



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Travaux et formation en lien avec la rédaction dans les universités financées par l'État en Ontario : un point de vue issu de trois disciplines

Jordana Garbati, Kelly McDonald,
Lindsay Meaning, Boba Samuels,
Cory Scurr
Université Wilfrid Laurier



Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ont.) Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Garbati, J., McDonald, K., Meaning, L., Samuels, B. et C. Scurr* (2015), *Travaux et formation en lien avec la rédaction dans les universités financées par l'État en Ontario : un point de vue issu de trois disciplines*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

*Les auteurs sont répertoriés par ordre alphabétique.



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2015.

Remerciements

Les auteurs souhaitent exprimer leur reconnaissance et leurs remerciements aux membres du corps professoral et du personnel des universités de l'Ontario qui se sont investis généreusement dans le présent projet de recherche. Nous tenons également à remercier le COQES pour son appui et le financement nous ayant permis de mener la recherche à bien. De plus, nous sommes reconnaissants de l'aide apportée par les réviseurs du manuscrit en vue de le tirer au clair et de l'adapter à des fins de publication.

Résumé

Nombreux sont les groupes publics et patronaux de même que les organisations – y compris l'OCDE, mais sans s'y limiter – qui attendent des étudiants de niveau postsecondaire la capacité de rédiger et de communiquer avec compétence. Toutefois, le fait que les étudiants (et par conséquent les employés) déçoivent souvent les attentes à cet égard suscite des préoccupations. Pour se pencher sur celles-ci, il est nécessaire d'en apprendre davantage sur les aptitudes en rédaction que les étudiants acquièrent durant leurs études postsecondaires. L'objet du présent projet de recherche consiste à examiner si et comment les étudiants apprennent à rédiger à l'université.

La présente étude s'appuie sur des méthodes qualitatives et quantitatives pour analyser les possibilités de rédaction offertes aux étudiants en première et en deuxième année dans cinq universités ontariennes. Nous avons analysé des plans de cours (n = 215), sondé en ligne des enseignants de niveau universitaire (n = 31) et organisé des groupes de discussion (n = 3) composés de membres du corps professoral (n = 8) pour mettre en évidence les travaux que les étudiants devaient faire et la formation qu'ils ont reçue. Nous avons choisi un département représentatif de chacune des trois disciplines (arts, lettres et sciences humaines; sciences; domaines appliqués) à l'étude : l'histoire, la kinésiologie, et l'administration des affaires.

Voici les questions qui orientent notre recherche :

- Quels sont les types de travaux en rédaction exigés des étudiants de première et de deuxième année en arts, lettres et sciences humaines, en sciences et dans les domaines appliqués (p. ex., l'histoire, la kinésiologie et l'administration des affaires)?
- Comment les enseignants perçoivent-ils la formation en rédaction qu'ils donnent en classe relativement à ces travaux?

D'après nos constatations, les étudiants de niveau universitaire rédigent en moyenne 2,5 travaux/cours, ce qui cadre bien avec les résultats des autres recherches menées dans les universités au Canada et aux États-Unis. Compte tenu de ce ratio et en supposant une charge de cinq cours, les étudiants rédigeraient en moyenne environ 12 travaux durant une année d'études, ce qui porte à croire que les étudiants de niveau universitaire ont bel et bien concrètement la possibilité d'apprendre des techniques avancées de rédaction universitaires dans leurs cours. Toutefois, nous avons également constaté des différences appréciables entre le nombre de travaux attendus d'une discipline à l'autre : les étudiants en histoire rédigent presque deux fois plus de travaux que ceux en kinésiologie ou en administration des affaires. Par conséquent, de nombreux étudiants ont la possibilité d'apprendre des techniques de rédaction et de les mettre en pratique dans les cours de première et de deuxième année, tandis que de nombreux autres étudiants ne rédigent jamais, sinon peu.

Parmi les stratégies d'enseignement proposées afin de favoriser l'épanouissement des aptitudes en rédaction, l'une consiste à recourir à des travaux en rédaction « à faible enjeu ». On peut les intégrer aux cours à titre de « travaux emboîtés », ce qui procure aux étudiants la possibilité de présenter des composantes de travail et d'obtenir de la rétroaction sur leurs aptitudes en rédaction au fur et à mesure qu'ils progressent dans l'élaboration d'un travail en version définitive. Il ressort de notre analyse des plans

de cours que près du quart des travaux entrent dans la catégorie des travaux emboîtés. Les professeurs ont donc la possibilité d'employer davantage le modèle des travaux emboîtés et d'intégrer un nombre accru de possibilités de rédaction à faible enjeu dans les cours donnés en première et en deuxième année. Nous avons constaté dans les plans de cours que les possibilités pour les étudiants d'obtenir une rétroaction en cours de processus, sous quelque forme que ce soit, quant à leurs travaux en rédaction ne se chiffrent qu'à environ 5 %. L'utilisation d'une méthode axée sur les travaux emboîtés permet d'accroître la quantité de rétroaction que les élèves obtiennent de leurs professeurs.

Les entrevues que nous avons réalisées dans le contexte de notre sondage auprès des membres du corps professoral et des groupes de discussion permettent d'explicitier les données des plans de cours. Les constatations issues de ces autres sources de données montrent que les professeurs des trois départements au sein d'un établissement d'enseignement donné s'appuient sur leurs propres expériences en rédaction durant leurs études de premier cycle et des cycles supérieurs pour éclairer la formation qu'ils donnent actuellement en rédaction. Il semble que les professeurs de kinésiologie se sentent les plus compétents pour donner une formation en rédaction à leurs étudiants de première et de deuxième année. Les professeurs disent ne pas avoir obtenu de possibilités de perfectionnement professionnel continu en la matière; peut-être vaudrait-il la peine de prendre cet élément en considération lorsque viendra le temps de planifier le perfectionnement professionnel.

Nous avons constaté plusieurs différences entre les départements de même que parmi les perceptions et méthodes particulières des professeurs en ce qui touche la formation en rédaction. À titre d'exemple, contrairement aux professeurs d'histoire ou de kinésiologie, les membres du corps professoral en administration des affaires n'intègrent pas beaucoup de formation ou de travaux ayant trait à la rédaction dans leurs cours donnés en première et en deuxième année. Les professeurs d'histoire et de kinésiologie disent avoir pris en compte les objectifs propres à leur discipline à l'étape de la planification de la formation et des travaux en rédaction, ce que les professeurs en administration des affaires n'ont pas fait. Les professeurs des trois départements déclarent qu'ils ont employé des stratégies d'enseignement en classe et en ligne, mais insisté sur des thèmes différents dans leurs cours (p. ex., la grammaire dans les cours d'histoire, le style APA [American Psychological Association] dans les cours de kinésiologie).

Enfin, les professeurs de chaque département discernent chez les étudiants un défaut de capacité ou de participation en matière de rédaction. De plus, bien qu'ils aient convenu de la pertinence du centre d'aide à la rédaction en tant que ressource pour les étudiants, ils en ont souvent parlé en le considérant comme un outil de rattrapage.

En conclusion, la présente étude révèle que la formation en rédaction des étudiants à l'université n'est hélas ni systématique, ni cohérente. De plus, cette formation d'une discipline à l'autre englobe diverses expériences et méthodes d'enseignement. Il se peut que les professeurs dans certaines disciplines soient portés à communiquer la matière plutôt qu'à donner une formation en rédaction. Les obstacles discernés dans la présente étude relativement à la formation en rédaction à l'université (c.-à-d. le manque de ressources dans les établissements d'enseignement, le faible niveau des capacités et de la participation des étudiants, l'appui inconstant des départements) doivent être surmontés, de façon à ce que les professeurs

et les établissements d'enseignement soient globalement à même d'appuyer le perfectionnement en rédaction dès les premières années d'études durant le premier cycle.

Il serait opportun que les futures études à ce sujet s'étendent à l'examen des travaux et de la formation en rédaction au sein des autres disciplines et chez d'autres groupes d'étudiants tels que les étudiants des cycles supérieurs ou les étudiants étrangers. On propose également que les études effectuées englobent davantage d'enseignants dans les groupes de discussion afin d'obtenir une conception plus exhaustive des départements à partir de plusieurs points de vue. Enfin, il serait utile d'intégrer les étudiants à une étude du même ordre, afin que leurs perceptions de la formation qu'ils reçoivent et des travaux qu'ils doivent faire soient prises en compte.

Table des matières

Résumé	3
Introduction	8
Examen de la documentation	8
Questions de recherche	11
Méthodes	12
Constatations	14
Résultats quantitatifs : analyse des plans de cours	14
Résultats quantitatifs : sondage auprès des membres du corps professoral	19
Analyse qualitative : sondage auprès des membres du corps professoral et entrevues de groupe	21
Thème 1 : qualifications en rédaction des membres du corps professoral	22
Thème 2 : diversité des travaux en rédaction	24
Thème 3 : stratégies pédagogiques et types de formation en rédaction	26
Thème 4 : évaluation, rétroaction et buts	28
Thème 5 : buts et lignes directrices à l'échelle des départements	29
Thème 6 : attentes et points de vue ayant trait aux capacités et à la participation des étudiants	31
Thème 7 : les difficultés liées au nombre d'étudiants dans les cours, au manque de temps, aux AE et aux ressources	32
Thème 8 : ressources offertes dans les établissements d'enseignement	34
Résumé des constatations qualitatives	35
Analyse	36
Descriptions des travaux et de la formation	37
Trois obstacles à l'amélioration des aptitudes en rédaction des étudiants	38
1) Manque de ressources	38
2) Faible niveau des capacités et de la participation des étudiants	38
3) Manque d'appui des départements	39
Limites	40
Conclusions et voies de recherche supplémentaires	41
Bibliographie	42

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre de plans de cours et de travaux en rédaction codés pour chaque département à chaque université	15
Tableau 2 : Sommaire des principales constatations tirées de l'analyse des plans de cours.....	16
Tableau 3 : Renseignements sur les participants au sondage et aux entrevues de groupe.....	22
Tableau 4 : Sommaire des principales constatations tirées de l'entrevue et de l'analyse des données du sondage	35

Liste des graphiques

Graphique 1 : Nombre moyen de travaux exigés des étudiants au sein de chaque discipline dans l'ensemble des établissements d'enseignement	17
Graphique 2 : Documents supplémentaires que les membres du corps professoral fournissent aux étudiants, selon les types et la fréquence	20
Graphique 3 : Rétroaction fournie aux étudiants par les professeurs, selon les types et la fréquence.....	21

Introduction

La capacité de rédaction des étudiants universitaires suscite une attention considérable et fait souvent l'objet de critiques, non seulement dans les médias [voir Holland (2013); MacQueen (2013)] mais au sein du milieu universitaire [voir Goldberger (2014); Graves (2013), (2014)]. Des rapports d'envergure sur le niveau de formation, comme *Regards sur l'éducation 2013* publié par l'OCDE, attirent l'attention sur l'attente à l'égard des étudiants de niveau postsecondaire : savoir bien rédiger à l'obtention de leur grade. Dans des articles à propos de l'employabilité et des aptitudes requises pour réussir au-delà des études universitaires, les aptitudes en communication interviennent en forte partie dans les domaines, dont ceux propres à l'administration des affaires [voir Bloom et Kitagawa (1999); Career Builder (2015); le Conference Board du Canada (2014)]. À l'échelle universitaire, dans les documents de politiques comme les Undergraduate Degree Level Expectations (UDLE) publiées en 2007 par l'Ontario Council of Academic Vice-Presidents, la capacité des étudiants de premier cycle à communiquer – verbalement et par écrit – est largement reconnue à titre d'important résultat d'apprentissage. Ces UDLE sont appuyées par des politiques du même ordre mais davantage récentes en ce qui touche les étudiants des cycles supérieurs [voir Ontario Universities Council on Quality Assurance (2010)]. Compte tenu de l'attention prêtée aux capacités en communication et en rédaction des étudiants, il est raisonnable de chercher à connaître le type de formation que les étudiants reçoivent à l'université en vue de perfectionner leur capacité de rédaction.

Le présent projet fournit une analyse de la formation en rédaction ou en communication donnée en première et en deuxième année dans les universités financées par l'État en Ontario. Nous décrivons les travaux en rédaction que les étudiants doivent faire dans les disciplines susmentionnées, nous approfondissons les attentes des professeurs quant aux aptitudes en rédaction des étudiants, puis nous déterminons les types de formation pédagogique offerts aux étudiants de premier cycle en première et deuxième année. Dans la première étape, nous avons recueilli les données au moyen de l'analyse des plans de cours et d'un sondage en ligne auprès des professeurs. Dans la seconde étape, nous avons mené des entrevues de groupe auprès de professeurs dans trois départements (administration des affaires; histoire; kinésiologie) au sein d'un même établissement d'enseignement. Il s'agit d'un projet propice à une analyse de la mesure dans laquelle la formation en rédaction donnée actuellement à l'université cadre avec les attentes liées aux résultats des étudiants, les attentes de la population quant aux aptitudes en rédaction, ainsi que les pratiques exemplaires recensées par les chercheurs en rédaction.

Examen de la documentation

Le discernement et la description des travaux en rédaction que les étudiants doivent mener à bien à l'université constituent une méthode permettant de comprendre comment les étudiants apprennent à rédiger. Il se peut que les travaux en rédaction dans les cours soient conçus pour tester les connaissances des étudiants quant au contenu, permettre à ces derniers d'acquérir, de peaufiner et de mettre en pratique les aptitudes nécessaires en rédaction, puis obtenir une évaluation quant à la mesure dans laquelle ils manifestent bien ces aptitudes. Selon cette optique, il est supposé que les étudiants reçoivent non seulement le travail à faire, mais des directives sur la façon de le mener à bien, ainsi qu'une rétroaction

claire et constructive qui saura les orienter. Par conséquent, les piètres aptitudes en rédaction des étudiants pourront révéler diverses causes, dont une insuffisance de la formation en rédaction et de la rétroaction s'y rapportant, malgré les possibilités ou exigences de rédaction dans le cadre du cours. Si la formation ne sera vraisemblablement pas omise dans les « cours de rédaction » précisément catégorisés comme tels et donnés par des enseignants chevronnés en la matière, ce risque peut se produire dans d'autres cours, notamment ceux donnés en première année où les étudiants sont nombreux et dans lesquels le contenu du cours peut être privilégié au détriment du perfectionnement des aptitudes en rédaction. Malgré ces limites, le discernement et l'analyse des travaux en rédaction que les étudiants universitaires doivent faire constituent un point de départ raisonnable afin d'approfondir et de bien comprendre le perfectionnement des aptitudes en rédaction des étudiants.

Une autre méthode établie pour discerner les travaux en rédaction consiste à analyser les plans de cours. Les avantages que présentent cette méthode pour déterminer le nombre et les types de travaux en rédaction dans un cours donné sont documentés dans les ouvrages sur cette question [voir Graves, Hyland et Samuels (2010); Graves et al. (2014); Meltzer (2003), (2009)]. Fait à souligner, les plans de cours forment facilement une composante constante d'examen entre les cours et les établissements d'enseignement parce qu'ils sont obligatoires pour chaque cours et habituellement rendus publics. Il est entendu que le plan de cours fait fonction de contrat entre le professeur et l'étudiant, dans lequel sont décrites les attentes relatives au cours et la structure qui s'y rapporte. À ce titre, les plans de cours projettent vraisemblablement un reflet raisonnable des travaux que les étudiants doivent mener à bien. Le fait de procéder à l'analyse systématique des plans de cours permet de ne pas dépendre à outrance des professeurs ou des étudiants en ce qui touche leurs souvenirs des travaux à faire dans un cours, au sein d'une discipline, ou à l'échelle d'un établissement d'enseignement. Après avoir résumé leurs constatations liées à quatre examens de plans de cours fournis sur une période de cinq ans à l'Université South Florida, les auteurs Stanny, Gonzales et McGowen (2014) avancent que cette méthode de recherche peut se traduire par un riche ensemble de données servant à répondre à plusieurs questions pointues sur la nature de l'enseignement et de l'apprentissage.

Une recherche menée antérieurement au moyen de l'analyse des plans de cours présentés par une université canadienne révèle que les étudiants rédigent en moyenne 2,5 travaux d'environ quatre pages chacun dans la plupart de leurs cours, quoique ce ratio varie selon le programme et la faculté [Graves, Hyland et Samuels (2010)]. Les types de travaux (p. ex., des dissertations et des rapports de recherche) exigés des étudiants dans les programmes menant à un grade semblent indiquer que les professeurs conçoivent ces travaux pour enseigner aux étudiants comment satisfaire aux exigences et aux attentes qui, de coutume, sont propres à la discipline et à la profession. À titre d'exemple, il est possible que certains programmes en mathématiques ne soient pas assortis d'exigences en matière de rédaction [Graves et al. (2014)].

Les recherches relatives aux tâches en rédaction à l'échelle universitaire portent souvent sur les sciences et l'ingénierie [par exemple Braine (1995); Graves, Parker et Marcynuk (2013)], tandis qu'une attention relativement restreinte est prêtée à des domaines tels que l'administration des affaires. En ce qui touche l'ingénierie, les auteurs Graves, Parker et Marcynuk (2013) ont avancé que le défaut de discernement du

genre de rédaction ou le mauvais discernement du genre de rédaction requis est l'un des facteurs occasionnant les piètres aptitudes en rédaction des étudiants. Autrement dit, ce qui est nécessaire pour rédiger un travail demeure flou aux yeux des étudiants. Divers niveaux d'études de premier cycle et des cycles supérieurs ont déjà fait l'objet d'un examen, quoique de façon limitée. Récemment, les auteurs Samuels et McDonald (2015) ont procédé à l'étude des plans de cours dans une faculté des sciences pour constater un accroissement du nombre de travaux en rédaction dans les cours de premier cycle en troisième et en quatrième année comparativement aux cours de première et de deuxième année, pendant que le nombre de cours offerts reculait dans les faits. Les constatations ont permis de révéler une différence appréciable quant au nombre de travaux à faire dans les cours de première et de deuxième année comparativement à ceux des cours de troisième et de quatrième année. En biologie, par exemple, aucun cours en première année ($n = 2$) n'exigeait de travaux en rédaction, lesquels n'étaient requis que dans 9 % des cours de deuxième année ($n = 11$). Une fois combinées, de telles études révèlent dans une certaine mesure la formation en rédaction que peuvent recevoir les étudiants en sciences.

Bien que certaines recherches menées récemment soient axées sur l'épanouissement des aptitudes en communication chez les étudiants en administration des affaires, les analyses systématiques des tâches de rédaction exigées dans les cours d'administration des affaires demeurent rares [Zhu (2004)]. Dans l'une des premières études relatives à la rédaction en administration des affaires, les auteurs Canesco et Byrd (1989) ont procédé à l'analyse de 55 plans de cours des cycles supérieurs pour constater un flou entourant les travaux à cet égard. Par exemple, les plans de cours ne permettent pas de discerner clairement en quoi un « projet » diffère d'un « rapport ». De plus, les travaux font souvent appel à la collaboration en équipe et sont soumis au contrôle des enseignants. Les auteurs Bogert et Butt (1996) ont également procédé à une analyse des plans de cours en vue de déterminer les types de travaux en rédaction attendus des étudiants dans les cours de maîtrise en administration des affaires (MBA); ils ont constaté que ces cours étaient conçus pour favoriser, entre autres, l'épanouissement des aptitudes en communication écrite et verbale. L'analyse de 95 prospectus et plans de cours faite par l'auteur Zhu (2004) sur les travaux en rédaction dans les cours de premier cycle et des cycles supérieurs en administration des affaires montre que les étudiants doivent assumer deux rôles : a) un au sein de l'établissement d'enseignement (rédacteur à titre d'élève); b) un au sein de la profession (rédacteur en tant qu'homme ou femme d'affaires). Récemment, les auteurs O'Day Nicolas et Annous (2013) ont mené une analyse de plan de cours à l'aide du modèle proposé par les auteurs Graves, Hyland et Samuels (2010) dans une faculté d'administration des affaires au Liban. Les chercheurs ont constaté que 70 % des plans de cours ne désignaient aucunement la rédaction dans les données s'y trouvant, pendant que le pourcentage restant (30 %) des plans de cours assortis d'une composante en rédaction n'y faisait pas allusion de façon explicite. De telles études révèlent qu'il est possible de tirer diverses conclusions d'après le type de données saisies dans les plans de cours. Un bon nombre d'études, comme celle de l'auteur Zhu (2004), ont pour fondement l'analyse des travaux à faire dans un seul établissement d'enseignement. Ce dernier recommande donc que d'autres recherches soient faites à l'avenir en vue d'analyser les travaux en rédaction que les étudiants doivent mener à bien dans divers types d'établissements d'enseignement et de programmes en administration des affaires.

La préoccupation suscitée par la diversité des travaux en rédaction non seulement par cours et programme mais possiblement par établissement d'enseignement n'est pas étudiée à fond, quoique certaines

différences soient déterminées. En règle générale, la formation en rédaction donnée dans les universités au Canada diffère de celle prodiguée dans les universités aux États-Unis, laquelle propose depuis fort longtemps des cours de composition en première année [Clary-Lemon (2009); Russell (2002)]. Certaines universités au Canada offrent bel et bien des cours d'initiation à la rédaction et des cours de rédaction propres aux disciplines, voire des départements de rédaction complets, mais il ne s'agit pas d'une règle absolue. Pour comble de complexité, depuis quelques décennies, la formation en rédaction au sein de nombreux milieux scolaires est prodiguée selon un modèle de rédaction dans l'ensemble du cursus (c.-à-d. tous les enseignants enseignent la rédaction), un modèle de rédaction propre aux disciplines (c.-à-d. l'apprentissage de la rédaction est optimisé dans un contexte propre à la discipline), ou l'un et l'autre de ces modèles, les chevauchements entre ceux-ci et d'autres méthodes étant nombreux [Bazerman et al. (2005)]. Par conséquent, la formation en rédaction des étudiants universitaires est actuellement traitée de diverses façons et à divers endroits. La mesure dans laquelle cette formation en rédaction est structurée ou exhaustive au sein des universités au Canada, de même que le rôle que jouent les travaux au sein de cette formation, demeurent mal documentés.

Questions de recherche

Dans la présente étude, nous avons cherché à décrire les travaux et la formation en rédaction des étudiants universitaires au cours des premières années des programmes de premier cycle au sein des universités financées par l'État en Ontario. Le but de ce projet consiste à faire une étude de cas de trois disciplines, avec pour point de mire la prestation de la formation en rédaction ainsi que la conception des travaux de rédaction dans les cours de première et de deuxième année. Par le truchement de cette étude, nous pouvons juger si les étudiants ont suffisamment la possibilité de perfectionner leurs capacités de rédaction ou de communication à des niveaux avancés, puis examiner la façon dont ce perfectionnement est traité dans l'ensemble des trois domaines d'études.

Le présent projet s'appuie sur deux questions de recherche :

- Quels sont les types de travaux en rédaction exigés des étudiants de première et de deuxième année en arts, lettres et sciences humaines, en sciences et dans les domaines appliqués (p. ex., l'histoire, la kinésiologie et l'administration des affaires)?
- Comment les enseignants perçoivent-ils la formation en rédaction qu'ils donnent en classe relativement à ces travaux?

Méthodes

Notre enquête à méthodes combinées s'appuie sur des méthodes d'analyse documentaire et d'études de cas afin d'examiner l'état actuel de la formation en rédaction dans les universités de l'Ontario. Nous avons analysé les plans de cours, fait passer un sondage en ligne aux membres du corps professoral, puis mené des entrevues de groupe auprès de ces derniers pour en arriver à une description de la formation en rédaction dans les trois disciplines. Bien que notre objectif initial ait consisté à ce que les trois universités fassent fonction de « cas » d'établissements d'enseignement dans le contexte du présent projet, il a fallu réviser notre démarche en raison de difficultés relatives au nombre insuffisant de participants issus de chaque université et à la collecte de données dans un délai approprié. Afin de saisir les différences essentielles entre domaines d'études, nous avons sélectionné dans les établissements d'enseignement participants un département pour représenter chacun des domaines d'études suivants : arts, lettres et sciences humaines; sciences; domaines appliqués. Les « cas » départementaux retenus pour représenter les différences entre disciplines sont l'histoire, la kinésiologie et l'administration des affaires. Nous avons également choisi de prêter attention aux cours donnés en première et en deuxième année pour restreindre la quantité de données ainsi que l'analyse à un niveau raisonnable, étant donné les contraintes du projet. Un tel point de mire nous a permis de distinguer les expériences faites en rédaction par les étudiants durant leurs premières années d'études universitaires de celles vécues par les étudiants des années avancées.

Procédure

Nous avons obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche pour recruter dans les universités de l'Ontario des participants à l'étude. Nous avons envoyé une lettre de recrutement (voir l'annexe A) où nous invitons chacun des trois départements dans huit universités à prendre part à l'étude en nous communiquant les plans de cours distribués en première et en deuxième année. Ces huit universités sont ressorties du lot parce qu'elles avaient chacune les disciplines et les départements ciblés. Les départements ont été choisis essentiellement parce qu'ils ont la cote auprès des étudiants et que la recherche sur la rédaction dans ces disciplines fait défaut. Une fois obtenue l'approbation de chaque département, tous les professeurs (à temps partiel et à temps plein) au sein du département ont reçu par courriel une invitation à prendre part à un sondage en ligne sur les aptitudes en rédaction des étudiants et la formation en rédaction. De plus, si tel était leur souhait, ils pouvaient participer à un groupe de discussion pour discuter des aptitudes en rédaction. Aux répondants qui souhaitaient s'investir dans les groupes de discussion, nous avons envoyé ultérieurement un courriel en vue de coordonner un temps de rencontre. Deux membres de l'équipe de recherche ont dirigé chaque entrevue de groupe (n = 3). Les groupes de discussion se sont déroulés selon un format semi-structuré; chaque groupe de discussion a duré environ une heure. La discussion tenue par chaque groupe a fait l'objet d'un enregistrement audio puis d'une transcription pour fins d'analyse.

Participants

Cinq universités de l'Ontario où sont proposés des programmes dans les disciplines ou les départements ciblés ont pris part à la première étape du projet, à savoir l'analyse des plans de cours. L'effectif de ces universités varie, allant de moyen (17 000 étudiants) à grand (30 000 étudiants). Au total, 31 enseignants issus des cinq universités ont participé au sondage en ligne, dont le questionnaire a été envoyé à tous les membres du corps professoral à temps plein et à temps partiel des départements ciblés. Les entrevues de groupe du corps professoral ont eu lieu à un établissement d'enseignement, et chaque groupe comportait des membres du corps professoral provenant des trois départements : l'administration des affaires et l'économie (n = 4), l'histoire (n = 1) et la kinésiologie (n = 3). La tenue de groupes de discussion départementaux a permis aux membres du corps professoral de donner suite aux réponses de leurs collègues et de commenter celles-ci. En outre, il valait mieux procéder à des groupes de discussion plutôt qu'à des entrevues particulières en raison des délais prescrits dans le cadre du projet. Le nombre insuffisant de bénévoles issus des autres établissements d'enseignement a empêché dans ceux-ci la tenue de groupes de discussion conformément à la durée de l'étude.

Collecte et analyse des données

Nous avons recueilli les plans de tous les cours de première et de deuxième année offerts aux sessions d'hiver 2014 et d'automne 2014 dans les départements choisis au sein des universités participantes. L'adjoint à la coordination des programmes compétent nous a fourni tous les plans de cours en version électronique. Nous avons codé et analysé ceux-ci d'après les caractéristiques des travaux en rédaction que les étudiants doivent faire (p. ex., le nombre de travaux, la durée des travaux, les notes attribuées, les types de travaux, etc.), suivant le modèle employé par les auteurs Graves, Hyland et Samuels (2010). Une explication des catégories de codage figure à l'annexe B. Nous avons structuré les données dans un tableau Excel partagé. Des réunions d'équipe ont eu lieu fréquemment pour discuter du processus de codage et voir à ce que tous les chercheurs interprètent les plans de cours et le codage de façon conforme; en matière d'interprétation, les différences ont été résolues par le consensus du groupe. Nous avons ensuite analysé ces données à l'aide du logiciel SPSS afin de déterminer les fréquences et les différences appréciables entre départements.

Par la suite, nous avons distribué le questionnaire d'un sondage en ligne aux professeurs afin de recueillir les données relatives à leurs perceptions des aptitudes en rédaction des étudiants et de la formation en rédaction. L'objectif de ce sondage consistait à enrichir les renseignements tirés des plans de cours par les commentaires et mises au point des professeurs quant à leurs méthodes de formation en rédaction dans leur discipline. Le questionnaire du sondage comportait un amalgame de questions ouvertes ou selon l'échelle de Likert (voir l'annexe C). Enfin, nous avons tenu trois entrevues de groupe semi-structurées auxquelles ont participé en tout huit professeurs pour approfondir la perception de ces derniers à propos de ce qui suit : a) le volume des travaux en rédaction exigés des étudiants; b) les obstacles auxquels font face les membres du corps professoral relativement aux travaux de rédaction qu'ils exigent; c) la qualité des travaux en rédaction présentés par les étudiants; d) la prise de conscience et l'utilisation par les membres du

corps professoral des ressources d'enseignement, comme le centre d'aide à la rédaction et la bibliothèque. Les questions posées dans le contexte de ces groupes de discussion figurent à l'annexe D.

De façon idéale, l'analyse qualitative serait effectuée au moyen d'une longue immersion dans le domaine et de l'interaction avec les données, mais il a fallu adopter une méthode plus efficace en raison de l'échéancier du projet. Par conséquent, nous n'avons interviewé chaque professeur qu'une seule fois et nous avons restreint nos méthodes de recrutement en fonction des éléments gérables selon le délai d'exécution. Nous avons utilisé le programme de codage QDA Miner Lite (2015) comme outil pour faciliter l'analyse des réponses aux questions ouvertes dans le sondage et des transcriptions des groupes de discussion. Nous avons constitué une série de codes représentant l'étendue des thèmes possibles en ce qui touche la formation en rédaction; d'autres codes se sont ajoutés au fur et à mesure de l'apparition de nouveaux thèmes à partir des données. Dans les transcriptions, chacune des mentions de ces thèmes est signalée par le code pertinent, ce qui nous a permis d'évaluer et de comparer les cas codés dans le détail au moyen du programme. Au moyen de l'analyse des transcriptions codées, nous avons pu évaluer les commentaires des membres du corps professoral relativement aux thèmes identifiés ainsi que leur importance perçue. Les analyses du sondage et des groupes de discussion permettent de compléter l'analyse des plans de cours et nous donnent l'occasion de commenter les méthodes pédagogiques actuelles des membres du corps professoral en matière de rédaction.

Constatations

Résultats quantitatifs : analyse des plans de cours

Nous avons recueilli en tout 215 plans de cours de première et de deuxième année provenant des trois disciplines ciblées. Nous avons tiré de ces plans de cours 544 dossiers distincts de travaux en rédaction. Le tableau 1 présente le nombre de plans de cours et de travaux de rédaction pour chaque département à chaque université.

Afin de répondre à notre première question de recherche quant aux types de travaux en rédaction que les étudiants doivent faire, nous avons analysé les caractéristiques de ces travaux dans l'ensemble des trois disciplines d'intérêt. Un aperçu des principales constatations est répertorié au tableau 2.

Tableau 1 : Nombre de plans de cours et de travaux en rédaction codés pour chaque département à chaque université

Établissement d'enseignement	Discipline	Département	N ^{bre} de plans de cours	N ^{bre} de dossiers de travaux
Étab. d'ens. A	Dom. appliqués	Adm. des affaires	13	25
	Arts, lettres et sc. humaines	Histoire	15	27
	Sciences	Kinésiologie	30	67
Étab. d'ens. B	Dom. appliqués	Adm. des affaires	9	15
	Arts, lettres et sc. humaines	Histoire	23	77
	Sciences	Kinésiologie	11	6
Étab. d'ens. C	Arts, lettres et sc. humaines	Histoire	49	219
	Sciences	Kinésiologie	12	21
Étab. d'ens. D	Arts, lettres et sc. humaines	Adm. des affaires	44	77
Étab. d'ens. E	Sciences	Biologie*	9	10
Total			215	544

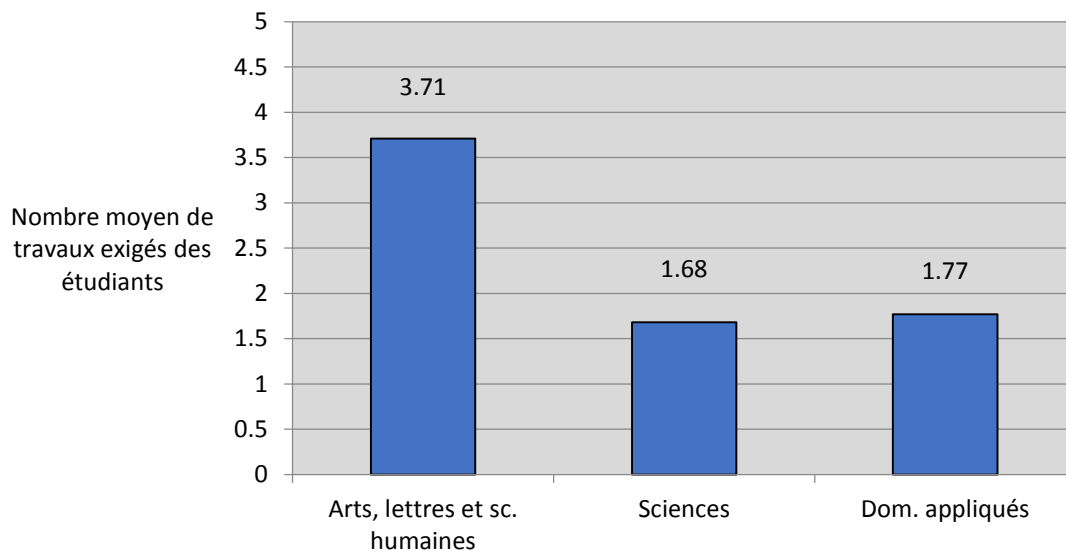
* Cet établissement d'enseignement n'a pas fourni le plan de cours du département de kinésiologie mais a proposé le plan de cours d'un département connexe en sciences aux fins de notre projet de recherche.

Tableau 2 : Sommaire des principales constatations tirées de l'analyse des plans de cours

Caractéristique des travaux	Principales constatations
Fréquence des travaux	<ul style="list-style-type: none"> Le nombre moyen de travaux exigés des étudiants pour chaque cours s'établit à 2,5.
Types de travaux	<ul style="list-style-type: none"> Le genre de rédaction que les étudiants doivent faire le plus souvent porte la désignation de « travail » (p. ex., travail de tutorat, travail écrit, travail personnel, etc.).
Longueur des travaux	<ul style="list-style-type: none"> En moyenne, la longueur des travaux de rédaction s'établit à 5 pages.
Valeur des travaux	<ul style="list-style-type: none"> Les travaux comptent en moyenne pour 12 % de la note finale de l'étudiant.
Travaux emboîtés	<ul style="list-style-type: none"> Les travaux codés consistent à 21 % en des travaux emboîtés (c.-à-d. répartis en des composantes distinctes).
Buts d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> Les buts d'apprentissage (c.-à-d. les énoncés explicites de l'objectif de travail) sont précisés dans 56,4 % des travaux.
Rubrique	<ul style="list-style-type: none"> Seulement 7,4 % des dossiers de travaux comportent des rubriques.
Rétroaction	<ul style="list-style-type: none"> Seulement 4,8 % des dossiers de travaux donnent aux étudiants la possibilité d'obtenir de la rétroaction (p. ex., examen par les pairs, commentaires sur une première version non notée).
Destinataires précisés	<ul style="list-style-type: none"> Dans très peu de travaux (1,8 %), le destinataire de la rédaction de l'étudiant est précisé, hormis l'assistant d'enseignement (AE) ou le professeur.

Fréquence des travaux. Dans l'ensemble des disciplines et des établissements d'enseignement, le nombre moyen de travaux exigés des étudiants pour chaque cours se chiffre à 2,52 ($ET = 3,04$). Nous avons effectué une analyse de la variance (ANOVA) à un facteur afin de déterminer si le nombre moyen de travaux pour chaque cours varie en fonction de la discipline. Les résultats révèlent une différence significative entre les disciplines, $F(2, 212) = 12,25$; $p < 0,001$. De façon précise, les étudiants en arts, lettres et sciences humaines ($M = 3,71$; $ET = 3,80$) sont beaucoup plus tenus de rédiger que ceux en sciences ($M = 1,68$; $ET = 1,78$) et dans les domaines appliqués ($M = 1,77$; $ET = 2,28$). Cette constatation est représentée dans le graphique 1.

Graphique 1 : Nombre moyen de travaux exigés des étudiants au sein de chaque discipline dans l'ensemble des établissements d'enseignement



Types de travaux. Des 544 dossiers de travaux, 20 % sont qualifiés par le professeur de « travaux ». Cette catégorie recoupe un large éventail de concepts désignés par les enseignants, comme « travail de tutorat », « travail dans le Web », « travail écrit » et « travail personnel ». La deuxième catégorie la plus fréquente (laquelle englobe environ 11 % des dossiers) porte la mention de « dissertation », pendant que la troisième catégorie la plus répandue (qui intervient pour 9 % des dossiers) comporte la désignation d'« article ». Les autres dossiers permettent de répertorier une vaste gamme de travaux, allant des rapports de laboratoire jusqu'aux discussions en ligne. L'étude de la répartition des types de travaux au sein des différentes disciplines n'a pas permis de révéler de différences appréciables entre celles-ci. Dans l'ensemble, les concepts employés par les professeurs pour désigner les travaux les plus répandus sont de nature générale et fournissent peu de renseignements sur les éléments particuliers ou les caractéristiques du genre de rédaction nécessaires dans le contexte de ces travaux (p. ex., la dissertation).

Longueur et valeur des travaux. Les enseignants précisent la longueur des travaux dans seulement 39 % des dossiers de travaux (n = 212). De ce nombre, 20,3 % consistent en de courts travaux d'une page ou moins. Les travaux de deux à 4 pages constituent 34,6 % de tous les dossiers de travaux. Une fois combinée, les travaux de 4 pages ou moins forment 55 % des travaux pour lesquels la longueur est précisée. Les travaux de longueur modérée (allant de 5 à 10 pages) interviennent pour 36,7 % des dossiers des travaux, comparativement à 8,4 % pour les longs travaux (plus de 10 pages). Le nombre moyen de mots/travail se situait à 1 307 (environ 5 pages), la médiane étant de 1 000 mots. Bien entendu, la longueur du travail est étroitement corrélée à sa valeur dans la note finale de l'étudiant, $r(206) = 0,56$; $p < 0,001$. Les longs travaux ont donc une pondération accrue dans la note finale de l'étudiant. Proportionnellement, les travaux courts influaient chacun dans une moindre mesure sur cette même note finale.

Travaux emboîtés. Nous avons également examiné la mesure dans laquelle les travaux sont « emboîtés » les uns dans les autres. Un travail emboîté peut être réparti en des composantes distinctes et distribué de façon distincte durant la session (p. ex., une bibliographie annotée, une proposition, une première version et un rapport final). On pense que les étudiants tirent parti de tels travaux séquentiels, lesquels permettent de les initier à différents genres de rédaction à l'aide d'une stratégie d'échafaudage. Globalement, nous avons constaté que les travaux emboîtés ne sont pas répandus. De façon précise, 21 % (n = 115) des travaux codés sont emboîtés. Le nombre de travaux emboîtés ne diffère pas considérablement d'une discipline à l'autre. Toutefois, le pourcentage de travaux emboîtés est légèrement supérieur dans les cours des domaines appliqués (24 %) que dans ceux en sciences (21 %) ou en arts, lettres et sciences humaines (18 %). Voilà qui porte à croire que les cours des domaines appliqués peuvent procurer une structure accrue aux étudiants au fur et à mesure que ces derniers assimilent les genres de rédaction propres à la discipline.

Buts d'apprentissage. Le but d'apprentissage s'entend d'un énoncé explicite de l'objectif (ou des objectifs) d'apprentissage ciblé(s) par le travail. Il ressort de nos données que les buts d'apprentissage sont passablement répandus et précisés dans 56,4 % des travaux. La plus forte proportion de travaux assortis de buts d'apprentissage se trouve dans les cours des domaines appliqués, où 87 % des travaux comportent un but d'apprentissage. Environ 51 % des travaux codés dans les cours en arts, lettres et sciences humaines sont assortis d'un but d'apprentissage, ce qui est le cas de 40 % des travaux codés dans les cours de sciences.

Rubrique. Nous avons examiné combien de plans de cours comportent une rubrique de notation des travaux en rédaction. Nous avons codé les travaux comme ayant une rubrique si ceux-ci sont assortis d'une description des points recherchés par l'enseignant à l'étape de la notation du travail. Ces renseignements peuvent figurer sous forme de tableaux, de listes ou de commentaires rédigés, avec ou sans valeur numérique comprise. Il ressort de nos données que les rubriques sont relativement rares : seuls 7,4 % (n = 40) des dossiers de travaux en comportent. Dans les travaux assortis de rubriques, celles-ci prennent pour la plupart (n = 35) la forme d'énoncés rédigés, la moyenne s'établissant à quatre critères d'évaluation pour chaque rubrique. Environ la moitié des rubriques (48 %; n = 19) se trouvent dans les travaux des cours des domaines appliqués, 33 % (n = 13) dans ceux des cours en arts, lettres et sciences humaines, et 20 % (n = 8) dans ceux des cours en sciences.

Rétroaction. Nous avons codé combien de travaux de rédaction donnent aux étudiants la possibilité d'obtenir de la rétroaction avant la remise des travaux pour fins de notation. Parmi les quelques exemples de rétroaction possible, il y a les commentaires rédigés par un membre du corps professoral ou un AE sur une version provisoire, un examen par les pairs en classe ou à l'extérieur de celle-ci, ou les heures de bureau prévues avec un professeur ou un AE. D'après nos constatations, seulement 4,8 % (n = 26) des dossiers des travaux révèlent que les étudiants ont la possibilité d'obtenir de la rétroaction. Presque tous (96 %) les travaux où une rétroaction est offerte sont en arts, lettres et sciences humaines.

Destinataire précisé. Le professeur peut préciser le destinataire du travail (hormis lui-même ou un AE) qui, à son tour, peut être hypothétique ou authentique. Selon nos données, le destinataire est précisé dans moins de 2 % des dossiers de travaux (n = 10). Par conséquent, les étudiants rédigent presque systématiquement

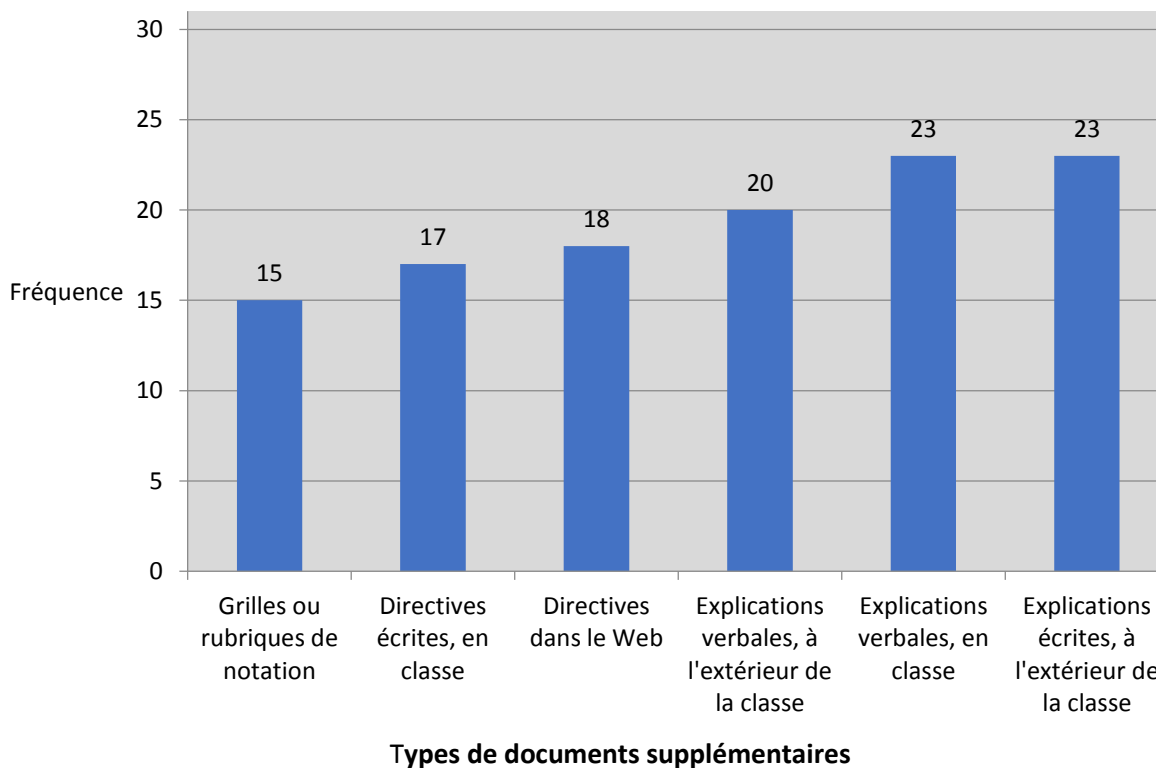
leurs travaux en ayant à l'esprit que seul le professeur ou l'AE les lira. Parmi les exemples de destinataires autres qui sont précisés, il y a un investisseur potentiel, la chaîne de télévision History Channel, un groupe d'élèves de niveau secondaire et des conseillers de camp.

Résultats quantitatifs : sondage auprès des membres du corps professoral

Pour répondre à notre deuxième question de recherche quant aux perceptions par les membres du corps professoral des aptitudes en rédaction des étudiants et de la formation en rédaction, nous avons analysé les réponses à notre sondage auprès des membres du corps professoral. Au total, 31 professeurs provenant de cinq établissements d'enseignement ont rempli en ligne le questionnaire du sondage. La majorité des répondants à ce sondage se sont identifiés comme appartenant à une discipline appliquée (68,8 %) et ayant la permanence au sein de leur établissement d'enseignement (80 %). La répartition des répondants au sondage est décrite dans le tableau 3.

Formation en rédaction. Presque tous les membres du corps professoral ayant répondu au sondage (97 %; n = 30) ont dit exiger des étudiants la rédaction dans leurs cours. On leur a également demandé de répertorier les types de rédaction exigés de ces étudiants : ceux les plus répandus sont les « analyses », les « travaux » et les « articles ». Chez les membres du corps professoral qui exigent des étudiants la rédaction dans leurs cours, 80 % (n = 24) ont déclaré fournir aux étudiants des renseignements et documents supplémentaires quant aux travaux en rédaction à faire durant les cours. Les types de renseignements et documents supplémentaires les plus fréquemment fournis consistent en des explications écrites à l'extérieur de la classe (p. ex., les réponses aux demandes par courriel) et en des explications verbales formulées en classe (p. ex., les réponses aux questions). Le graphique 2 présente une répartition des renseignements et documents supplémentaires que les membres du corps professoral disent avoir fourni à leurs étudiants, selon les types et la fréquence.

Graphique 2 : Documents supplémentaires que les membres du corps professoral fournissent aux étudiants, selon les types et la fréquence

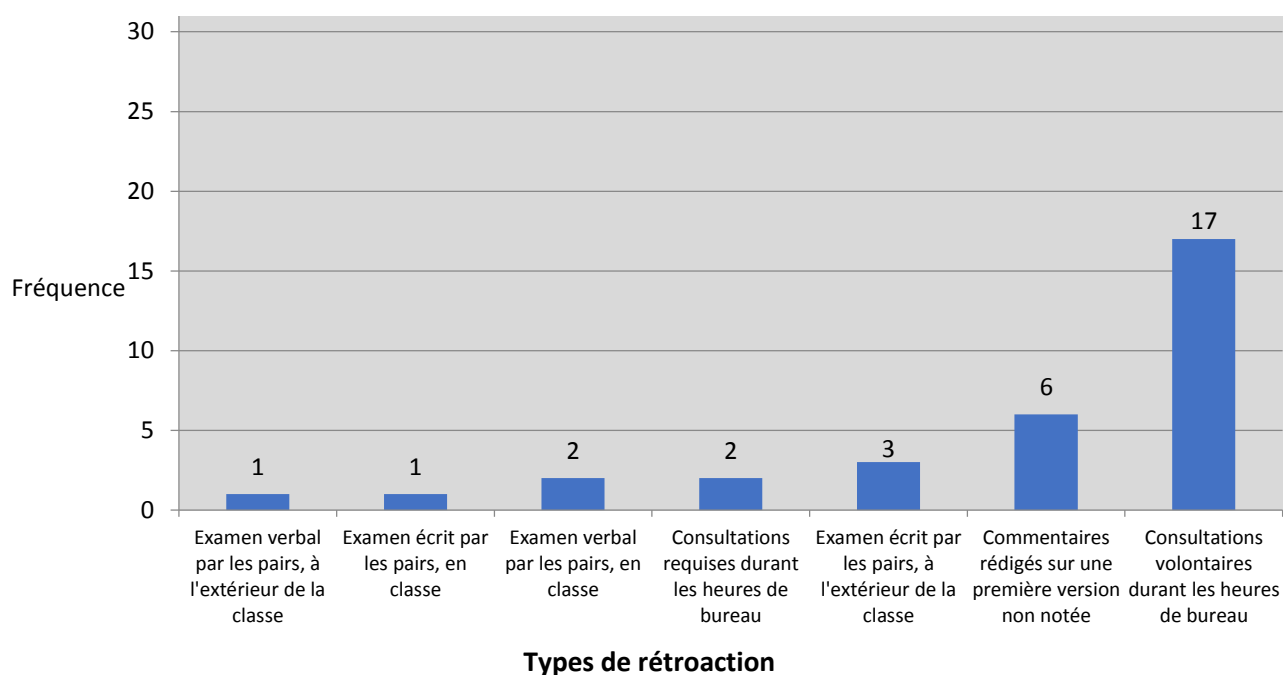


Rétroaction. Nous avons également demandé aux membres du corps professoral s'ils fournissent de la rétroaction ou s'ils exigent que les étudiants demandent une rétroaction sur les travaux avant leur remise à des fins de notation. Environ la moitié (51,6 %; n = 16) ont signalé qu'ils fournissent de la rétroaction aux étudiants sur leur travail avant la remise des travaux de rédaction. Voilà un résultat plutôt étonnant, compte tenu des constatations tirées de notre analyse des plans de cours, où très peu de travaux de rédaction se révèlent propices à une rétroaction. Le type de rétroaction le plus répandu que les membres du corps professoral déclarent fournir consiste en des consultations volontaires durant les heures de bureau. Le graphique 3 montre la répartition de la rétroaction que les membres du corps professoral déclarent avoir fourni à leurs étudiants, selon les types et la fréquence. Nous avons également demandé aux membres du corps professoral s'ils fournissent des commentaires écrits sur les travaux en rédaction, une fois les notes attribuées. Au total, quatre membres du corps professoral (13 %) ont affirmé qu'ils fournissent une telle rétroaction.

Appui du département. Nous voulions également savoir si les membres du corps professoral perçoivent ou non l'appui de leur département en ce qui touche les travaux et la formation en rédaction. Environ le quart des membres du corps professoral (26,7 %; n = 8) ont déclaré que leur département tient des discussions

officielles ou officieuses à propos des travaux et de la formation en rédaction, pendant que 35,5 % (n = 11) d'entre eux affirment être incertains de la tenue de telles discussions au sein de leur département. Au total, six des membres du corps professoral (19,4 %) disent que leur département fournit des directives ayant trait à la notation des travaux, et quatre d'entre eux (12,9 %) affirment que leur département compte des lignes directrices ou des recommandations quant aux attentes envers les aptitudes en rédaction des étudiants de premier cycle. Une fois combinés, ces résultats donnent à penser que les membres du corps professoral sont d'avis que leur département donne un appui relativement restreint en ce qui touche la formation en rédaction, la notation s'y rapportant, ainsi que les attentes envers les aptitudes en rédaction des étudiants.

Graphique 3 : Rétroaction fournie aux étudiants par les professeurs, selon les types et la fréquence



Analyse qualitative : sondage auprès des membres du corps professoral et entrevues de groupe

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons sondé au total 31 membres du corps professoral dans cinq établissements d'enseignement, puis les données s'y rapportant ont fait l'objet d'une collecte et d'un codage. Notre invitation aux membres du corps professoral à prendre part à huit groupes de discussion s'est traduite par un nombre restreint de réponses, de sorte que nous avons mené trois entrevues de groupe auprès de huit professeurs, tous issus du même établissement d'enseignement, quoique tous les départements ciblés soient représentés (voir le tableau 3). Un groupe de discussion a été constitué pour chaque département. Huit thèmes ressortent du codage et de l'analyse des sondages et entrevues; ces thèmes sont décrits dans le détail ci-dessous et présentés en résumé dans le tableau 4.

Tableau 3 : Renseignements sur les participants au sondage et aux entrevues de groupe

Établissement d'enseignement	Discipline	Département	N ^{bre} de répondants au sondage	N ^{bre} de membres du corps professoral dans les groupes de discussion
Établissement d'enseignement A	Dom. appliqués	Administration des affaires	14	4
	Arts, lettres et sciences humaines	Histoire	5	1
	Sciences	Kinésiologie	3	3
Établissement d'enseignement B	Dom. appliqués	Administration des affaires	2	-
Établissement d'enseignement C	Sciences	Kinésiologie	1	-
Établissement d'enseignement D	Dom. appliqués	Administration des affaires	5	-
Établissement d'enseignement E	Sciences	Biologie	1	-
Total			31	8

Thème 1 : qualifications en rédaction des membres du corps professoral

Bien que tous les professeurs aient dit se sentir compétents au chapitre de la rédaction, leur perception quant à leur capacité d'enseigner la rédaction à des étudiants de premier cycle en première et en deuxième année varie, tant au sein des départements qu'entre ceux-ci. Nombreux sont ceux qui ont précisé pouvoir déceler correctement les fautes de grammaire ou de syntaxe, mais certains estiment ne pas posséder les compétences ou disposer des outils pour expliquer les diverses erreurs à l'aide de la bonne terminologie. Aucun des enseignants ne dit avoir reçu une formation récente pour enseigner la rédaction et, dans la plupart des cas, leur perfectionnement officiel en rédaction date de leurs propres études de premier cycle ou de cycle supérieur, voire d'avant celles-ci.

Les membres du corps professoral en administration des affaires font état de différents niveaux de capacité pour enseigner la rédaction ainsi que d'une gamme de compétences pour enseigner certains éléments de la rédaction. Sophia¹ a énoncé ce qui suit :

1 Des pseudonymes sont utilisés dans le présent document pour garantir l'anonymat des participants.

Je ne me sens pas experte en enseignement de la rédaction. J'estime être bien meilleure que je l'étais jadis quand je tente de donner, brièvement et en quantité restreinte, de la rétroaction à propos de certains points. [...] Mais je ne me sens pas capable de donner un cours de rédaction. Mieux vaut confier cette tâche à quelqu'un d'autre.

Pour sa part, Luca a formulé ce qui suit :

J'ai la compétence d'enseigner la rédaction en ce qui touche la structure d'un argumentaire, là où je canalise essentiellement mon énergie. Je suis capable de détecter les fautes de grammaire, mais je ne peux pas toujours les désigner correctement, de sorte que je ne m'aventure pas tellement sur ce terrain-là [...] J'en savais davantage sur ce plan-là il y a 25 ans, mais j'en ai oublié beaucoup.

Certains membres du corps professoral, comme Mindy, font remarquer « que [les programmes d'administration des affaires] comptent certains [enseignants] qui adorent la rédaction et sont experts dans la matière, tandis que d'autres y sont réfractaires ».

Aux questions portant sur leur acquisition des connaissances de la pédagogie en rédaction, les membres du corps professoral en administration des affaires font allusion aux expériences vécues durant leurs études de premier cycle et des cycles supérieurs (parfois même leurs études secondaires). Ils disent s'appuyer sur leurs propres expériences en matière d'apprentissage de la rédaction pour étoffer leurs pratiques pédagogiques. D'après Luca : « [Mon enseignement] repose sur les cours suivis durant mes études secondaires et collégiales... les moindres détails dont je peux me souvenir [...]. J'ai effectivement suivi plusieurs cours de base en grammaire et en rédaction durant mes études de premier cycle et secondaires. »

Dans la même veine, Emma énonce ce qui suit :

Je n'ai pas vraiment suivi de formation grammaticale en bonne et due forme. Je pense faire partie de la génération qui, à l'école, n'a pas reçu un enseignement en bonne et due forme sur la grammaire; j'ai étudié un peu les racines latines, entre autres, mais c'est tout. [...] Je me souviens que durant mes études de premier cycle, nous ne recevions pas de formation en bonne et due forme en rédaction, mais que nous devions faire davantage de travaux de rédaction que ce qui est habituellement imposé aux étudiants à l'heure actuelle; c'est du moins ce que je pense.

Mindy affirme avoir suivi deux cours en rédaction professionnelle, lesquels étaient davantage axés sur la création littéraire en guise de moyen d'apprentissage de la rédaction. Pour sa part, Sophia dit avoir suivi des cours de rédaction, « mais il y a plus de dix ans. J'en ai suivi un durant mes études supérieures puis un autre après l'amorce de mon contrat ici ». Somme toute, ces professeurs d'administration des affaires ne discernent ni programme, ni expériences en particulier où ils ont appris comment enseigner la rédaction. Ils s'en remettent plutôt aux expériences vécues durant leurs études.

À l'exemple des professeurs d'administration des affaires, les professeurs d'histoire reconnaissent posséder une gamme de capacités afin d'enseigner la rédaction aux étudiants de première et de deuxième année. Ils

disent avoir confiance en leur capacité de détecter les erreurs en rédaction des étudiants et estiment avoir la compétence de signaler aux étudiants les erreurs à éviter. La plupart des professeurs d'histoire croient posséder les compétences pour enseigner la rédaction, grâce en partie à leur savoir-faire dans d'autres langues. Malgré ce sentiment général lié aux compétences, au moins un professeur est d'avis que les siennes ne suffisent pas. Edgar, qui enseigne l'histoire depuis 40 ans, affirme ce qui suit : « Je pourrais expliquer au tableau des règles dont les concepts m'échappent actuellement, mais en ce qui concerne certains autres concepts, je sais que je ne suis pas (longue pause) en mesure de les expliquer ». Edgar n'a jamais suivi de cours de rédaction, ni même pris part à un perfectionnement professionnel relatif à la formation en rédaction.

Quant aux professeurs de kinésiologie, ils disent se sentir compétents dans leur capacité d'enseigner la rédaction à des étudiants de première et de deuxième année. Lorsque nous leur posons des questions sur leur capacité à donner une formation en rédaction, les participants attribuent essentiellement leurs capacités à rédiger et à donner des directives claires de rédaction à leurs études supérieures. « C'est mon superviseur qui m'a inculqué les notions à ce chapitre », affirme Natalia. Zoe avance l'idée suivante :

C'est la formation que j'ai reçue durant les études supérieures, parce qu'on obtient constamment de la rétroaction sur plusieurs versions provisoires; selon le programme choisi et les cours qu'il faut suivre, d'après ce dont je peux me souvenir, il fallait en grande partie rédiger puis évaluer le travail d'autrui.

Un professeur a dû suivre un cours de rédaction à la quatrième année de ses études de premier cycle, parce qu'il était inscrit à la thèse. Tout comme les professeurs en administration des affaires, les membres du corps professoral en kinésiologie s'appuient sur leurs expériences vécues en tant qu'étudiants pour apprendre comment enseigner la rédaction. Mais contrairement aux professeurs en administration des affaires, ils affirment de façon plus constante avoir les compétences pour enseigner à la rédaction à leurs étudiants.

Thème 2 : diversité des travaux en rédaction

Au sein de leurs départements, les membres du corps professoral font remarquer que la quantité et les types de travaux en rédaction sont diversifiés; nous pouvons manifestement établir des distinctions entre les départements. Les membres du corps professoral en administration des affaires soulignent que les étudiants de première et de deuxième année dans ce programme rédigent peu, une perception qui découle de la comparaison de leurs commentaires avec ceux formulés par leurs homologues en histoire et en kinésiologie. De plus, ils précisent que les travaux en administration des affaires portent davantage sur la matière du programme que le perfectionnement de la rédaction, tandis que les travaux donnés en histoire et en kinésiologie semblent axés à la fois sur la matière du programme et le perfectionnement de la rédaction.

La plupart des professeurs d'administration des affaires disent que les étudiants de première année n'ont pas eu de travaux en rédaction à faire, pendant que ceux de deuxième année doivent satisfaire à des exigences restreintes en matière de rédaction. Selon une personne interviewée :

Nous donnons divers cours en deuxième année, dont certains sont davantage théoriques et débouchent le plus souvent sur des tests à choix multiples, en partie parce que ces cours sont souvent assortis de banques de tests. [...] L'autre moitié de nos cours en deuxième année – du moins c'est probablement cette proportion-là – comporte du travail en rédaction ou en grandes analyses des données, lequel fait souvent intervenir également la rédaction dans une certaine mesure.

Emma avance que les travaux portent « davantage sur le contenu que la rédaction [...] à ce stade-là, la dimension grammaticale est sans importance pour moi : les réponses sont composées d'une ou de deux phrases, souvent en style télégraphique ».

Après avoir réfléchi au cursus d'administration des affaires dans son ensemble, allant de la première à la quatrième année, Sophia convient du fait que « les étudiants de troisième et de quatrième année doivent rédiger beaucoup. Maintenant que nous en parlons, je devine que ce doit être en quelque sorte un choc pour eux ». Elle décrit également les travaux types à faire dans le programme :

Souvent, les étudiants rédigent en équipe, les rapports sont produits en équipe... il y a donc beaucoup de rapports d'équipe en administration des affaires, apparentés à des rapports cas par cas – en troisième et en quatrième année – quelques travaux apparentés à des rapports présentés à l'industrie, et les étudiants doivent également faire leur juste part de rédaction dans les examens pour répondre succinctement aux questions, ce genre de rédaction-là.

Les professeurs d'administration des affaires insistent sur l'idée de la rédaction à des fins d'évaluation (p. ex., des réponses aux tests de style télégraphique) au cours des premières années, puis ils avancent que des tâches de rédaction davantage axées sur le monde des affaires sont introduites dans les cours de premier cycle en troisième ou en quatrième année.

Dans le département d'histoire, les professeurs recensent un nombre restreint de travaux propres à la discipline que les étudiants de première et de deuxième année doivent faire (p. ex., des dissertations fondées sur une pile de documents, des articles de recherche où il faut analyser un personnage historique). Les réponses des membres du corps professoral entrent toutefois en contradiction avec les constatations tirées de notre analyse des plans de cours, laquelle montre que les cours d'histoire sont ceux qui exigent le plus grand nombre de travaux en rédaction : près du double comparativement à celui des cours en administration des affaires ou en sciences. Malheureusement, le nombre restreint de répondants au sondage issus du corps professoral en histoire, voire les limites plus marquées dans les entrevues de groupe, signifient que les conclusions qu'il est possible de tirer sont provisoires dans le meilleur des cas.

À l'exemple des professeurs d'histoire, ceux de kinésiologie signalent que les travaux en rédaction exigés des étudiants de première et de deuxième année sont fonction de buts propres à la discipline. Zoe explique ce qui suit :

En première année [les étudiants] doivent faire un travail individuel de rédaction que nous avons beaucoup modifié au fil des ans – il y a habituellement trois, parfois quatre, enseignants différents qui donnent le cours de première année. Nous le subdivisons en différentes sections, mais nous coordonnons en très grande partie les types de travaux qu'ils font. Il peut donc y avoir certaines différences minimales selon la section ou l'enseignant, mais nous devons bel et bien faire un travail de rédaction. Il s'agissait auparavant d'un travail strictement individuel, où les étudiants rédigeaient un article, en quelque sorte ponctuel, qu'ils remettaient à la fin de la session.

Zoe dit que ce travail était inefficace et conclut à propos des étudiants que « durant la première année, les aptitudes en rédaction étaient notoirement épouvantables ». En sa qualité de département, les membres du corps professoral ont décidé de modifier le travail afin de mieux échafauder les directives et les attentes :

[Les étudiants] le font par étape, un peu à la fois. Cette façon de faire se révèle nettement meilleure, tant en ce qui concerne l'étudiant que dans une perspective de notation. Les étudiants font donc le travail en rédaction de façon progressive, jusqu'à sa conclusion. Au bout du compte, ils obtiennent de la rétroaction au moins à trois reprises durant la session.

En kinésiologie, les étudiants de deuxième année sont tenus de mener à bien un travail en groupe, « un travail de session, en quelque sorte, [dans] lequel ils doivent intégrer de bonnes aptitudes en rédaction ainsi que des éléments de recherche » (Natalia). Un participant explique les attentes liées à la discipline d'un travail où les étudiants doivent résumer un article :

Savoir résumer un article dans un certain délai, conformément à un certain quota de mots, en ce qui touche la capacité de dégager, voyez-vous, les principaux éléments de la thèse, les objectifs de l'étude, la méthodologie, leurs constatations, de sorte qu'il s'agit davantage de tenter de lire la documentation afin d'en faire la synthèse dans un document rédigé sous une forme ou une autre.

Somme toute, les professeurs de kinésiologie décrivent une méthode cohérente et axée sur la collaboration en ce qui touche la restructuration des travaux en rédaction à l'intention des étudiants de leur département.

Thème 3 : stratégies pédagogiques et types de formation en rédaction

Les données tirées du sondage et des entrevues révèlent le recours à un bon nombre de stratégies pédagogiques et types de formation en rédaction d'un département à l'autre. Au sein des trois départements à l'étude, les professeurs se servent de plusieurs techniques d'enseignement, tant en classe qu'en ligne, en vue de la formation en rédaction. De plus, certains professeurs affirment que la formation en rédaction est présentée dans le plan de cours et à l'extérieur de la classe.

Dans sa méthode de formation en rédaction en administration des affaires, Emma dit qu'elle :

consacre un cours, durant environ une heure, pour demander [aux étudiants] de lire l'un des articles dans la liste de lecture, examiner en groupe les réponses aux questions [dans le site Web de notre cours] puis tenter d'utiliser les réponses en classe qui ressortent de cette activité afin de constituer une bibliographie annotée. Je ne suis pas certaine que ma façon de faire est très fructueuse. [...] Je mers également de ce cours magistral – lequel dure une heure et demie [...] pour tenter de leur enseigner ce qu'est un article de revue, et comment les désagréger un peu. Mais peut-être que ma méthode n'est pas aussi fructueuse qu'elle pourrait l'être.

Bien qu'Emma soit incertaine de son efficacité, cette méthode constitue un exemple de stratégie pédagogique en classe. Parmi les autres stratégies, il y a l'invitation envoyée à un bibliothécaire afin qu'il donne un exposé, le recours à des balados, la notation de rubriques, de même que les listes des erreurs fréquentes dans leur formation en rédaction. Par conséquent, la prestation de la formation en rédaction est assurée au moyen du plan de cours, en classe et par le système de gestion de cours en ligne. Les professeurs en administration des affaires disent donner aux étudiants une formation sur des thèmes comme le formatage, la structure des travaux, les attentes, le style de mise en référence, et la présentation des données.

À l'exemple de leurs homologues en administration des affaires, les professeurs d'histoire affirment se servir de diverses stratégies pédagogiques et de formation en rédaction. Edgar explique qu'il :

a conçu un diaporama montrant comment rédiger, lequel, voyez-vous, comporte des conseils comme « commencez tôt », « n'attendez pas à la dernière minute », « faites ceci », [...] quel est le bon usage de la virgule, cliquez sur ce lien pour consulter les listes Web qui expliquent ce bon usage; je peux constater qui en fait le téléchargement, qui examine le tout, et très peu d'étudiants se donnent la peine de le faire.

Les professeurs d'histoire téléchargent des renseignements à propos de la rédaction dans le système de gestion de cours en ligne ainsi que le plan de cours. De plus, ils disent avoir donné des ateliers hebdomadaires ainsi que des exemples de travaux faits au préalable par des étudiants à des fins d'orientation.

Les professeurs de kinésiologie affirment se servir de stratégies semblables à celles de leurs homologues en administration des affaires et en histoire. Toutefois, comparativement aux membres du corps professoral en administration des affaires et en histoire, ils commentent plus fréquemment le style de formatage (p. ex., APA). Ils disent intégrer des ateliers en ligne et donner des directives sur la structure des travaux en ligne et dans les prospectus. Zoe donne du temps supplémentaire de tutorat à l'extérieur des heures de cours pour aider les étudiants à perfectionner leurs aptitudes en rédaction. Elle affirme ce qui suit :

Nous avons tenu une séance supplémentaire de tutorat à l'extérieur des heures de cours et à titre volontaire : les étudiants étaient libres de s'y présenter, et c'est l'un de mes étudiants de cycle

supérieur qui a animé la séance de tutorat. Au bout du compte, nous en avons tenu deux, lesquelles avaient pour but de les aider en ce qui touche notamment leurs aptitudes en rédaction et l'APA, et la participation à ces séances a été exemplaire. C'était donc agréable, parce que le déroulement se faisait à l'extérieur des heures de cours. Les étudiants étaient complètement libres d'y participer ou non. Le tout s'est très bien déroulé.

Tammy estime qu'il est dissuasif de dire aux étudiants de « ne pas faire telle chose » ou de « ne pas plagier ». Elle montre plutôt à ses étudiants :

des exemples de ce que [ces choses] signifient [...] de sorte que nous tentons bel et bien de leur enseigner de quoi leur rédaction aurait l'air et vers quoi ils tendent au moyen de la reformulation, au départ – habituellement, les étudiants de première année ont tendance à insérer directement des citations, et je suis un peu plus indulgente avec eux en première année, je leur dis comprendre qu'ils vont probablement abuser des citations, mais mieux vaut qu'il en soit ainsi à cette étape-là que de constater une pénurie de citations.

Thème 4 : évaluation, rétroaction et buts

Les buts liés à la rédaction des étudiants et aux pratiques d'évaluation sont diversifiés. Les participants disent donner aux étudiants une rétroaction sur leurs aptitudes en rédaction, mais le type de rétroaction et le moment où celle-ci est formulée font l'objet de différences appréciables. Voilà qui porte à croire que les programmes des départements n'entrent pas forcément en ligne de compte lorsqu'il est question du type et de la quantité de rétroaction donnée aux étudiants; la rétroaction dépend plutôt de chaque enseignant. Il y a également des éléments probants qui semblaient indiquer que les enseignants établissent chacun des objectifs particuliers pour leurs étudiants de première et de deuxième année.

En règle générale, les professeurs d'administration des affaires sont conscients de l'importance de la rétroaction donnée aux étudiants à propos de leurs aptitudes en rédaction, et ils répertorient diverses stratégies de rétroaction, y compris les échelles de qualité (p. ex., allant d'insatisfaisant à exceptionnel), l'affichage de modèles de rédaction et le discernement des erreurs de grammaire. De telles stratégies ne sont pas systématiquement perçues comme idéales : « Je relève toujours les phrases trop longues, les locutions adjectivales ambiguës, la mauvaise ponctuation et les phrases incomplètes [...]. Au bout du compte, j'en viens à rédiger de nouveau ce qu'ils ont rédigé, ce que les étudiants n'apprécient pas tellement » (Mindy).

Par contre, au moins un professeur ne donne pas aux étudiants une rétroaction détaillée sur leurs aptitudes en rédaction, « sauf » [...] s'il y a des difficultés linguistiques, je dirai alors qu'un tel paragraphe comporte des fautes de langue et de grammaire » (Sophia). Compte tenu de sa perception des buts du département pour les étudiants, Sophia explique ce qui suit :

Selon moi, l'un des facteurs qui nous différencie quelque peu des autres facultés et départements est l'importance que nous accordons à la rédaction en administration des affaires, bien au-delà du type

moyen de rédaction propre à une thèse ou même à un rapport officiel. Nous donnons [aux étudiants] les consignes suivantes : des phrases courtes, des paragraphes courts, la phrase la plus percutante en premier, ne pas tergiverser jusqu'à la fin de l'argumentaire, déclarer d'emblée en quoi consiste la recommandation, puis exposer les sections s'y rapportant. Nous privilégions chez eux le recours à des rubriques et à des sous-rubriques, de sorte que ce que nous recherchons, c'est manifestement la clarté, la lisibilité, et peut-être la « la capacité de dépouillement ».

S'il semble que les buts du département en administration des affaires puissent être semblables, la quantité de rétroaction fournie varie d'un particulier à un autre.

En histoire, le professeur interviewé est d'avis que l'objectif du travail en rédaction donné à ses étudiants de première année consiste à faire comprendre à ces derniers les sources de premier ordre de même que la façon de formuler un argumentaire. Par contre, dans le cours donné à ses étudiants de deuxième année, il affirme commenter le travail des étudiants et relever l'emploi grammatical des étudiants au moyen d'un formulaire « sur lequel je coche ce qui ne va pas, comme le mauvais usage des virgules, après quoi ce mauvais usage est expliqué de même que les moyens de l'éviter ». Aux yeux de ce professeur, la rétroaction n'apparaît qu'à la fin du processus de rédaction.

À l'exemple des professeurs d'administration des affaires et d'histoire, ceux de kinésiologie affirment donner de la rétroaction aux étudiants au moyen de commentaires écrits sur les travaux, quoique certains disent aller plus loin à ce chapitre. Tammy explique ce qui suit :

Chaque personne reçoit une rétroaction particulière, puis après avoir décelé dans l'ensemble du groupe les éléments qui reviennent fréquemment, j'en fais part à l'ensemble de la classe. Espérons que ma démarche fonctionne. Il appartient ensuite aux étudiants – rares sont ceux qui le font – de me rencontrer pour examiner leur rétroaction, ce qui leur procurera une rétroaction approfondie.

Pour sa part, Zoe explique que : « Nous voulons que les [étudiants] aient, à l'issue de leurs études, une capacité suffisante d'énonciation pour décrocher des emplois dans divers types de carrières; ces étudiants ne seront pas forcément obligés de rédiger des articles de 20 pages, ni un rapport de laboratoire, dans la plupart de ces carrières ». Parallèlement aux buts généraux formulés par les professeurs en ce qui touche le perfectionnement des aptitudes en rédaction des étudiants, les professeurs en kinésiologie interviewés font plusieurs fois allusion aux étudiants de première et de deuxième année à l'usage des citations à la façon de l'American Psychological Association (APA). Bien qu'il ne s'agisse pas d'un but à leurs yeux, l'utilisation et la déclaration exacte des sources constituent manifestement une grande priorité pour certains membres du corps professoral.

Thème 5 : buts et lignes directrices à l'échelle des départements

Ni les buts des départements, ni l'appui à la pédagogie en rédaction ne sont systématiquement déclarés. Les membres du corps professoral des départements d'administration des affaires et d'histoire avancent que leurs départements respectifs n'ont pas déterminé de buts clairs en leur sein à ce chapitre. Les professeurs

de kinésiologie font état de discussions continues au sein de leur département quant à la formation en rédaction et aux efforts systématiques de planification du cursus en vue de bien préparer les étudiants au fur et à mesure que ces derniers progressent de la première à la quatrième année.

Les professeurs d'administration des affaires disent ne pas connaître les lignes directrices de leur département quant aux attentes liées au perfectionnement des aptitudes en rédaction des étudiants de première et de deuxième année. Luca dit ce qui suit :

Le corps professoral comporte plus de 110 membres : nous ne prenons jamais le temps de nous réunir pour parler de l'enseignement ou des pratiques exemplaires, ou inviter des gens à nous prodiguer des conseils ou une orientation professionnelle. Les seules conversations que nous tenons au sujet de la rédaction ont lieu au pub, où je me plains des piètres aptitudes en rédaction des étudiants auprès de mes collègues.

En revanche, les membres du corps professoral qui donnent les cours d'économie signalent ce qui suit :

En économie, nous avons une série hebdomadaire de séminaires à l'interne; toutes les deux semaines, ces séminaires portent alternativement entre la recherche et l'enseignement, de sorte que nous tenons bel et bien des séances durant lesquelles nous discutons de nos méthodes d'enseignement de la rédaction [...]. Nous avons obtenu la participation du centre d'aide à la rédaction, à l'occasion, dans des cours particuliers [...]. De plus, des discussions officieuses ont évidemment lieu en ce qui touche les types de travaux en rédaction exigés... et les autres travaux également. (Emma)

De son côté, Edgar dit que le département d'histoire « n'a pas tenu de discussions officielles » se rapportant aux objectifs relatifs aux étudiants à l'échelle du département. Dans les sondages, des membres du corps professoral précisent toutefois que le département a bel et bien adopté un nouveau manuel de style, mais que de nombreux collègues ne l'ont ni suivi, ni utilisé. Voilà qui donne à penser qu'il existe un écart, d'une part, entre la perception des membres du corps professoral quant au plan du département en matière de rédaction et, d'autre part, les mesures qui forment et appuient de façon opportune ce même plan. Cet état de choses semble également indiquer que les membres du corps professoral du département d'histoire bénéficient peut-être d'un niveau appréciable d'autonomie par rapport à la planification du cursus plutôt que de devoir procéder unilatéralement en groupe.

Contrairement à leurs homologues en administration des affaires et en histoire, les professeurs de kinésiologie révèlent en entrevue que leur département réalise d'importants progrès en vue de rehausser la cohérence globale de leur programme. Par exemple, Tammy explique ce qui suit :

À l'heure actuelle, le département tente de tenir des séances où il est question des points que nous pouvons améliorer, des meilleurs cours de rédaction, des types de matières en rédaction que nous pouvons y insérer, ainsi que des différents formats [...]. Nous en sommes donc à tenter de déterminer l'aspect que prendront ces types de travaux donnés aux étudiants de première année.

Zoe traite plus en détail de cette facette-là :

Nous nous efforçons beaucoup plus consciencieusement de donner ces [travaux] dans nos cours de première et de deuxième année à l'heure actuelle, de façon à ce que la nouvelle se répande au sein du département. Par le passé, peut-être qu'une ou deux personnes étaient au courant de ce qu'une ou deux personnes faisaient; or, ce que nous tentons maintenant, c'est d'en faire une politique à l'échelle du département ou de faire connaître ce que nous faisons à l'échelle du département, de sorte que l'enseignant qui donne le cours ayant le code 141, 161 ou 181 bénéficie d'une certaine marge de manœuvre mais soit tout de même tenu d'inculquer les notions de rédaction dont il est question [...]. Voilà ce que nous tentons de faire.

Tandis que les départements d'administration des affaires et d'histoire révèlent peu de cohésion en leur sein quant à l'établissement de buts et de lignes directrices en rédaction dans les programmes, les réponses données par les membres du corps professoral révèlent que le programme d'économie et le département de kinésiologie tentent d'instaurer des buts et lignes directrices manifestes à l'intention des professeurs et des étudiants. Outre la planification d'un cursus cohérent qui englobe les aptitudes en rédaction, il vaut la peine de souligner que les membres du corps professoral en kinésiologie manifestent de la passion et un emballement lorsqu'ils s'expriment à propos de ces développements.

Thème 6 : attentes et points de vue ayant trait aux capacités et à la participation des étudiants

Les attentes et points de vue des professeurs ayant trait aux capacités et à la participation des étudiants font consensus chez les participants, tous départements confondus. Dans l'ensemble, les professeurs sont d'avis que les capacités en rédaction des étudiants de première et de deuxième année sont faibles et que le taux de participation de ces étudiants est bas. Les professeurs affirment nourrir de faibles attentes quant à la capacité de rédaction des étudiants de première et de deuxième année, et que cette perception des étudiants suscite manifestement en eux de la frustration.

À titre d'exemple, en administration des affaires, Luca déclare qu'il n'entretient aucune attente quant à la capacité de rédaction des étudiants dans les cours de première et de deuxième année. Mindy affirme également de façon catégorique : « Très peu – je dis bien très peu – de nos étudiants savent bien rédiger ». Les données du sondage permettent de corroborer les conceptions des personnes interviewées. Les participants disent que les étudiants « ne lisent, ni n'écoutent », qu'ils sont « incapables de suivre des directives » et que leur « état d'esprit laisse à désirer ».

Outre la conviction selon laquelle les étudiants possèdent des compétences rédactionnelles et scolaires limitées, les réponses des membres du corps professoral laissent entrevoir une frustration liée à cet état de choses. Emma pose une question rhétorique à ce sujet : « Qu'est-ce qu'il en coûte à la société, sur le plan économique, d'avoir de nombreux diplômés qui ne savent pas rédiger? Le coût est sans doute énorme ».

Les réponses des membres du corps professoral du département d'histoire laissent entrevoir une désillusion du même ordre que celle de leurs homologues en administration des affaires : « Pour tout dire, nous convenons tous du fait que les aptitudes en rédaction [des étudiants] sont lamentables » (Edgar). S'agissant de la participation des étudiants, Edgar se plaint du « fait que la majorité des étudiants, et il s'agit là de l'une des pires plaintes, ne se donnent pas la peine de récupérer leur copie de dissertation [...]. J'ai vu des étudiants prendre leur copie, jeter un coup d'œil à la note obtenue puis la mettre à la poubelle avant de sortir de l'immeuble ». Des préoccupations sont également exprimées en ce qui touche les compétences connexes des étudiants comme la lecture qui, d'après Edgar, procurerait aux étudiants « une bonne idée de ce qui est logique ». Autrement dit, certains membres du corps professoral établissent des liens entre les limites des aptitudes en rédaction des étudiants et les limites relatives à la capacité de réflexion claire et logique.

Tout comme leurs collègues, les professeurs de kinésiologie mentionnent que le taux de participation des étudiants est bas, tandis que le taux de frustration des professeurs est élevé. À titre d'exemple, Zoe dit ce qui suit :

Après avoir consacré du temps à rédiger une rétroaction, il est frustrant de constater que les élèves ne tentent pas de corriger leurs points faibles. Cette situation est frustrante pour les professeurs, mais il est également consternant de voir que les étudiants ne tirent pas de cette démarche les conclusions qui s'imposent. C'est malheureux.

Lorsque nous lui avons demandé de discerner ce qu'elle aimerait percevoir dans les aptitudes en rédaction des étudiants, Tammy affirme sur un ton de lamentation que « la correction d'épreuves serait appréciée ». Elle dit ensuite que « nous (les professeurs) déployons encore des efforts considérables en ce qui touche les aptitudes en rédaction des étudiants. Nous avons de bons étudiants, [mais] leurs aptitudes en rédaction sont mauvaises ». Voilà qui résume la perception de nombreux membres du corps professoral.

Thème 7 : les difficultés liées au nombre d'étudiants dans les cours, au manque de temps, aux AE et aux ressources

Les réponses des membres du corps professoral font état de nombreuses difficultés ayant trait à la formation en rédaction ainsi qu'à la capacité des professeurs d'intégrer des travaux de rédaction dans les cours de première et de deuxième année. Il ressort de ces réponses que le nombre d'étudiants dans les cours, le manque de temps, la disponibilité des assistants d'enseignement (AE) et les ressources pertinentes constituent les difficultés les plus importantes.

Chez les membres du corps professoral en administration des affaires, les préoccupations les plus marquées se rapportent au nombre d'étudiants dans les cours et au manque d'AE. Emma avance ce qui suit :

Au total, 1 700 étudiants suivent le cours, lequel fait l'objet de plusieurs sections d'enseignants, de sorte que la notation des travaux en rédaction se complique constamment. De plus, nos ressources en AE sont en nombre restreint. Je dirais même plus très très restreint, de sorte qu'elles parviennent à

combler le strict nécessaire plus souvent qu'autrement [les travaux en rédaction étant limités en administration des affaires et en économie].

Luca renchérit :

Si vous donnez un travail à faire à une section, il faut donner les travaux à faire aux autres sections en même temps [selon les règlements du département], de sorte qu'il faut ensuite noter 150 choses à la fois. Toute cette quantité de choses qui arrivent au même moment, particulièrement dans les travaux en rédaction, compliquent particulièrement la gestion des notes. Sur le plan de la logistique, bien entendu. Nous disposons des heures [relatives aux AE], certes, mais peut-on compter sur toutes ces heures à un moment particulier? Peut-être que non.

Pour leur part, les professeurs d'histoire font remarquer que le manque de temps constitue une difficulté notable en ce qui touche l'intégration d'une formation en rédaction dans les cours. Edgar fait état de la difficulté liée au retrait d'une partie de la matière des cours pour faire place à une formation en rédaction :

Voyez-vous, c'est que... la session dure 12 semaines, et que je donne un cours ayant pour thème la guerre et la société, lequel, voyez-vous, s'étend de la préhistoire jusqu'au terrorisme. J'ai donc toute cette matière à traiter, en 12 semaines, et il faudrait que je retranche [...] des cours magistraux de 50 minutes – qu'est-ce que je dois retrancher pour donner une formation en rédaction?

Outre le manque de temps perçu, la formation en rédaction durant les cours, un répondant au sondage souligne le temps restreint pour procéder à la notation des travaux.

De leur côté, les professeurs de kinésiologie déterminent que les principales difficultés se rapportent au manque d'AE et au temps à consacrer à la formation en rédaction. Zoe avance ce qui suit :

Ce sont des enjeux liés à la main-d'œuvre et au personnel. J'en viens à tendre vers ce qui est le plus court, le plus rapide, le plus facile, mais ça n'est pas forcément la meilleure chose, parce qu'on ne dispose tout simplement pas d'assez d'heures pour donner des notes, particulièrement s'il n'existe pas d'appui en matière de rédaction en ce qui concerne l'appui donné aux étudiants de cycle supérieur, aux AE ou aux AP [assistants pédagogiques].

En outre, le manque d'appui provenant des AE semble dissuader les professeurs d'intégrer des travaux en rédaction à leurs cours de première et de deuxième année. Zoe affirme qu'elle a rajusté sa méthode d'enseignement à cause de ce manque d'appui. Elle avance qu'elle a dû « être très prudente dans ce qu'elle faisait, et remanier des cours où le volet rédaction a été retiré, faute de temps à consacrer à la notation. Donc, à mon sens, la plus grande difficulté se rapporte à la ressource, la ressource en personnel, à savoir l'appui provenant des AE ». Tammy abonde dans le même sens : elle a expliqué que même si le professeur dispose de ressources en AE, la qualité de ces AE risque de ne pas être à la hauteur (c.-à-d. il se peut que les AE aient un savoir-faire restreint en matière de rédaction).

Thème 8 : ressources offertes dans les établissements d'enseignement

Les professeurs des trois départements à l'étude montrent essentiellement une certaine connaissance des ressources offertes dans les établissements d'enseignement en ce qui touche la formation en rédaction, y compris le centre d'aide à l'écriture et la bibliothèque. Fait particulier, ils disent promouvoir le centre d'aide à la rédaction en tant que ressource pour les étudiants.

Les membres du corps professoral en administration des affaires relèvent en particulier que le centre d'aide à la rédaction constitue une ressource utile, quoique leur perception montre manifestement que l'appui qui y est offert se rapporte surtout au rattrapage. À titre d'exemple, Mindy déclare que « lorsque le travail en rédaction d'un étudiant n'a ni queue, ni tête », elle conseille à ce dernier de « se rendre au centre d'aide à la rédaction ». De même, Emma précise qu'elle recommande à ses étudiants le centre d'aide à la rédaction : « Il m'arrive souvent de faire remarquer à certaines personnes que leurs aptitudes doivent être raffermies et qu'elles ont besoin de communiquer avec le centre d'aide à la rédaction ».

À l'exemple de ses homologues en administration des affaires, Edgar dit recommander à ses étudiants de visiter le centre d'aide à la rédaction. « J'aiguille, verbalement ou par écrit, un grand nombre d'étudiants (en ce qui touche 15 à 20 % de ces derniers) vers le centre d'aide à la rédaction; si je le fais par écrit, voyez-vous, je leur précise qu'il serait peut-être utile de consulter le centre d'aide à la rédaction. Par contre, je ne saurais vous dire combien d'entre eux le font ».

En outre, les professeurs de kinésiologie disent faire la promotion du centre d'aide à la rédaction en tant qu'outil d'appui pour les étudiants. Cependant, tout comme les professeurs d'histoire, ils constatent que le fait de promouvoir le centre d'aide à la rédaction ne garantit en rien que les étudiants y auront recours concrètement. Zoe explique ce qui suit :

Nous signalons aux étudiants les ressources, nous leur fournissons parfois les liens vers tous les services d'aide à l'apprentissage et nous les encourageons; dans mes conversations avec eux, il m'arrive de leur signaler la tenue prochaine d'un centre d'aide à la rédaction ou d'un guide d'études et de leur en parler. Mais je crois comprendre que les ressources sont effectivement sous-utilisées par nos étudiants.

Résumé des constatations qualitatives

Tableau 4 : Sommaire des principales constatations tirées de l'entrevue et de l'analyse des données du sondage

Thème	Principales constatations
1. Qualifications en rédaction des membres du corps professoral	<ul style="list-style-type: none"> Les professeurs des trois départements à l'étude doivent s'en remettre à leurs propres expériences vécues en rédaction durant leurs études de premier cycle et de cycle supérieur afin d'accroître leurs compétences d'enseignement de la rédaction aux étudiants de première et de deuxième année.
2. Diversité des travaux en rédaction	<ul style="list-style-type: none"> En administration des affaires, il n'y a pas tellement de formation, ni de travaux en rédaction, dans les cours de première et de deuxième année. Les professeurs d'histoire et de kinésiologie tiennent compte des buts propres à la discipline au moment de planifier la formation en rédaction.
3. Stratégies pédagogiques et types de formation en rédaction	<ul style="list-style-type: none"> On fait état de diverses stratégies d'enseignement, tant en classe qu'en ligne. La formation en rédaction a pour points de mire des thèmes tels que la grammaire (p. ex., en histoire) et le style APA (p. ex., en kinésiologie).
4. Évaluation, rétroaction et buts	<ul style="list-style-type: none"> La diversité existe chez les personnes interviewées et les répondants au sondage d'un département à l'autre. Parmi les types de rétroaction fournie aux étudiants, il y a les commentaires sur les travaux écrits, un aperçu destiné à l'ensemble du groupe, ainsi que des commentaires et discussions en ligne.
5. Buts et lignes directrices à l'échelle des départements	<ul style="list-style-type: none"> En kinésiologie, il semble y avoir à l'échelle du département des buts relatifs au perfectionnement en rédaction auxquels les professeurs souscrivent.
6. Attentes et points de vue ayant trait aux capacités et à la participation des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> Dans tous les départements, les professeurs perçoivent chez les étudiants un manque de capacité ou de participation.
7. Difficultés	<ul style="list-style-type: none"> Le nombre d'étudiants dans les cours, le manque de temps et le manque d'appui des AE constituent des difficultés discernées par les professeurs dans l'ensemble des trois départements à l'étude.
8. Ressources offertes dans les établissements d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Dans les trois départements à l'étude, on souligne que le centre d'aide à la rédaction constitue une ressource pour les étudiants à l'extérieur des cours.

Analyse

Au début de la présente étude, deux questions sont posées : l'une se rapporte aux travaux que les étudiants universitaires doivent rédiger durant leurs premières années d'études, et l'autre, à la formation qu'ils reçoivent dans leurs programmes pour les aider à apprendre à rédiger ces travaux. Nous avons constaté que les étudiants en première et en deuxième année de leurs programmes en sciences (kinésiologie, biologie), en histoire et en administration des affaires (y compris l'économie) rédigent en moyenne 2,5 travaux dans chacun de leurs cours. Ce nombre de travaux va de pair avec des données préalables selon lesquelles les étudiants universitaires rédigent environ 2,5 travaux pour chaque cours suivi dans un collège d'arts libéraux au Canada [Graves, Hyland et Samuels (2010)]. Durant une année type à l'université pendant laquelle cinq cours sont suivis, d'après ce ratio, les étudiants rédigent environ 12 travaux/année. C'est donc dire que les étudiants *rédigent* bel et bien : compte tenu du fait que nos données sont axées sur les étudiants des deux premières années à l'université, nous pouvons affirmer que les étudiants de niveau novice en particulier ont la possibilité d'apprendre à rédiger.

Bien entendu, ce nombre moyen de travaux masque les différences entre les cours et les programmes, dont certains comportent peu ou pas de travaux en rédaction en première année ou exigent des étudiants qu'ils rédigent systématiquement trois travaux ou plus en guise d'étapes vers l'achèvement d'un grand projet. Par exemple, nous avons constaté que les cours d'histoire prévoient beaucoup plus de travaux en rédaction que ceux en administration des affaires, lesquels exigent à leur tour davantage de rédaction que les cours de sciences. Nos données appuient donc la perception selon laquelle les étudiants de certains programmes, dont ceux en arts, lettres et sciences humaines, ont davantage la possibilité de rédiger que d'autres étudiants, comme ceux en sciences ou en administration des affaires. Par conséquent, si les élèves rédigent, tous ne le font pas dans la même mesure.

Les professeurs évaluent avec exactitude la quantité de rédaction requise au sein de leur département; ils donnent des réponses judicieuses lorsque vient le temps de décrire la quantité de rédaction dont les étudiants de leur programme doivent s'acquitter. Leurs commentaires donnent à penser que les attentes établies et propres à la discipline relativement à ce qui est enseigné aux étudiants en début de programme peut exercer une certaine influence. Les membres du corps professoral en administration des affaires précisent que leur priorité consiste à exposer un grand nombre d'étudiants à une grande quantité de matière, de sorte que les attentes en matière de rédaction ne constituent pas une priorité. En revanche, dans les départements d'histoire et de sciences, les commentaires formulés par les membres du corps professoral mettent en évidence une attente selon laquelle les étudiants dans ces domaines doivent amorcer l'apprentissage de la rédaction ou de la communication propres à la discipline. Par conséquent, les étudiants en histoire rédigent de nombreux travaux et ceux en sciences composent avec un nombre croissant de travaux en rédaction.

Ce simple indice de fréquence des travaux dans les cours débouche sur de nombreux autres approfondissements, dont les comparaisons des caractéristiques des travaux entre les disciplines, la prise en compte des raisons pour lesquelles ces caractéristiques sont traitées (ou non), ce que les travaux signifient,

et en quoi ils peuvent être améliorés. Outre la description des types de travaux et d'enseignement qui sont actuellement offerts, la présente étude de cas permet de déceler trois obstacles à l'amélioration des aptitudes en rédaction des étudiants en milieu universitaire. Nous décrivons chacun de ces obstacles ci-dessous.

Descriptions des travaux et de la formation

Les recherches relatives à la rédaction universitaire permettent de discerner plusieurs caractéristiques en lien avec une pédagogie judicieuse de la rédaction [voir Bean (2011)], dont de courts travaux à faible enjeu [voir Elbow (1997)], la prestation d'une rétroaction formative, la présentation de rubriques, la détermination d'un but d'apprentissage et la spécification de destinataires pertinents [Ashbaugh, Johnstone et Warfield (2002)], à titre d'exemples. Selon nos données, outre le nombre moyen modéré de travaux (avec une mise en garde quant au nombre passablement différent de travaux d'une discipline à l'autre), la longueur des travaux que nous avons constatée entre les trois disciplines est en phase avec les recherches menées antérieurement [Graves, Hyland et Samuels (2010)]. Dans les cas où des précisions figurent à ce sujet au sein du plan de cours, la plupart des travaux sont d'une longueur de quatre pages ou moins, et la longueur moyenne des travaux s'établit à environ cinq pages. La valeur des travaux a tendance à augmenter en fonction de leur longueur, ce qui signifie que de nombreux étudiants ont la possibilité de mener à bien de courts travaux à faible enjeu. De plus, certains travaux emboîtés sont discernés et les buts d'apprentissage sont fréquemment répertoriés, particulièrement en administration des affaires. Malheureusement, de nombreux travaux (60 %) ne permettent pas d'orienter l'étudiant quant à la longueur appropriée d'un travail terminé, près de la moitié comportent une désignation générale peu éclairante (un « article » ou un « travail »), peu (moins de 8 %) sont assortis de rubriques, un nombre encore moindre (moins de 5 %) permettent la prestation d'une rétroaction en cours de processus (de tels travaux sont donnés presque exclusivement en histoire) et à peu près aucun des travaux (moins de 2 %) ne précisent un destinataire autre que le professeur ou un AE. Bref, il ressort des travaux donnés aux étudiants de première et de deuxième année un amalgame inégal d'éléments pédagogiques judicieux, assortis d'une proportion supérieure de possibilités ratées en lien avec la formation des étudiants.

Dans les entrevues et le sondage, les professeurs disent recourir à une grande diversité de stratégies d'enseignement de la rédaction, ce qui contraste avec la conception des travaux relativement conventionnelle constatée après l'analyse des plans de cours. Les professeurs se servent des ressources en ligne et distribuent des prospectus, ils tiennent des ateliers en classe et parascolaires ainsi que des séances supplémentaires de tutorat à propos de la rédaction, ils emploient des modèles de textes exemplaires, et ils discutent des attentes et des rubriques avec les étudiants. Ils témoignent d'une prise de conscience des ressources sur le campus, comme la bibliothèque et le centre d'aide à la rédaction, et ils affirment y recourir. Leur engagement envers la formation en rédaction est toutefois contrebalancé par leur connaissance limitée de la pédagogie judicieuse en rédaction. À titre d'exemple, s'ils donnent de la rétroaction, celle-ci porte souvent sur les listes de contrôle et le discernement des erreurs plutôt que l'interaction avec les auteurs étudiants. De même, les ressources et prospectus sont parfois qualifiés de « feuilles de conseils » génériques plutôt que de guides propres au genre de rédaction. Enfin, la moitié des enseignants disent donner de la rétroaction ou une formation ayant trait aux aptitudes en rédaction des

étudiants, malgré les constatations issues de notre analyse des plans de cours comme quoi cette rétroaction est rarement intégrée. Nous expliquons cette anomalie par le fait que les professeurs perçoivent les heures de bureau ainsi que les réponses données aux courriels et aux questions des étudiants posées en classe comme moyens fondamentaux par lesquels la formation en rédaction est donnée. Que ce point de vue sur la formation soit raisonnable ou productif peut alimenter les débats. Fait également à souligner dans les commentaires des professeurs, ces derniers estiment que les capacités en rédaction des étudiants sont faibles et que leur taux de participation aux travaux universitaires est bas, et ils se disent frustrés de cette situation. Par contre, il semble que les professeurs des départements où il y a une promotion active de la planification en collaboration du cursus des programmes en vue d'y intégrer la rédaction n'en soient plus à la recension des préoccupations quant aux capacités des étudiants : ces professeurs cherchent plutôt des solutions à ce chapitre.

Trois obstacles à l'amélioration des aptitudes en rédaction des étudiants

1) Manque de ressources

D'après les professeurs, le grand nombre d'étudiants dans les cours, les assistants d'enseignement (AE) en nombre restreint de même que les règles rigides des départements quant à l'utilisation des ressources offertes forment des obstacles à une formation plus efficace en rédaction au sein de leur discipline. Au sein des disciplines où le taux d'inscription est élevé, comme l'administration des affaires, les cours de première année où il y a beaucoup d'étudiants et le nombre restreint d'AE sont évoqués en tant qu'obstacles à l'intégration d'une formation en rédaction, parce que la notation d'un nombre considérable de travaux deviendrait alors exorbitante. En histoire, où les étudiants sont moins nombreux dans les cours, c'est le temps qui constitue l'obstacle, c.-à-d. comment intégrer une formation au contenu suffisant de même qu'une formation en rédaction à une courte période de 13 semaines. Parmi les autres prises en considération mentionnées, il y a le manque de temps relatif à la notation des travaux des étudiants de même que le niveau inégal de capacité des AE afin d'appuyer la formation en rédaction. Autrement dit, les professeurs classent la formation en rédaction dans la catégorie des activités à forte intensité de main-d'œuvre et de temps, puis disent qu'à leur sens leur établissement d'enseignement ne leur procure pas les ressources opportunes pour appuyer cette activité.

2) Faible niveau des capacités et de la participation des étudiants

Les critiques liées au niveau de préparation à la rédaction des étudiants ainsi qu'à leur participation aux activités universitaires forment un thème constant dans les réponses données par les professeurs. Bien que les critiques des enseignants à propos des étudiants puissent être facilement rejetées parce qu'il s'agit de plaintes de longue date, il importe de reconnaître que les perceptions des membres du corps professoral ayant trait aux étudiants constituent un élément important du contexte universitaire de l'enseignement et de l'apprentissage. Les préoccupations suscitées par l'incapacité des étudiants à suivre les directives, leur ignorance des composantes linguistiques fondamentales et leurs piètres compétences en lecture ne sont pas simplement des carences liées aux compétences universitaires, mais plutôt une recension de caractéristiques des étudiants qui, estime-t-on, se situent au-delà de la capacité des professeurs à les

« corriger ». Certains membres du corps professoral établissent des liens entre ces préoccupations et les questions d'accès, c.-à-d. l'assouplissement des critères d'admission. Dans toutes les disciplines à l'étude, les membres du corps professoral expriment peu ou pas d'attentes en lien avec la capacité de rédaction ou de communication des étudiants, le plus souvent avec résignation et frustration.

3) Manque d'appui des départements

Deux éléments en lien avec l'appui des départements retiennent l'attention quant à leur omission. D'une part, nombreux sont les membres du corps professoral à souligner que s'ils se sentent compétents à titre de rédacteurs, ils estiment être mal préparés à l'enseignement de la rédaction. Peu d'entre eux ont suivi des cours liés à la formation en rédaction ou répertorié celle-ci comme option dans leur propre perfectionnement professionnel. La plupart se fient à leurs propres expériences vécues en tant qu'étudiants des cycles supérieurs pour se familiariser avec la façon dont les étudiants apprennent à rédiger dans leur discipline. Fait intéressant, les membres du corps professoral du département d'histoire considèrent leur connaissance d'une langue seconde comme un facteur important pour être en mesure d'enseigner la rédaction aux étudiants. Dans l'ensemble, les membres du corps professoral conviennent du fait qu'ils ne possèdent pas assez de connaissances officielles en pédagogie de la rédaction, ils ne peuvent discerner de possibilités d'amélioration professionnelle à ce chapitre au sein de leur département, et ils s'en remettent plutôt à leur expérience officieuse pour orienter leur enseignement.

D'autre part, nous avons posé aux membres du corps professoral des questions sur les buts de leur département relatifs à la formation en rédaction et si ceux-ci étaient énoncés et traités dans le cursus de leur programme. En administration des affaires et en histoire, les membres du corps professoral donnent des réponses mitigées, ce qui semble indiquer l'absence de buts clairs du département. Un tel défaut de planification cohérente des programmes pour y intégrer la formation en rédaction porte à croire que les ressources qui pourraient appuyer cette programmation ne sont pas offertes non plus. Bien qu'il y ait eu certaines tentatives de précision des attentes du département en matière de rédaction – comme au moyen de l'adoption d'un guide de style commun en histoire – les professeurs ne suivent pas à la lettre une telle initiative, ce qui révèle que dans la planification du cursus, ce sont les particuliers plutôt que les départements qui détiennent la balance du pouvoir. Ces déséquilibres découlent d'un amoindrissement à la capacité des départements de prévoir et d'appuyer la formation en rédaction. En sciences, un effort consenti en collaboration par de nombreux professeurs a été déployé vers la conception de travaux en rédaction suivant une progression systématique, dans l'optique d'un perfectionnement des compétences en rédaction propres à la discipline et répertoriées. On ne saurait déterminer avec certitude les raisons pour lesquelles le département de kinésiologie parvient à progresser vers une formation en rédaction cohérente et systématique alors que d'autres départements de même taille vacillent à ce chapitre. Quoi qu'il en soit, il convient de souligner que le plus grand nombre de bénévoles pour notre groupe de discussion des membres du corps professoral étaient issus de ce département.

Limites

Nous convenons du fait que nos méthodes de collecte de données présentent certaines limites. Comme nous l'avons vu précédemment, le processus d'analyse des plans de cours a fait l'objet de critiques par le passé parce que ces plans de cours risquent de ne pas refléter fidèlement la quantité de travaux en rédaction que doivent produire concrètement les étudiants, et les descriptions des travaux qui s'y trouvent risquent d'être manquantes et moins complètes. Toutefois, l'utilisation de l'analyse des plans de cours s'est révélée fructueuse dans les études antérieures, et nous sommes d'avis que toute lacune dans les données qui en résulte peut être comblée par d'autres sources d'information, telles que les sondages ou les groupes de discussion, dont nous nous sommes servis.

Nous prenons également note de la question à savoir si le groupe de professeurs ayant répondu à notre sondage en ligne et pris part aux groupes de discussion constitue un échantillon véritablement représentatif des enseignants de premier cycle, notamment en raison de la taille restreinte de l'échantillon provenant de chaque université. Puisque la réponse au sondage était tout à fait volontaire, il est possible que ceux qui aient choisi d'y répondre soient plus enclins à s'intéresser déjà à l'enjeu de la formation en rédaction et à avoir des convictions très fortes relativement à la rédaction. On ne saurait déterminer avec certitude si ces professeurs sont plus susceptibles de percevoir positivement ou négativement la formation en rédaction. De même, nous avons sélectionné les participants aux groupes de discussion parce qu'ils ont précisé dans les formulaires de sondage retournés qu'ils étaient prêts à y prendre part. Il est donc logique de penser que les personnes interviewées s'intéressent davantage aux enjeux liés à la formation en rédaction que les autres membres du corps professoral. Nous aurions préféré nous appuyer sur une participation plus forte des membres du corps professoral dans tous les départements à l'étude, mais nous estimons que les données recueillies fournissent bel et bien certains indices quant à la perception générale des membres du corps professoral à propos de la rédaction.

De plus, parce que le nombre de professeurs ayant répondu au sondage en ligne et participé à l'entrevue de groupe est relativement restreint, nous ne pouvons ni affirmer que les données sont représentatives d'un département, ni établir des comparaisons valables entre les disciplines ou les établissements d'enseignement. Dans l'idéal, nous aurions tenu des groupes de discussion à chacun des établissements d'enseignement où nous avons recueilli des données sur les plans de cours.

Par ailleurs, nous n'avons pas entrepris de recueillir des données sur les perceptions des étudiants quant à la formation en rédaction; voilà une facette qui pourra s'ajouter avantageusement aux recherches à l'avenir. La collecte et l'analyse de données en provenance d'étudiants de première et de deuxième année, d'étudiants des cycles supérieurs ou d'élèves qui apprennent l'anglais, donneraient un aperçu de leur perception relative à la formation en rédaction de même qu'au perfectionnement des compétences, ce qui permettrait possiblement d'établir des comparaisons entre les perceptions des étudiants et celles des professeurs.

Conclusions et voies de recherche supplémentaires

Les constatations de la présente étude fournissent des éléments probants selon lesquels la formation en rédaction des étudiants à l'université n'est ni structurée, ni cohérente. Le tableau d'ensemble de la situation en rédaction dans diverses disciplines fait ressortir des expériences contrastées : certains étudiants obtiennent hâtivement et fréquemment des possibilités de s'exercer avec pertinence à la rédaction, tandis que d'autres obtiennent peu d'occasions d'améliorer leurs compétences en rédaction et en communication. L'enseignement que les étudiants reçoivent est vraisemblablement fondé sur les expériences universitaires idiosyncratiques des professeurs plutôt qu'une formation officielle en rédaction. Enfin, les obstacles à une formation plus judicieuse que nous avons décelés semblent être systémiques et se traduisent par une grande frustration chez les membres du corps professoral.

Nos constatations semblent indiquer que des mesures à plusieurs niveaux peuvent améliorer la qualité de la formation en rédaction destinée aux étudiants et déboucher sur des aptitudes en rédaction plus efficaces chez ces derniers. Les niveaux en question se situent à l'échelle des établissements d'enseignement, des départements ainsi que des particuliers. Les administrateurs de programme pourront se servir de nos constatations pour combler les lacunes dans la formation en rédaction au sein de leurs départements et prévoir une intégration améliorée des résultats d'apprentissage axés sur la rédaction dans l'ensemble des unités universitaires désignées. Il convient particulièrement de souligner que les trois obstacles à l'amélioration de la formation en rédaction doivent être pris en compte par l'administration supérieure et les décideurs en guise d'éléments principaux à régler lorsque vient le temps de prendre en considération les éléments souhaitables quant aux expériences vécues par les étudiants et à leurs résultats d'apprentissage. Il se peut que les départements discernent le besoin d'étudier plus en détail leurs propres pratiques comparativement aux autres départements et en fonction d'échantillons élargis des membres du corps professoral. De telles études pourront rehausser la capacité de tirer des conclusions sur les pratiques à l'échelle des universités et des départements ainsi que les stratégies judicieuses pour mettre en œuvre des changements dans les cursus. Au niveau des particuliers, les membres du corps professoral pourront reconnaître les avantages des méthodes axées sur la collaboration en vue de planifier la formation en rédaction plutôt que de s'en remettre essentiellement à leurs propres expériences. Ces méthodes pourront également agir sur les niveaux de frustration qui sont ressentis par chaque membre du corps professoral.

Enfin, la présente recherche permet une transition de la conversation relative à la rédaction, allant d'une critique des carences en compétences vers une discussion plus fructueuse axée sur l'intégration des attentes de la formation en rédaction dans l'ensemble des universités ontariennes. Cette discussion sera nécessaire si la satisfaction des attentes quant aux capacités en rédaction des étudiants constitue une priorité. Les futures études axées sur les réussites et les difficultés des soutiens actuels à l'échelle des départements et des établissements d'enseignement pourront non seulement fournir des renseignements utiles sur l'état de la formation en rédaction, mais permettre le discernement de jalons potentiels en vue d'une formation judicieuse en rédaction à l'échelle universitaire.

Bibliographie

- Ashbaugh, H., Johnstone, K. M. et T. D. Warfield (2002), « Outcome assessment of a writing-skill improvement initiative: Results and methodological implications », dans *Issues in Accounting Education*, vol. 17 n° 2, p. 123-148.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. et J. Garufis (2005), *Reference guide to writing across the curriculum*, West Lafayette (Indiana), Parlor Press.
- Bean, J. (2011), *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Bloom, M. R. et K. G. Kitagawa (1999), *Understanding employability skills*, Ottawa, Conference Board du Canada. Extrait de : http://www.accc.ca/wp-content/uploads/archive/es-ce/257_99.pdf (document en anglais seulement).
- Bogert, J. et D. Butt (1996), « Communication instruction in MBA programs: A survey of syllabi », dans *Business Communication Quarterly*, vol. 59 n° 2, p. 20-44.
- Braine, G. (1995), « Writing in the natural sciences and engineering » dans D. Belcher et G. Braine (éd.), *Academic writing in a second language*, (p. 113-134), Norwood (New Jersey), Ablex.
- Chambre de commerce du Canada (2012), *Canada's skill crisis: What we heard*, Ottawa, Chambre de commerce du Canada (document en anglais seulement).
- Canesco, G. et P. Byrd (1989), « Writing required in graduate courses in business administration », dans *TESOL Quarterly*, vol. 23 n° 2, p. 305-316.
- Career Builder (23 avril 2015), *Majority of companies plan to hire recent college graduates, according to careerbuilder.ca survey*. Extrait de : <http://www.newswire.ca/en/story/1523027/majority-of-companies-plan-to-hire-recent-college-graduates-according-to-careerbuilder-ca-survey>
- Clary-Lemon, J. (2009), « Shifting tradition: Writing research in Canada », dans *American Review of Canadian Studies*, vol. 39 n° 2, p. 94-111.
- Elbow, P. (1997), « High stakes and low stakes in assigning and responding to writing », dans *New directions for teaching and learning*, n° 69, p. 5-13.
- Goldberger, E. (24 avril 2014), « Everyone should teach writing », dans *Inside Higher Ed*. Extrait de : <https://www.insidehighered.com/views/2014/04/24/essay-why-all-faculty-need-consider-teaching-writing-their-responsibility>
- Graves, R. (septembre 2013), « Why students struggle with writing », dans *Affaires universitaires*. Extrait de : <http://www.universityaffairs.ca/opinion/in-my-opinion/why-students-struggle-with-writing/> (document en anglais seulement)
- Graves, R. (janvier 2014), « Five strategies to improve writing in your courses », dans *Affaires universitaires*. Extrait de : <http://www.universityaffairs.ca/career-advice/career-advice-article/five-strategies-to-improve-writing-in-your-courses/> (document en anglais seulement)
- Graves, R., Hyland, T. et B. M. Samuels (2010), « Undergraduate writing assignments: An analysis of syllabi at one Canadian college », dans *Written Communication*, vol. 27 n° 3, p. 293-317. Extrait de : <http://wcx.sagepub.com/content/27/3/293.full.pdf>
- Graves, R., Parker, A. et K. Marcynuk (2013), « Undergraduate writing assignments in engineering: Some preliminary findings », *actes de l'Association canadienne de l'éducation en génie*, Extrait de :

- <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/PCEEA/article/view/4647/4629> (document en anglais seulement)
- Graves, R., Williams, A., Hyland, T., Jewinski, J., Parker, A., Samuels, B., McKeown, M., Borrow, G., Shaw, G., et D. Slomp (2014), « Writing assignments and curricular change: Implications from seven institutions », exposé d'un groupe d'experts à l'Association canadienne de rédactologie, St. Catharines (Ontario).
- Holland, K. (11 novembre 2013), « Why Johnny can't write, and why employers are mad », dans *CNBC*.
Extrait de : <http://www.cnbc.com/id/101176249>
- MacQueen, K. (1^{er} novembre 2013), « The flap over the fluency gap », dans *Maclean's*. Extrait de : <http://www.macleans.ca/news/canada/the-flap-over-the-fluency-gap/>
- Melzer, D. (2003), « Assignments across the curriculum: A survey of college writing », dans *Language and Learning Across the Disciplines*, vol. 6 n° 1. Extrait de : <http://wac.colostate.edu/atd/archives.cfm>
- Melzer, D. (2009), « Writing assignments across the curriculum: A national study of college writing », dans *College Composition and Communication*, vol. 61 n° 2, p. W240-W261.
- O'Day Nicolas, M. et S. Annous (2013), « Assessing WAC elements in business syllabi », dans *Business Communication Quarterly*, vol. 20 n° 3, p. 1-16.
- OCDE (2013), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE. Extrait de : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr>.
- Ontario Council of Academic Vice-Presidents (2007), *Undergraduate degree level expectations*. Extrait de : <http://www.cou.on.ca/publications/reports/pdfs/university-undergraduate-degree-level-expectations>
- Ontario Universities Council on Quality Assurance (2010), *Quality assurance framework*. Extrait de : <http://www.cou.on.ca/publications/reports/pdfs/quality-assurance-framework-and-guide>.
- Samuels, B. et K. McDonald (17 avril 2015), « *Writing assignments in the Faculty of Science: Program profiles of seven departments* », article présenté à la conférence Writing in the STEAM Fields: Science, Technology, Engineering, Arts, and Math, Université de l'Alberta.
- Stanny, C., Gonzalez, M. et B. McGowan (2014), « Assessing the culture of teaching and learning through a syllabus review », dans *Assessment and Evaluation in Higher Education*, p. 1-16. Extrait de : <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02602938.2014.956684>.
- Russell, D. (2002), *Writing in the academic disciplines*, deuxième éd. Carbondale (Illinois), Southern Illinois University Press.
- Le Conference Board du Canada (2014), *Compétences relatives à l'employabilité 2000+*. Extrait de : <http://www.conferenceboard.ca/topics/education/learning-tools/employability-skills-fr.aspx>.
- Zhu, W. (2004), « Writing in business courses: An analysis of assignment types, their characteristics, and required skills », dans *English for Specific Purposes*, vol. 23 n° 2, p. 111-135.

