intervention étaient en accord avec cet énoncé, et 60 % en désaccord. De plus, dans le groupe témoin, 66 % des participants étaient en désaccord avec cet énoncé, et aucun n'était d'accord.

Prises ensemble, les réponses concernant l'utilisation des fonctions du PT pour la gestion du temps et l'envoi d'avis ont été ambivalentes. Peu d'étudiants et d'étudiantes ont indiqué avoir utilisé ces fonctions ou les avoir trouvés utiles. Par contre, les étudiants et étudiantes dans le groupe d'intervention étaient beaucoup plus susceptibles d'avoir indiqué qu'ils avaient utilisé et apprécié ces fonctions, ce qui laisse penser que l'exposition en classe a eu une incidence positive sur leurs perceptions à cet égard.

- 4) *Utilisation dans d'autres cours.* On a demandé aux étudiants et étudiantes d'évaluer l'énoncé « J'ai utilisé le planificateur de travaux pour des travaux dans d'autres cours ». Dans le groupe d'intervention, 60 % des participants étaient en accord avec cet énoncé, soit près du double de ceux du groupe témoin (33 %). En outre, alors que 20 % des étudiants et étudiantes dans le groupe d'intervention étaient en désaccord avec l'énoncé, ce pourcentage a été de 66 % dans le groupe témoin. Ces résultats semblent indiquer que l'intégration du PT dans les cours amène beaucoup d'étudiants et d'étudiantes à en généraliser l'utilisation dans d'autres cours.
- 5) *Mise en œuvre.* En ce qui concerne l'énoncé « Le professeur a fourni des conseils ou des suggestions sur la façon d'utiliser le planificateur de travaux », 100 % des participants dans le groupe témoin étaient en désaccord. Dans le groupe d'intervention, 60 % des participants étaient aussi en désaccord avec cet énoncé, et seulement 10 % étaient en accord. On a également demandé aux étudiants et étudiantes d'évaluer l'énoncé « L'assistant à l'enseignement a fourni des conseils sur la façon d'utiliser le planificateur de travaux ». Dans le groupe témoin, 100 % des participants étaient en désaccord avec cet énoncé, alors que dans le groupe d'intervention, 50 % des participants étaient en désaccord, et aucun en accord.

Ces résultats semblent indiquer que les étudiants et étudiantes étaient d'avis qu'ils avaient reçu un soutien insuffisant pour utiliser le PT, une perception logique pour les étudiants et étudiantes du groupe témoin, mais peut-être inattendue pour ceux du groupe d'intervention.

**Tableau 4 : Réponses des étudiants et étudiantes de première année (ayant utilisé le PT)**

	<u>Groupe témoin</u>		<u>Groupe d'intervention</u>	
	<u>En accord</u>	<u>En désaccord</u>	<u>En accord</u>	<u>En désaccord</u>
Le PT m'a aidé à rédiger les travaux dans ce cours.	33 %	66 %	50 %	10 %
Le PT m'a fourni des renseignements que je ne connaissais pas sur la rédaction de travaux.	-	66 %	60 %	30 %
J'ai trouvé utiles les fonctions de gestion du temps et d'établissement des dates pour la rédaction de mes travaux.	-	66 %	20 %	10 %
J'ai utilisé la fonction d'avis par courriel pour recevoir des messages concernant la rédaction de mes travaux.	-	66 %	30 %	60 %
J'ai utilisé le PT pour des travaux dans d'autres cours.	33 %	66 %	60 %	20 %
Le professeur a fourni des conseils ou des suggestions sur la façon d'utiliser le PT.	-	100 %	10 %	60 %
L'assistant à l'enseignement a fourni des conseils sur la façon d'utiliser le PT.	-	100 %	-	50 %

## Réponses des étudiants et étudiantes de quatrième année

### *Réponse au questionnaire des étudiants et étudiantes de quatrième année qui ont à peine utilisé le PT*

On a demandé aux étudiants et étudiantes de quatrième année qui ont déclaré avoir à peine utilisé le PT d'évaluer une série d'énoncés basés sur une échelle de Likert. Comme cette catégorie ne comprenait que neuf participants, il convient de faire preuve de prudence dans l'interprétation des résultats. Les pourcentages indiquant l'accord des étudiants et étudiantes (« en accord » ou « fortement en accord » sur l'échelle de Likert) ou leur désaccord (« en désaccord » ou « fortement en désaccord » sur l'échelle de Likert) dans chacun des groupes sont présentés ci-dessous. Le résumé de ces résultats figure au tableau 5. Les participants qui ont évalué les énoncés en indiquant « ni en accord ni en désaccord » ne sont pas inclus.

- 1) *Information.* Un nombre légèrement plus élevé d'étudiants et d'étudiantes était en désaccord qu'en accord avec l'énoncé « Je n'avais pas suffisamment de renseignements sur le planificateur de travaux pour pouvoir l'utiliser ».

- 2) *Utilité dans le cours.* Plus de la moitié des étudiants et étudiantes (55,5 %) était en désaccord avec l'énoncé « Le planificateur de travaux n'était pas utile pour les travaux dans ce cours », et aucun n'était en accord avec cet énoncé, ce qui indique que les étudiants et étudiantes ont estimé que le PT était utile dans leur cours.
- 3) *Notes.* Aucun des étudiants et étudiantes n'était en désaccord avec l'énoncé « J'aurais utilisé le planificateur de travaux si j'avais reçu une note pour ce faire » et plus des trois quarts étaient en accord.
- 4) *Compétences en rédaction.* La majorité des étudiants et étudiantes (65,7 %) étaient en accord avec l'énoncé « Je n'ai pas utilisé le planificateur de travaux parce que je sais déjà bien écrire », alors que moins du quart ont attribué leur non-utilisation de l'outil à leurs bonnes compétences en rédaction.
- 5) *Utilisation à l'avenir.* Considérant leur utilisation du PT à l'avenir, la plupart des étudiants et étudiantes de ce groupe (66,6 %) étaient en désaccord avec l'énoncé « J'utiliserai probablement le planificateur de travaux dans des cours à l'avenir », et aucun n'était en accord. On a aussi demandé aux étudiants et étudiantes d'évaluer l'énoncé « J'utiliserai probablement le planificateur de travaux dans les années supérieures de mes études universitaires ». Dans ce cas aussi, aucun n'était en accord avec cet énoncé, et 55 % étaient en désaccord. Enfin, 77,3 % des participants étaient en désaccord avec l'énoncé « Je regrette de n'avoir pas utilisé le PT plus souvent dans ce cours », et 11 % en accord.

**Tableau 5 : Réponses des étudiants et étudiantes de quatrième année (utilisation minimale du PT)**

	<b>En accord</b>	<b>En désaccord</b>
Je n'avais pas suffisamment de renseignements sur le planificateur de travaux pour pouvoir l'utiliser.	33 %	44,4 %
Le PT n'était pas utile pour les travaux dans ce cours.	-	55,5 %
J'aurais utilisé davantage le PT si j'avais reçu une note pour ce faire.	77,8 %	-
Je n'ai pas utilisé le PT parce que je sais déjà bien écrire.	65,7 %	22,2 %
J'utiliserai probablement le PT dans des cours à l'avenir.	-	66,6 %
J'utiliserai probablement le PT dans les années supérieures de mes études universitaires.	-	55,5 %
Je regrette de n'avoir pas utilisé le PT plus souvent dans ce cours.	11 %	77,3 %

### **Réponses au questionnaire des étudiants et étudiantes de quatrième année qui ont utilisé le PT**

On a également demandé aux étudiants et étudiantes de l'échantillon de quatrième année qui ont déclaré avoir utilisé le PT plus d'une fois ou deux d'évaluer une série d'énoncés basés sur une échelle de Likert. Étant donné que seulement neuf participants appartenaient à cette catégorie, il convient de faire preuve de

prudence dans l'interprétation des résultats. Le résumé des résultats est présenté au tableau 6. Les participants qui ont évalué les énoncés en indiquant « ni en accord ni en désaccord » ne sont pas inclus.

- 1) *Travaux écrits*. On a demandé aux étudiants et étudiantes d'évaluer l'énoncé « Le planificateur de travaux m'a aidé à rédiger les travaux dans ce cours ». Environ le tiers des étudiants et étudiantes (33 %) étaient en accord avec cet énoncé, alors que seulement 11 % étaient en désaccord. En réponse à un autre énoncé, « Le planificateur de travaux m'a fourni des renseignements que je ne connaissais pas sur la rédaction de travaux », près du double des étudiants et étudiantes étaient en accord (67 %) ou en désaccord (22 %).
- 2) *Gestion du temps*. Un nombre légèrement plus élevé d'étudiants et d'étudiantes était en accord qu'en désaccord avec l'énoncé « J'ai trouvé utile les fonctions de gestion du temps et d'établissement des dates pour la rédaction de mes travaux ».
- 3) *Envoi d'avis par courriel*. La majorité des étudiants et étudiantes (77 %) était en désaccord avec l'énoncé « J'ai utilisé la fonction d'avis par courriel pour recevoir des messages concernant la rédaction de mes travaux », et aucun n'était en accord.
- 4) *Utilisation dans d'autres cours*. En réponse à l'énoncé « J'ai utilisé le planificateur de travaux pour des travaux dans d'autres cours », près du quart des étudiants et étudiantes a déclaré avoir utilisé le PT dans d'autres cours, alors que la majorité (77 %) a indiqué ne pas l'avoir fait.
- 5) *Mise en œuvre*. On a demandé aux étudiants et étudiantes d'évaluer l'énoncé « Le professeur a fourni des conseils ou des suggestions sur la façon d'utiliser le planificateur de travaux ». La plupart ont été d'accord avec cet énoncé, et environ le cinquième en désaccord.

**Tableau 6 : Réponses des étudiants et étudiantes de quatrième année (ayant utilisé le PT)**

	<u>En accord</u>	<u>En désaccord</u>
Le PT m'a aidé à rédiger les travaux dans ce cours.	33 %	11 %
Le PT m'a fourni des renseignements que je ne connaissais pas sur la rédaction de travaux.	67 %	22 %
J'ai trouvé utiles les fonctions de gestion du temps et d'établissement des dates pour la rédaction de mes travaux.	44 %	33 %
J'ai utilisé la fonction d'avis par courriel pour recevoir des messages concernant la rédaction de mes travaux.	-	77 %
J'ai utilisé le PT pour des travaux dans d'autres cours.	23 %	77 %
Le professeur a fourni des conseils ou des suggestions sur la façon d'utiliser le PT.	77,8 %	22 %

## Lien entre la fréquence d'utilisation et les notes obtenues pour les travaux écrits

On a procédé à l'analyse de corrélation entre la fréquence d'utilisation du PT déclarée et les notes obtenues pour les deux groupes d'étudiants et d'étudiantes (première et quatrième années). Les participants qui n'ont pas consenti à ce que leurs notes soient utilisées dans cette étude n'ont pas été inclus dans cette analyse.

### *Étudiants et étudiantes de première année*

L'analyse de corrélation entre l'utilisation du PT déclarée par les étudiants et étudiantes de première année et leurs notes a révélé un lien non significatif entre les deux variables,  $r(181) = -,04$ ,  $p = ,59$ . Cette conclusion semble indiquer qu'il n'y a pas de lien entre l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes et les notes qu'ils ont obtenues pour leurs travaux écrits.

### *Étudiants et étudiantes de quatrième année*

L'analyse de corrélation entre l'utilisation du PT déclarée par les étudiants et étudiantes de quatrième année et leurs notes pour les travaux écrits a révélé un lien non significatif entre les deux variables,  $r(14) = ,15$ ,  $p = ,58$ . Comme dans le cas des étudiants et étudiantes de première année, cela semble indiquer qu'il n'existe pas de lien entre l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes des années supérieures et les notes qu'ils ont obtenues pour leurs travaux écrits.

## Conclusions qualitatives

### Analyse qualitative des entrevues avec les professeurs

Une fois la période d'intervention terminée, des entrevues ont été menées avec les quatre professeurs ayant participé au projet de recherche. Deux chercheurs ont ensuite lu séparément la transcription des entrevues afin d'en coder les thèmes récurrents. Des réunions ont eu lieu pour discuter du codage et faire en sorte que l'interprétation des codes par les deux chercheurs soit la même. La fiabilité entre les deux codeurs était élevée, et toute divergence a été réglée par des discussions et le consensus. Neuf thèmes se sont dégagés des entrevues. Le nom des professeurs a été modifié afin de protéger leur anonymat.

#### *Thème clé n° 1 : Variabilité de la mise en œuvre*

Les quatre professeurs ont formulé des observations sur des aspects de la mise en œuvre du PT pendant la période de recherche. L'une de leurs principales préoccupations a été de déterminer comment présenter ou recommander explicitement le PT aux étudiants et étudiantes. La comparaison des observations faites par les professeurs qui ont enseigné aux classes du groupe d'intervention avec celles des professeurs qui ont enseigné aux classes du groupe témoin semble indiquer que le degré d'attention accordé au PT en classe a, comme on pouvait s'y attendre, différé selon le groupe. Toutefois, ce degré d'attention était fortement lié à l'engagement du professeur envers l'utilisation du PT. Par exemple, en réponse à une question demandant à quelle fréquence le PT avait été mentionné en classe, Ashley, qui a enseigné à une classe témoin, a indiqué ce qui suit :

Je ne l'ai pas fait trop souvent, ce qui n'est pas la faute du planificateur de travaux, mais probablement parce que je m'efforçais de jongler avec toutes les choses que je devais établir dans le cours pour la première fois. (Ashley)

En revanche, Michelle, qui a enseigné à une classe d'intervention, a décrit en détail comment le PT avait été intégré à la structure du cours et a déclaré qu'elle l'avait mentionné très souvent en classe. Reuben, cependant, a éprouvé des difficultés à intégrer le PT et a indiqué que le fait de ne pas savoir comment effectuer efficacement cette intégration avait constitué un important obstacle à la mise en œuvre. Peut-être parce qu'il a enseigné à une classe témoin et à une classe d'intervention, Reuben a eu de la difficulté à décrire clairement les différences dans la mise en œuvre entre les deux classes.

Des différences ont également été observées dans la façon dont les professeurs ont intégré le PT à des travaux particuliers. Jane a encouragé l'utilisation du PT dans son séminaire de quatrième année en demandant aux étudiants et étudiantes de noter dans un journal le processus individuel suivi pour passer à travers les étapes du PT et de réfléchir à la façon dont ils l'utilisaient. Cette approche, qui exigeait que les étudiants et étudiantes fassent preuve d'une relative indépendance et de motivation personnelle, a été délibérément évitée par Michelle. Ainsi, dans sa grande classe de première année, elle a plutôt cherché à harmoniser le PT avec les travaux en se concentrant fortement sur le recours aux étapes individuelles s'appliquant à chacun des travaux. En réponse à la question lui demandant pourquoi elle avait procédé ainsi, elle a répondu ce qui suit :

Parce qu'autrement, c'était parfois un peu trop vaste, alors j'enseignais comment utiliser le planificateur de travaux plutôt que le contenu du cours. Il ne suffit pas de mentionner que le PT existe et de dire « choisissez les éléments qui vous sont utiles », car les étudiants ne savent pas quels sont ces éléments. Mon approche a donc été « choisissons les éléments dont nous avons besoin pour ce travail en particulier ». (Michelle)

Pris ensemble, ces commentaires semblent indiquer que les professeurs se sont sentis comme de véritables novices pour ce qui est d'intégrer le PT – une nouvelle ressource – à leur cours et que le fait d'en encourager l'utilisation n'était qu'une composante parmi d'autres dont ils devaient tenir compte dans leur enseignement.

### ***Thème clé n° 2 : Points faibles dans les travaux rédigés par les étudiants et étudiantes***

Les préoccupations touchant les points faibles dans les travaux rédigés par les étudiants et étudiantes ont été un autre thème souvent mentionné. Il ne faisait aucun doute que les quatre professeurs étaient déterminés à enseigner aux étudiants et étudiantes comment rédiger des travaux et croyaient passionnément en l'importance d'amener les étudiants et étudiantes à perfectionner leurs compétences à cet égard. Toutefois, cette détermination ne signifiait pas qu'ils pensaient que cela était une tâche facile. En fait, ils ont souvent eu l'air découragé en parlant des difficultés auxquelles ils avaient fait face. Ils ont indiqué que les citations et les renvois constituaient d'importants problèmes dans les travaux rédigés par les étudiants et étudiantes et noté que de nombreux étudiants et étudiantes ont du mal à déterminer quand citer une source et semblent considérer que les citations sont un fardeau. Jane a eu l'impression que les étudiants et étudiantes ne comprenaient pas l'importance de bien citer leurs sources et avaient tendance à voir cela comme un processus mécanique :

[...] au début du cours, ils ont constaté qu'ils devaient fournir un certain nombre d'entrées bibliographiques et de citations dans leurs travaux, et tant qu'ils avaient les dix demandées, même si certaines n'avaient rien à voir avec le travail, ils considéraient avoir satisfait aux exigences, et s'appliquaient ensuite à compter les mots, ce genre d'approche. (Jane)

Les professeurs ont mentionné d'autres importants points faibles, liés au problème des citations, notamment la paraphrase, l'intégration des sources et la fluidité de l'écriture. Ces problèmes semblaient tout particulièrement fréquents dans les travaux de recherche des étudiants et étudiantes. Comme l'a indiqué Michelle :

Il semblaient bien préparés à rédiger une dissertation basée sur la réflexion. Mais un travail de recherche fondé sur des preuves et accompagné de notes en bas de page où il faut soutenir une thèse étayée par des données provenant *d'autres* sources, puis parvenir à une conclusion qui intègre ses idées, cela exige du travail. C'est un défi – savoir intégrer les lectures et les arguments d'autres auteurs. (Michelle)

Autrement dit, les professeurs semblent penser que les étudiants et étudiantes sont mal préparés à la rédaction efficace de travaux universitaires et que leurs stratégies de rédaction, particulièrement en ce qui concerne les sources, sont superficielles et mécaniques.

### ***Thème clé n° 3 : Caractéristiques des étudiants et étudiantes***

Les professeurs avaient des avis contradictoires au sujet des caractéristiques des étudiants et étudiantes de premier cycle. Tous ont mentionné des caractéristiques positives, par exemple en indiquant que les étudiants et étudiantes étaient bien intentionnés et apprenaient rapidement une fois qu'un sujet leur était enseigné. Cependant, ces éléments positifs semblaient dépassés par les caractéristiques négatives perçues par les professeurs. Ashley, par exemple, a indiqué que le manque de motivation ou de participation représentait un problème important :

Il arrive un moment où l'on peut proposer diverses ressources aux étudiants et étudiantes et puis parfois on reste un peu contrarié parce qu'on constate que les étudiants et étudiantes ne les consultent pas... Je ne suis pas certaine de la raison de ce problème, mais on a parfois l'impression que si ce n'est pas court et ne peut être fait rapidement, il n'y a pas vraiment de motivation relativement au travail. (Ashley)

La perception que les étudiants et étudiantes ne s'investissent pas dans leurs travaux scolaires à moins que ceux-ci puissent être faits rapidement a été un thème récurrent des entrevues avec les professeurs. Dans le même ordre d'idée que le manque de motivation des étudiants et étudiantes, deux des professeurs ont affirmé que les étudiants et étudiantes semblaient ne pas être disposés à faire tout travail à moins qu'une note y soit attribuée.

### ***Thème clé n° 4 : Taille de la classe***

Tous les professeurs ont fait état de préoccupations concernant la taille de la classe, mais les avis divergeaient quant à l'utilisation efficace du PT en classe. Ashley, par exemple, a indiqué que les avantages putatifs du PT dans de grandes classes découlaient de son accès par voie électronique :

... Les étudiants et étudiantes qui ont un ordinateur ont pu profiter de l'accès en ligne au planificateur de travaux. Donner aux étudiants et étudiantes accès à divers moyens électroniques pour voir les instructions, pour les aider à gérer leur temps, c'est une bonne chose. Je pense que plus la méthode et la théorie de la rédaction peuvent être codifiées d'une façon ou d'une autre, à une certaine époque à l'aide du rétroprojecteur ou maintenant grâce au planificateur de travaux, mieux c'est. (Ashley)

Même si Jane enseignait le séminaire de quatrième année et avait mis en œuvre le PT dans une petite classe, elle était d'avis que le PT pouvait tout de même être utilisé dans une grande classe et avait l'intention de le faire à l'avenir. Deux des professeurs se sont montrés optimistes quant à la mise en œuvre du PT dans de grandes classes, mais les deux autres croyaient que cela pouvait se révéler difficile. L'un d'entre eux (Reuben) a indiqué qu'il s'était senti dépassé dans ses tentatives pour incorporer dans sa grande classe des exercices d'apprentissage à haut rendement à l'aide du PT. Il était d'avis que cela serait plus facile dans une petite classe. L'autre professeur croyait aussi que la mise en œuvre du PT dans une petite classe pourrait être une solution plus pratique. Un autre point important à considérer était le fait que le PT pourrait éventuellement être plus facilement enseigné et absorbé par les étudiants et étudiantes dans les grandes classes si l'on pouvait le mettre en œuvre au cours des séances en petits groupes qui sont une composante de l'enseignement dans les grandes classes.

### ***Thème clé n° 5 : Gestion du temps***

Les quatre professeurs étaient intéressés par l'utilisation du PT comme outil de gestion du temps par les étudiants et étudiantes. Comme l'a noté Jane, « ce que le planificateur de travaux a permis, pour la plupart des étudiants et étudiantes, c'est d'éviter la rédaction de dernière minute la veille de la remise des travaux ». Dans cet ordre d'idée, Michelle a indiqué comment les 11 étapes du PT ont aidé les étudiants et étudiantes à planifier leurs travaux, notant ce qui suit :

Les étudiants et étudiantes qui ont utilisé le planificateur ont recueilli leur documentation une semaine à l'avance, puis ont rédigé leur travail, de sorte qu'ils ont pu réunir leurs idées et avoir un exposé organisé... le planificateur indique qu'il faut faire les choses à temps afin de pouvoir procéder à trois révisions. On obtient ainsi une argumentation cohérente – début, milieu et fin – et très peu de répétition parce qu'ils ont pris le temps de le faire. Le planificateur fonctionne donc très bien pour ce genre de chose. (Michelle)

Malgré le fait que le PT a été considéré comme un outil de gestion du temps efficace, deux des professeurs ont noté que beaucoup d'étudiants et d'étudiantes n'ont pas semblé l'utiliser à cette fin.

### ***Thème clé n° 6 : Avantages du PT pour les travaux rédigés par les étudiants et étudiantes***

Comme il a été noté plus haut, les professeurs ont affirmé que les points faibles dans les travaux rédigés par les étudiants et étudiantes concernaient le plus souvent les citations, les paraphrases, l'intégration des sources et la fluidité de l'écriture. Les avantages du PT pour ce qui est de régler ces problèmes a été l'un des thèmes dominants des entrevues. Par exemple, Jane, qui avait noté le processus apparemment mécanique suivi par les étudiants et étudiantes pour les citations, a indiqué que cette situation s'était améliorée après la mise en œuvre du PT en classe.

Je n'ai plus reçu de bibliographies s'éloignant complètement du sujet parce qu'ils voulaient simplement avoir les dix entrées en regardant au hasard sur les rayons à la bibliothèque, s'ils vont à la bibliothèque, ou s'ils le font en ligne, quelle que soit leur façon de procéder. Je pense donc que cela a été une très bonne chose... entre le genre d'entrées que j'ai reçues dans la proposition et ce que j'ai reçu à la fin, il y a eu un énorme progrès pour ce qui est de la réflexion concernant le caractère approprié des ouvrages cités relativement à leurs travaux. (Jane)

De façon similaire, la professeure qui avait mentionné le problème de l'intégration et de la fluidité dans les travaux de recherche fondés sur des preuves a noté que le PT avait favorisé la rédaction des travaux fondés sur des preuves qu'elle désirait obtenir. Elle a indiqué qu'elle avait pu constater des signes du contenu du PT

dans les travaux de recherche fondés sur des preuves remis par les étudiants et étudiantes à la fin du trimestre. Selon elle, cette amélioration s'est faite de telle façon que les étudiants et étudiantes se sont beaucoup investis dans la rédaction de leurs travaux (Michelle). Quant à Jane, elle a déclaré ce qui suit :

Ils suivent les étapes du planificateur, ils s'efforcent de les mettre en pratique. Ils s'efforcent de réfléchir et de bien préparer leur travail, plus qu'auparavant. Pour la révision, je pense qu'ils ont eu tendance à réviser en fonction des idées, et cela est une bonne chose. Quant à la finesse de l'écriture, c'est-à-dire formuler les idées de façon très efficace, cela n'a pas toujours fonctionné pour certains d'entre eux, mais ils y sont quand même probablement davantage parvenus que cela aurait été le cas s'ils n'avaient pas suivi le processus. (Jane)

Les professeurs ont également laissé entendre que le PT avait amélioré la compréhension des concepts s'appliquant à la rédaction de travaux par les étudiants et étudiantes. Plus précisément, le PT a été utile en « faisant en sorte qu'ils réfléchissent plus sérieusement au processus permettant de conceptualiser la question de recherche et d'y répondre. Autrement dit, sur le plan conceptuel, cela a mieux fonctionné, ce qui signifie que leurs arguments étaient plus solides. » (Jane)

### *Thème clé n° 7 : Attentes en première année*

L'influence de l'année d'études des étudiants et étudiantes sur la mise en œuvre du PT a donné lieu à des avis opposés. Deux professeurs n'ont pas été du même avis quant à la meilleure façon d'intégrer l'enseignement de la rédaction et le PT dans la première année d'études des étudiants et étudiantes. Jane, qui a enseigné le séminaire de quatrième année, pensait que l'enseignement de la rédaction et l'utilisation explicite du PT devaient avoir lieu en première année, déclarant :

Je pense qu'avec les étudiants et étudiantes de première année, il faut entre autres relever la barre immédiatement. Il ne faut pas les dorloter pendant le trimestre d'automne pour ensuite leur dire que ce sera très dur au second trimestre. Je pense qu'ils sont entièrement capables de faire face à cette exigence. Je ne dis pas qu'il faut les faire passer au niveau de la quatrième année dès leur première année, ce n'est pas cela que je souhaite, mais ce serait bien qu'ils passent plus de temps à rédiger leurs travaux, réfléchissent davantage à ce qu'ils écrivent et apprennent le processus à suivre pour rédiger un travail de recherche, si bien qu'à la fin, ils seraient prêts j'espère à obtenir de bons résultats au deuxième trimestre. (Jane)

Par comparaison, Michelle, qui a enseigné à une classe d'intervention de première année, croyait qu'en première année, il fallait limiter l'utilisation de l'outil et offrir plus de soutien, affirmant :

Je pense que l'objectif en première année est de les préparer à utiliser l'outil en troisième ou quatrième année. C'est une attente raisonnable, en partie parce que c'est un outil complexe. Ainsi, une fois en troisième ou quatrième année, ils l'ont utilisé à trois ou quatre reprises et savent comment s'en servir. (Michelle)

Le contraste entre ces deux opinions montre que les professeurs ont des attentes fondamentalement différentes concernant les étudiants et étudiantes de première année. D'un côté, certains pensent que les étudiants et étudiantes de première année doivent apprendre à utiliser et à appliquer le PT pour leurs travaux afin d'améliorer leurs compétences en rédaction, et de l'autre, certains croient que l'exploration et des conseils relativement au PT sont ce qui conviennent en première année, l'application autonome de l'outil venant plus tard.

### ***Thème clé n° 8 : Mise en œuvre à l'avenir***

En fonction de leur expérience au cours du projet, les professeurs ont fait état de leurs plans concernant la mise en œuvre du PT à l'avenir. Michelle a mentionné des travaux particuliers faisant appel au PT qu'elle a l'intention de demander dans ses cours de première année. Par exemple, elle a indiqué qu'elle désirait faire de l'apprentissage du PT un travail en bonne et due forme dès le début du trimestre et l'incorporer au programme en classe et en ligne pour l'obtention de notes supplémentaires.

Jane a également déclaré qu'elle utiliserait le PT dans ses cours à l'avenir, affirmant « Je l'utiliserai probablement dans tous mes cours l'an prochain, car c'est un outil que j'aime bien ». Elle a aussi fait état de modifications éventuelles qu'elle apporterait à son enseignement du PT, notamment qu'à l'avenir, elle aurait tendance à passer en revue avec les étudiants et étudiantes les diverses étapes du PT.

### ***Thème clé n° 9: Perceptions relativement à la qualité***

Le dernier thème à se dégager des entrevues concerne les perceptions relativement à la qualité, particulièrement les impressions globales favorables des professeurs à l'égard du PT. Tout au cours des entrevues, il a été évident que les professeurs pensent que le PT est un bon outil qui est avantageux pour les étudiants et étudiantes. Michelle a déclaré qu'il s'agissait d'une bonne ressource, car « c'est un outil que l'on peut enseigner. Il permet aux étudiants et étudiantes d'apprendre ce qu'ils doivent faire à l'université et comment ils doivent le faire ». Les professeurs ont également été impressionnés par le contenu du PT et son caractère complet.

Je pense vraiment que c'est un outil sensationnel. J'ai été intéressée dès la première fois que j'ai vu le prototype et j'ai pensé « ouah, c'est super ». Je pense que c'est vraiment un très bon outil. Comment pourrait-on l'améliorer? Je ne sais pas. Il me semble que tous les éléments sont là et qu'il fonctionne bien. (Jane)

## **Analyse qualitative des réponses des étudiants et étudiantes**

À la fin de la période de recherche, on a demandé aux étudiants et étudiantes qui avaient participé à l'étude de répondre à des questions ouvertes (consulter l'annexe D). Leurs réponses ont été codées en fonction des thèmes qui s'en dégagent. Les résultats sont présentés en sections correspondant aux trois questions ouvertes posées : (1) raisons pour lesquelles le PT n'a pas été utilisé; (2) utilité du PT; (3) modifications à apporter au PT.

### **(1) Raisons pour lesquelles le PT n'a pas été utilisé**

On a demandé aux étudiants et étudiantes qui n'avaient pas utilisé le PT ou qui l'avaient à peine utilisé d'indiquer pourquoi selon eux ils avaient agi ainsi. Les six thèmes suivants ont été relevés dans leurs réponses.

#### ***Thème clé n° 1 : Compétences en rédaction suffisantes***

Un grand nombre d'étudiants et d'étudiantes croyaient qu'ils n'avaient pas besoin d'utiliser le PT, car ils étaient d'avis qu'ils possédaient déjà les compétences nécessaires pour rédiger les travaux écrits dans leur cours. Les étudiants et étudiantes de première année ont répondu aux questions ouvertes par diverses affirmations, notamment : « J'étais convaincu que je pouvais rédiger sans aide les travaux pour ce cours »;

« Je ne crois pas avoir besoin d'aide pour gérer mon temps ou en ce qui concerne mes compétences en rédaction »; « Je n'ai pas utilisé le planificateur de travaux parce que j'ai confiance en ma capacité de rédaction ». Il est intéressant de noter que même si les étudiants et étudiantes de quatrième année ont formulé des affirmations semblables, leurs réponses étaient en général plus larges et incluaient des précisions expliquant pourquoi ils pensaient que le PT ne leur était pas nécessaire. Par exemple, certains d'entre eux ont indiqué ce qui suit : « Je suppose que j'ai déjà établi une méthode et que j'ai mes habitudes. Je n'ai toutefois rien contre le PT et je pense que c'est une bonne idée »; « C'était peut-être dû au fait que je suis en quatrième année et que j'ai déjà acquis des compétences en rédaction et adopté des méthodes de gestion du temps ».

### ***Thème clé n° 2 : Étudiants et étudiantes éprouvant des difficultés***

En plus de l'idée qu'ils possédaient déjà des compétences en rédaction suffisantes, certains étudiants et étudiantes ont aussi indiqué qu'ils estimaient que le PT était un outil destiné seulement aux étudiants et étudiantes éprouvant des difficultés. L'un d'eux a précisé : « Pour moi, c'était un outil facultatif que peuvent utiliser les étudiants et étudiantes qui éprouvent des difficultés, non ceux qui obtiennent déjà de bonnes notes ». Un autre a noté ce qui suit : « Je pense que je n'ai pas utilisé le planificateur de travaux parce que je sais très bien faire preuve d'initiative et me concentrer sur les tâches nécessaires pour rédiger des travaux. Le planificateur de travaux ne serait pas vraiment utile aux étudiants et étudiantes comme moi qui ont déjà un solide sens de l'organisation ».

### ***Thème clé n° 3 : Manque de renseignements***

Dans leurs commentaires, nombre d'étudiants et d'étudiantes ont indiqué qu'ils n'avaient pas suffisamment de renseignements au sujet du PT pour pouvoir l'utiliser, par exemple : « Je ne savais pas grand-chose à son sujet ou comment y accéder, et je sais qu'il est censé nous aider à planifier notre temps, mais j'ai l'impression de n'avoir jamais eu le temps d'en faire l'essai et de comprendre comment l'utiliser »; « Je n'avais pas assez de renseignements sur le planificateur de travaux pour me permettre de bien en comprendre l'utilisation ».

### ***Thème clé n° 4 : Manque de temps***

Le manque de temps a été mentionné comme l'un des obstacles à l'utilisation du PT. Ce thème était évident dans diverses réponses, par exemple : « Je pense que je n'ai pas utilisé le planificateur de travaux parce que je ne sais pas bien gérer mon temps. J'ai tendance à tout remettre au lendemain et à faire traîner les choses »; « J'avais l'intention de l'utiliser, mais j'ai été pris par d'autres choses et n'ai pas trouvé le temps de le faire ». Ces commentaires semblent indiquer que les étudiants et étudiantes n'ont pas considéré que l'utilisation du PT était un élément du cours pour lequel ils *devaient* trouver le temps nécessaire.

### ***Thème clé n° 5 : Utilisation à l'avenir***

L'intention d'utiliser le PT à l'avenir a été suggérée par des commentaires comme celui-ci :

Cela m'a paru être un très bon programme et j'avais l'intention de l'utiliser – je n'ai jamais trouvé le temps de le faire et j'y ai pensé à diverses reprises au cours du trimestre, mais je ne l'ai jamais fait. Je pense maintenant que j'étais sous l'emprise du stress lié aux travaux faits à la dernière minute et à la procrastination, je pense que l'an prochain, je vais m'en servir pour m'épargner du stress.

## **Thème clé n° 6 : Questions concernant le format du PT**

Certains étudiants et étudiantes de quatrième année ont indiqué que le format du PT était problématique.

Personnellement, je pense que le PT est extrêmement divisé, et il est donc moins productif dans les années supérieures. Il n'est pas réaliste de penser que l'on va s'asseoir pour rédiger sa thèse et rien d'autre, ou rédiger son travail et intégrer les sources plus tard, alors qu'il faut en fait baser ses arguments sur la recherche.

Par contre, un autre étudiant a indiqué ce qui suit :

Les étapes pourraient être plus précises. J'ai trouvé que certaines étapes étaient trop répétitives, et que d'autres sections ne contenaient pas assez de renseignements. Il serait plus utile de fournir plus d'exemples dans les sections ainsi que des précisions sur la façon d'effectuer la lecture d'épreuve.

### **(2) Utilité du planificateur de travaux et modifications proposées**

Deux questions ouvertes ont été posées aux étudiants et étudiantes qui avaient souvent utilisé le PT. La première leur demandait de préciser ce qu'ils avaient trouvé le plus utile au sujet du PT.

Les réponses les plus fréquentes concernaient la gestion du temps. Par exemple, selon un étudiant, ce qui avait été le plus utile était « l'aspect de gestion du temps et l'établissement de dates auxquelles il faut avoir terminé certains éléments du travail ». En plus de la division des étapes par date, nombre d'étudiants et d'étudiantes des cours de première année ont indiqué que les rappels par courriel envoyés par le PT leur avaient été utiles, l'un d'entre eux notant « J'aime bien le fait que le planificateur puisse envoyer un rappel par courriel, ce qui est tout particulièrement utile lorsqu'on est débordé de travail et qu'on oublie des travaux ». Cependant, cet avis n'était pas partagé par les étudiants et étudiantes de quatrième année. La structure et le contenu du PT ont donné lieu à des commentaires pour la plupart positifs, par exemple : « Il était bien structuré »; « Il établissait un plan complet pour le travail »; « J'ai bien aimé les dates et les liens connexes qui aidaient à formuler une thèse ».

La deuxième question posée aux participants ayant indiqué avoir souvent utilisé le PT concernait leurs idées sur les modifications à y apporter.

Certains étudiants et étudiantes ont suggéré que l'on pourrait améliorer le PT en faisant une meilleure publicité pour l'outil et en le faisant mieux connaître sur le campus. Cette proposition semble être liée au manque de connaissances sur le PT, comme le montrent les commentaires selon lesquels les étudiants et étudiantes ont reçu peu de conseils des professeurs ou des assistants à l'enseignement sur l'utilisation du PT. Dans un thème connexe, les étudiants et étudiantes ont invariablement fait état de frustration en ce qui concerne l'impossibilité de sauvegarder le calendrier des travaux. À l'heure actuelle, pour voir la répartition des 11 étapes, les étudiants et étudiantes doivent entrer la date d'échéance de leur travail chaque fois qu'ils accèdent au PT. Certains étudiants et étudiantes ont noté que cela était pénible et qu'ils voulaient pouvoir sauvegarder le calendrier créé pour chacun de leurs travaux.

Enfin, de nombreux étudiants et étudiantes de première année étaient d'avis que l'utilisation du PT aurait pu être améliorée si une note avait été attribuée à cet égard. Même si cette réponse n'a pas été formulée par la majorité des étudiants et étudiantes des classes de première année, ce désir qu'une note soit attribuée pour le PT semble correspondre aux résultats quantitatifs présentés plus haut.

Nombre d'étudiants et d'étudiantes de quatrième année ont proposé que des modifications soient apportées aux étapes. Ils ont affirmé que 11 étapes, c'était trop, et que certaines étapes n'étaient pas dans l'ordre qu'ils auraient aimé voir. Par exemple, un étudiant a noté que « la façon dont il est conçu est bonne, mais il y a un peu trop d'étapes, il faudrait peut-être combiner certaines étapes pour que cela soit plus logique ». Un autre, faisant également référence aux 11 étapes, a indiqué ce qui suit : « Au bout du compte, ce n'est pas un processus naturel. Cela peut être utile aux étudiants et étudiantes de première année, mais en quatrième année, nous avons déjà adopté notre propre approche pour la rédaction de travaux ». En ce qui concerne l'ordre des étapes, un autre étudiant a mentionné ce qui suit : « Je n'ai pas aimé le fait qu'il demandait que l'on rédige son travail, puis que l'on intègre les sources quelques jours plus tard. Lorsque je rédige mes travaux, mes sources font partie de mon argument, et par conséquent, les intégrer plus tard nuirait à la fluidité de mon écriture ».

## Discussion

Dans cette étude, nous avons exploré l'utilisation par les étudiants et étudiantes et les professeurs d'un planificateur de travaux en ligne pour appuyer l'enseignement de la rédaction dans de grandes classes à l'université. Nos deux premières questions de recherche étaient les suivantes : 1) Est-ce que les étudiants et étudiantes utilisent le PT pour les aider à rédiger leurs travaux? 2) Est-ce que l'intégration du PT aux pratiques en classe accroît l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes? En réponse à la première question, nous avons observé que peu d'étudiants et d'étudiantes avaient utilisé le PT. Le suivi en ligne et les déclarations faites par les étudiants et étudiantes ont indiqué que la vaste majorité des étudiants et étudiantes n'avait pas utilisé le PT, et que dans la petite proportion (de 5 à 16 %) qui l'avait utilisé, la plupart ne l'avaient fait qu'une fois.

L'intégration en classe n'a pas incité les étudiants et étudiantes à utiliser le PT plus souvent. Nous n'avons constaté aucune différence entre les étudiants et étudiantes du groupe d'intervention et ceux du groupe témoin pour ce qui est de la fréquence à laquelle ils ont utilisé le PT, ce qui semble indiquer que l'introduction ou non en classe du PT a peu d'incidence sur l'utilisation de l'outil par les étudiants et étudiantes.

Avant de conclure que le PT semble avoir peu de valeur perçue, il importe d'examiner les données liées aux étudiants et étudiantes qui l'ont utilisé. Parmi ceux qui l'ont fait au moins une fois, nous avons constaté que les participants du groupe d'intervention l'avaient fait plus souvent que ceux du groupe témoin. Les étudiants et étudiantes qui n'ont pas bénéficié de l'intégration du PT l'ont utilisé en moyenne deux fois pendant le trimestre, alors que ceux dont le professeur l'a intégré en classe l'ont utilisé en moyennes deux fois et demie pendant la même période. Cela laisse penser que les étudiants et étudiantes qui ont utilisé le PT étaient susceptibles de l'utiliser plus souvent lorsqu'il était activement intégré à leur cours que lorsqu'il ne l'était pas.

En outre, les données liées au séminaire de quatrième année (où le PT a été bien intégré à titre de composante obligatoire du cours) montrent que les 18 étudiants et étudiantes de cette classe ont utilisé le PT. Ainsi, lorsque le PT était intégré à leur cour, ces étudiants et étudiantes de quatrième année étaient considérablement plus susceptibles de l'utiliser que ceux des cours de première année. Ces résultats semblent indiquer que même si les étudiants et étudiantes sont généralement peu disposés à accéder au PT et à l'utiliser, une fois qu'ils le font, ils sont plus susceptibles d'y revenir, en particulier si cette utilisation est renforcée par le professeur en classe.

Pour établir les motifs possibles expliquant pourquoi les étudiants et étudiantes n'ont pas utilisé le PT, nous avons analysé leurs réponses au questionnaire ainsi que les entrevues avec les professeurs. En majeure partie, les étudiants et étudiantes ont indiqué qu'ils auraient utilisé le PT s'ils avaient reçu une note pour ce

faire. Ce désir d'obtenir une note reconnaissant leurs efforts a été observé par tous les professeurs, qui ont noté que les étudiants et étudiantes semblaient peu disposés à s'investir dans des activités auxquelles aucune note n'était explicitement attribuée. Même si les étudiants et étudiantes n'attachaient aucune connotation négative à cette valeur d'échange, les professeurs étaient clairement d'avis que cette attitude traduisait un engagement superficiel sur le plan scolaire.

Le fait que l'intégration du PT en classe ait été insuffisante ou inefficace est un autre motif expliquant pourquoi les étudiants et étudiantes n'ont pas utilisé cet outil en ligne. De nombreux étudiants et étudiantes étaient d'avis qu'ils n'avaient pas reçu suffisamment de renseignements sur le PT pour pouvoir l'utiliser, même si près du tiers des étudiants et étudiantes de première année croyaient que l'outil était utile dans leurs travaux. Même lorsqu'ils l'ont utilisé, la majorité n'était pas d'accord avec l'énoncé voulant que leur professeur ou assistant à l'enseignement ait fourni des conseils sur son utilisation. Les réponses fournies par les professeurs ont confirmé que l'intégration du PT en classe a été inégale et controversée. Malgré les stratégies proposées par l'équipe de recherche concernant l'utilisation du PT dans les grandes classes, les professeurs se sont généralement fiés à leurs propres jugements et expérience pour adapter leurs cours en vue de l'utilisation du PT, une approche qui a mieux réussi à certains qu'à d'autres. Par exemple, un professeur relativement nouveau a exprimé beaucoup de frustration par suite de son incapacité à intégrer le PT autant qu'il l'aurait souhaité. D'autres professeurs ont formulé des avis très divergents quant à ce que cette intégration devrait inclure, ce qui a eu pour résultat que l'utilisation du PT dans les cours par les étudiants et étudiantes a varié, allant de l'utilisation surtout autonome à l'extérieur de la classe à l'utilisation en majeure partie assistée en classe. Cette variation relative à l'intégration peut être attribuable aux attentes contradictoires des professeurs envers les étudiants et étudiantes, c'est-à-dire au fait de croire, comme l'a noté un professeur, qu'il faut « relever la barre immédiatement » et offrir le PT comme aide aux étudiants et étudiantes, ou de penser que l'objectif est de « préparer [les étudiants et étudiantes] à utiliser [le PT] en troisième ou quatrième année » en encourageant leur utilisation de l'outil en première année. Bien que les deux approches supposent l'intégration du PT, la différence est évidente dans l'importance que chacune accorde au PT pour ce qui est d'appuyer l'enseignement.

Un autre motif expliquant pourquoi les étudiants et étudiantes n'ont pas utilisé le PT est lié à la perception qu'il constitue un outil de rattrapage destiné aux étudiants et étudiantes qui éprouvent des difficultés plutôt qu'à ceux qui savent comment bien rédiger leurs travaux. Beaucoup d'étudiants et d'étudiantes, en particulier ceux de la quatrième année, croyaient qu'ils possédaient déjà de bonnes compétences en rédaction et n'avaient donc pas besoin du PT. Certains étudiants et étudiantes de quatrième année ont également fait remarquer que le PT ne correspondait pas à leur méthode de rédaction personnelle et que par conséquent il n'était pas productif pour eux de l'utiliser. Cette perception de leurs compétences en rédaction n'a pas été appuyée par les professeurs, lesquels ont exprimé nombre de préoccupations concernant les points faibles des étudiants et étudiantes en matière de rédaction, en particulier leur capacité d'utiliser et d'intégrer des sources et de formuler des arguments cohérents. Les étudiants et étudiantes pensaient que leur écriture était appropriée, mais les professeurs ont indiqué qu'elle ne l'était que superficiellement.

Naturellement, le planificateur de travaux a pour objectif fondamental d'aider les étudiants et étudiantes qui l'utilisent fréquemment à apprendre à rédiger plus efficacement et à présenter de meilleurs travaux que ceux qui ne l'utilisent pas. Nous avons donc examiné le lien entre l'utilisation du PT par les étudiants et étudiantes et les notes qu'ils ont obtenues pour leurs travaux écrits. En réponse à cette troisième question de recherche, nous avons établi que tant pour les étudiants et étudiantes de première année que pour ceux de quatrième année, il n'y a aucun lien entre l'utilisation du PT et la note obtenue. Cela semble indiquer que le fait d'utiliser le PT n'a pas d'effet observable sur la qualité des travaux écrits par les étudiants et étudiantes, une conclusion qui est probablement davantage liée à l'intégration variable du PT qu'à toute faiblesse inhérente au planificateur. Par exemple, les étudiants et étudiantes qui ont utilisé le PT ont réagi positivement à sa

structure et à son contenu, mais étaient ambivalents en ce qui concerne ses fonctions de gestion du temps et d'envoi de rappels par courriel. Plus de la moitié de ceux qui ont utilisé le PT pensait avoir appris quelque chose de nouveau au sujet de la rédaction, et cet effet était le plus marqué chez les étudiants et étudiantes des cours ayant intégré le PT. En outre, ces étudiants et étudiantes ont indiqué plus souvent que ceux des cours où le PT n'a pas été intégré qu'ils avaient utilisé le PT dans d'autres cours. Cela laisse penser qu'il faut fournir en classe aux étudiants et étudiantes des conseils et des stratégies explicites concernant le PT afin qu'ils puissent s'en servir le plus efficacement possible et l'utiliser pour les travaux d'autres cours. Pour leur part, les professeurs ont indiqué que les étudiants et étudiantes qui ont utilisé le PT avaient davantage cité des sources et révisé leurs travaux afin de mieux formuler leurs idées. Même si nous souhaitions que l'utilisation du PT permette aux étudiants et étudiantes d'obtenir des notes plus élevées pour leurs travaux écrits, en l'absence de mesures plus précises de l'amélioration de l'écriture, il ne nous a pas été possible de déterminer s'il y a eu des effets moins importants sur les travaux rédigés par les étudiants et étudiantes.

## Conclusion et prochaines étapes

On s'attend à ce que les étudiants et étudiantes et les professeurs estiment que les outils pédagogiques en ligne comme le planificateur de travaux sont facilement accessibles et utiles, mais nos constatations montrent que leur utilisation repose sur leur intégration judicieuse plutôt que simplement sur le fait d'y être exposé. Effectivement, en l'absence de son intégration résolue dans un cours et d'instructions explicites sur son utilisation, le PT a été utilisé par peu d'étudiants et d'étudiantes. Néanmoins, les réponses positives des étudiants et étudiantes qui l'ont utilisé semblent indiquer que ce genre d'intégration et d'instructions peuvent amener les étudiants et étudiantes à apprendre à rédiger, et c'est par conséquent une approche qu'il vaut la peine de mettre en œuvre.

En réponse aux déclarations claires des étudiants et étudiantes selon lesquelles l'attribution d'une note à l'utilisation du planificateur les encouragerait à l'utiliser, et aux remarques formulées par les professeurs concernant les difficultés qu'ils ont rencontrées à bien intégrer le PT, il conviendrait que les études futures approfondissent cette question et examinent si de tels changements donnent des résultats différents des nôtres. En outre, il conviendrait d'envisager l'utilisation d'une méthode d'évaluation plus précise des travaux écrits afin de pouvoir déterminer si le PT permet de modifier la qualité des travaux rédigés par les étudiants et étudiantes.

## Références

- Bachman, L. R., et Bachman, C. M. (2011). « A study of classroom response system clickers: Increasing student engagement and performance in a large undergraduate lecture class on architectural research ». *Journal of Interactive Learning Research*, 22(1), 5-21.
- Baker, R. K., Thornton, B., et Adams, M. (2008). « An evaluation of the effectiveness of turnitin.com as a tool for reducing plagiarism in graduate student term papers ». *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(9), 1-4.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking and active learning in the classroom*. 2<sup>e</sup> éd. San Francisco (Californie) : Jossey-Bass.
- Birkenstein, C., et Graff, G. (2009). *They say/I say: The moves that matter in persuasive writing*. New York (New York) : W.W. Norton & Company, Inc.
- Bloch, J. (2012). *Plagiarism, intellectual property and the teaching of L2 writing*. Bristol (R.-U.) : Multilingual Matters.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., et Williams, J. M. (2008). *The craft of research*. 4<sup>e</sup> éd. Chicago (Illinois) : University of Chicago Press.
- Boscolo, P. (2008). « Writing in primary school ». Dans C. Bazerman (éd.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (p. 293-309). New York (New York) : Lawrence Erlbaum.
- Carmichael, E., et Farrell, H. (2012). « Evaluation of the effectiveness of online resources in developing student critical thinking: Review of literature and case study of a critical thinking online site ». *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(1), 1-17.
- Clarke, J. B., et Coyle, J. R. (2011, printemps). « A capstone wiki knowledge base: A case study of an online tool designed to promote life-long learning through engineering literature research ». *Issues in Science and Technology Librarianship*, 65. DOI : 10.5062/F4NP22CD
- Deslauriers, L., Schelew, E., et Wieman, C. (2011). « Improved learning in a large-enrollment physics class ». *Science*, 332(6031), 862-864. DOI : 10.1126/science.1201783
- Docherty, P., Tse, H., Forman, R., et McKenzie, J. (2010). « Extending the principles of intensive writing to large macroeconomics classes ». *The Journal of Economic Education*, 41(4), 370-382.
- Draper, S. W., et Brown, M. I. (2004). « Increasing interactivity in lectures using an electronic voting system ». *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 81-94.
- El-Dinary, P. B., Brown, R., et Van Meter, P. (1995). « Strategy instruction for improving writing ». Dans E. Wood, V. Woloshyn et T. Willoughby (éd.), *Cognitive strategy instruction for middle and high schools* (p. 88-116). Cambridge (Massachusetts) : Brookline.

- Graham, S. (2006). « Strategy instruction and the teaching of writing: a meta-analysis ». Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (éd.), *Handbook of writing research* (p. 187-207). New York (New York) : Guilford.
- Graves, R., Hyland, T., et Samuels, B. M. (2010). « Syllabi analysis: Undergraduate writing assignments at one Canadian university ». *Written Communication*, 27(3), 293-317.
- Kadavy, C., et Chuppa-Cornell, K. (2011, septembre). « A personal touch: Embedding library faculty into online English 102 ». *Teaching English in the Two-Year College*, 39(1), 63-77.
- Kovach, J. V., Miley, M., et Ramos, M. (2012) « Using online studio groups to improve writing competency: A pilot study in a quality improvement methods course ». *Decision Sciences Journal of Innovation Education*, 10(3), 363-387.
- Ribbens, E. (2007). « Why I like clicker personal response systems ». *Journal of College Science Teaching*, 37(2), 60-62.
- Strachan, W. (2008). *Writing-Intensive: Becoming W-faculty in a new writing curriculum*. Logan (Utah) : Utah State University Press.
- Stowell, J., et Nelson, J. M. (2007). « Benefits of electronic audience response systems on student participation, learning, and emotion ». *Teaching of Psychology*, 34(4), 253-258.
- Wilson, K., Boyd, C., Chen, L., et Jamal, S. (2011). « Improving student performance in a first-year geography course: Examining the importance of computer-assisted formative assessment ». *Computers & Education*, 57(2), 1493-1500.

