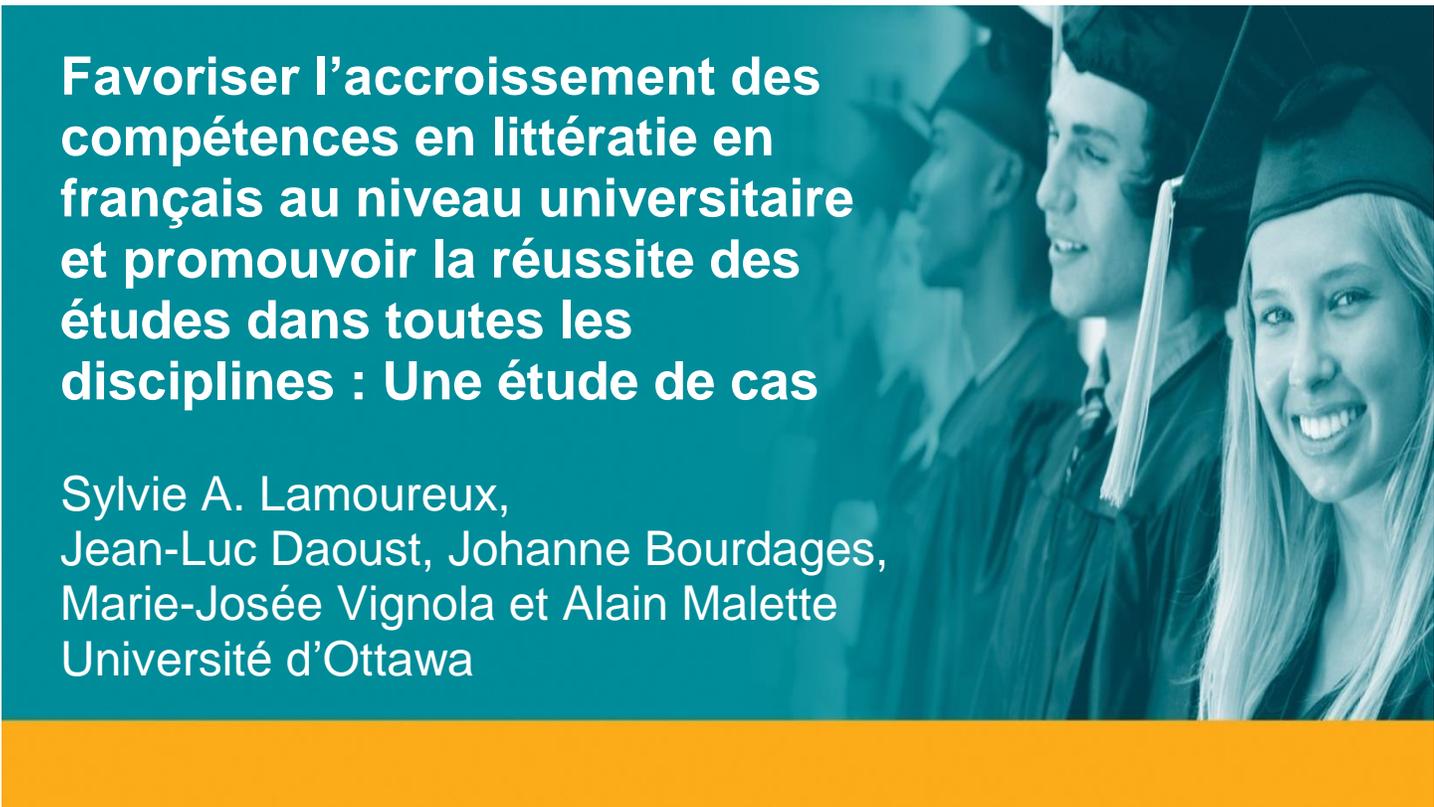




Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario



Favoriser l'accroissement des compétences en littératie en français au niveau universitaire et promouvoir la réussite des études dans toutes les disciplines : Une étude de cas

Sylvie A. Lamoureux,
Jean-Luc Daoust, Johanne Bourdages,
Marie-Josée Vignola et Alain Malette
Université d'Ottawa

Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

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

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

Il convient de citer cette publication comme suit :

Lamoureux, S., J.-L. Daoust, J. Bourdages, M.-J. Vignola et A. Malette (2014), *Favoriser l'accroissement des compétences en littératie en français au niveau universitaire et promouvoir la réussite des études dans toutes les disciplines : Une étude de cas*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans ce document 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 appui, financier ou autre, à ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2014

Table des matières

Résumé	4
Introduction.....	5
Pertinence	7
Revue de la littérature	7
Contexte	8
Conception de l'étude	14
Préparer le terrain – La création du cours FRA1705	16
Planification concertée	17
Comité d'élaboration du cours	17
Rencontres de l'équipe pédagogique – Partager la vision et les pratiques communes	18
Recruter des étudiants	19
Constatations/résultats	20
A) Perspective des étudiants – Attentes, impressions, verdict	20
<i>Premier sondage – août 2012</i>	20
<i>Deuxième sondage – novembre 2012</i>	20
<i>Premier groupe de réflexion – novembre 2012</i>	21
<i>Troisième sondage – mars 2013</i>	22
<i>Deuxième groupe de réflexion – mars 2013</i>	22
Groupe témoin – Groupe de réflexion	23
B) Perspective de l'équipe de soutien pédagogique et des enseignants	23
C) Perspective des résultats dans le cadre des études – Groupe étudié et groupe témoin	25
Limites.....	29
Conclusion.....	29
Références	32

Liste des figures

Figure 1 – Programmes du premier cycle, langue d'enseignement, cohorte de l'automne 2012	9
Figure 2 – Distribution des étudiants de première année inscrits aux programmes en anglais, selon leur cheminement, cohorte de l'automne 2012.....	10
Figure 3 – Distribution des étudiants de première année inscrits aux programmes en français selon leur cheminement, cohorte de l'automne 2012.....	10
Figure 4 – Ratio des étudiants ontariens du premier cycle inscrits à une faculté d'accueil, selon la langue maternelle (LMF = langue maternelle – français; LMA – anglais), cohortes de 2000 à 2011	11
Figure 5 – Trajectoire ajustée de la MPC des étudiants après un semestre et note finale du cours FRA4U, 2008 à 2012	13
Figure 6 – Trajectoire ajustée de la MPC des étudiants après un semestre et note finale du cours ENG4U, 2008 à 2012	14

Liste des tableaux

Tableau 1 – Caractéristiques du groupe étudié et du groupe témoin.....	26
Tableau 2 – MPC à la fin du premier semestre (décembre 2012).....	27
Tableau 3 – Résultats des étudiants, groupe étudié et groupe témoin, 2012, fin de la première année	27
Tableau 4 – Effet du cours FRA1705 sur la MPC.....	28
Tableau 5 – Données sur la réussite des étudiants selon le groupe, 2012.....	28

Résumé

Ce rapport présente les constatations faites dans le cadre d'une étude d'un an sur la création et le déroulement d'un nouveau cours de français à l'Université d'Ottawa. Offert à titre de projet pilote en 2012-2013, ce cours a été créé à la demande d'étudiants francophones de première année venant de régions du Canada où les collectivités francophones sont en situation minoritaire. Ces étudiants ont indiqué avoir connu des difficultés à combler l'écart entre les compétences en littératie acquises au secondaire et celles qui sont requises au niveau universitaire pour réussir les cours obligatoires de français et les autres cours donnés en français (Lamoureux et coll., 2013).

Un examen plus approfondi de toute la question des compétences en littératie au niveau universitaire permet de constater que cette situation ne touche pas exclusivement les francophones en situation minoritaire ou les étudiants appartenant à une collectivité linguistique en situation minoritaire qui font des études postsecondaires au Canada. Considérant l'hétérogénéité de plus en plus marquée des étudiants, en raison notamment d'une mobilité plus grande et de la massification de l'éducation postsecondaire, tant les chercheurs que les établissements d'enseignement postsecondaire se penchent sur différentes solutions dans le but de faciliter la transition des étudiants vers les études postsecondaires, en tenant compte de la diversité de leur cheminement scolaire, de leurs antécédents linguistiques et du système d'éducation dont ils sont issus. Ils envisagent également des stratégies et des outils variés pour aider les étudiants à connaître la réussite tant universitaire que sociale, et à pouvoir satisfaire aux exigences découlant de la mondialisation de l'économie du savoir lorsqu'ils entreront sur le marché du travail.

Le rapport documente la création et le déroulement du cours FRA1705, et il expose les constatations de l'étude menée pour faire le suivi du projet pilote. Il faut tenir compte des limites découlant d'un échantillon de petite taille, mais il demeure que les étudiants estimaient que le cours avait eu une incidence positive sur leurs études universitaires au chapitre de leurs capacités d'écriture en français dans le cadre de leurs cours enseignés dans cette langue, quoique ce ne soit pas nécessairement le cas pour leurs cours de français de base. De plus, les étudiants ont dit que le cours FRA1705 les avait aidés à améliorer leurs capacités de communication orale en français. Enfin, ils ont déclaré que le cours leur avait donné l'occasion de devenir plus confiants dans le contexte de leur « métier d'étudiant » (Coulon, 2005), ce qui a en retour concouru à leur intégration sociale et étudiante au sein de la collectivité de l'Université d'Ottawa. Les classes de taille réduite et le fait que le chargé de cours les connaisse par leur nom étaient, selon l'avis des participants, des aspects importants ayant facilité une bonne transition vers l'université, tout comme le contenu du cours FRA1705.

Les chargés de cours et les concepteurs du cours ont confirmé que les étudiants avaient accru leurs capacités d'écriture grâce au cours, ce qui ressortait non seulement des documents produits à des fins d'évaluation mais aussi de la plus grande autonomie et de la confiance grandissante des étudiants lorsqu'ils rédigent et corrigent leurs travaux. De plus, l'analyse quantitative des données sur les résultats universitaires du groupe étudié et du groupe témoin concorde avec les constatations qualitatives. Cette étude pilote confirme que le cours FRA1705 a eu une incidence significative sur les résultats des étudiants dans leurs autres cours offerts en français, bien que cette incidence ne se soit pas étendue aux autres cours de français de base. Le fait d'axer le cours FRA1705 sur la littératie universitaire des étudiants a également servi à promouvoir leur réussite dans l'ensemble des disciplines enseignées en français. Ces constatations démontrent l'utilité d'offrir différents cheminements aux étudiants à l'intérieur de leur établissement d'enseignement en vue de l'obtention de leur diplôme. Enfin, les constatations mettent en lumière la nécessité de tenir un dialogue d'envergure concernant l'objet et la portée des cours de langue dans le cadre des programmes offerts tant en français qu'en anglais.

Introduction

Ce rapport présente les constatations d'une étude pilote menée à l'Université d'Ottawa en 2012-2013 en vue d'examiner la conception et la tenue d'un nouveau cours de langue (FRA1705) créé expressément dans le but de combler les besoins des étudiants de langue maternelle française venant de régions où le français est en situation minoritaire et est souvent minorisé¹. L'objectif du cours était d'aider les étudiants à combler l'écart entre les compétences en littératie acquises au secondaire dans le cadre des cours préuniversitaires et celles qui sont requises dans le cadre des programmes de premier cycle en sciences humaines offerts en français à l'Université d'Ottawa.

Ainsi que cela est mentionné dans le Rapport En question n° 16 du COQES, l'inquiétude va croissant concernant les compétences en littératie des étudiants et diplômés des établissements d'enseignement postsecondaire qui « ne répondent pas aux attentes » (Dion et Maldonado, 2013a, p. 1). Cette situation ne touche pas exclusivement les étudiants francophones en situation minoritaire. De fait, il existe un manque de clarté généralisé lorsqu'il est question des attentes relatives aux compétences en littératie que l'on possède, à la fois aux fins d'admission dans un établissement d'enseignement postsecondaire et par suite de l'obtention d'un diplôme d'un tel établissement. Cette lacune touchant les compétences en littératie peut être attribuée, à tout le moins en partie, à trois aspects en constante évolution qui caractérisent l'enseignement postsecondaire au Canada : 1) la massification de l'enseignement supérieur, qui se traduit par un élargissement de l'accès et par la présence, dans ces établissements, d'étudiants présentant des capacités plus variées; 2) l'augmentation du nombre de cheminements d'études postsecondaires possibles; 3) l'hétérogénéité de plus en plus prononcée de la population étudiante, dont les membres sont issus de multiples systèmes d'éducation.

Dans l'optique de la mise en place de pratiques et de politiques fondées sur la recherche, ce projet est important et arrive à point nommé. Parallèlement à l'étude de nouveaux moyens d'élargir l'accès des étudiants, nous devons également chercher des moyens d'aider les étudiants à réussir leurs études et à obtenir rapidement leur diplôme. Étant donné que les étudiants qui entament des études postsecondaires ont suivi des cheminements de plus en plus variés, qu'ils présentent une plus grande hétérogénéité linguistique et qu'ils sont issus d'un plus grand nombre de systèmes d'éducation différents, chacun assorti de ses propres normes d'acquisition de connaissances aux fins d'obtention de diplôme, les questions entourant l'état de préparation à l'université au chapitre de la littératie deviennent de plus en plus importantes.

C'est en septembre 2011 que la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française, qui fait partie du ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (MFCU), a mis de l'avant la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation postsecondaire et la formation en langue française* (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, 2011); ce cadre stratégique a été mis en place pour aider à promouvoir la langue française et la viabilité de la culture francophone en Ontario. Elle vise à ce que les étudiants qui suivent une formation ou qui font des études postsecondaires dans la province aient les outils requis pour réussir sur le marché du travail provincial. Cette politique énonce différents domaines d'intervention ainsi que des « visées stratégiques » pour faire en sorte que les établissements d'enseignement postsecondaire de la province puissent répondre aux besoins des collectivités francophones dynamiques et diversifiées de l'Ontario. L'une de ces visées stratégiques consiste à renforcer la capacité des étudiants à atteindre un niveau optimal de compétences en français ainsi qu'à

¹ À l'Université d'Ottawa, 60 % des entrants directs francophones viennent de collectivités où la proportion de francophones se situe entre 5 % et 20 %, tandis que 9,7 % viennent de collectivités où cette proportion est inférieure à 5 %. Un étudiant venant de Hawkesbury (Ontario), où 90,4 % de la population parle français, aura plus d'occasions de parler français en dehors du contexte de ses études qu'un autre étudiant venant de North Bay (17,1 %) ou de Brampton (1 %). Dans nombre de collectivités canadiennes, le français est en outre minorisé, en ce sens que certains membres de la collectivité n'accordent pas une grande valeur à l'autre langue officielle et, bien souvent, marginalisent son utilisation ou la remettent en question, ce qui a comme effet de limiter encore plus l'espace public où l'on peut parler français et la valeur associée au français (Lamoureux et coll., 2013)

appuyer leur formation linguistique (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, 2011)². On reconnaît que les francophones venant de régions de la province où les collectivités de langue française sont en situation minoritaire peuvent avoir besoin d'un soutien additionnel au chapitre de la maîtrise de la langue pour faire de bonnes études postsecondaires. Ainsi que le mentionnent Lamoureux et ses collaborateurs (2013), les étudiants ayant participé à l'initiative de mentorat régional par les pairs de l'Université d'Ottawa ont demandé aux membres de la direction de l'Université d'élaborer un nouveau cours visant à améliorer la littératie en français au niveau universitaire, de manière à aider les étudiants francophones venant de collectivités francophones en situation minoritaire à avoir toutes les chances de réussir.

Bien que l'on puisse avoir suivi de multiples parcours pour s'inscrire à l'Université d'Ottawa, il n'existe à l'heure actuelle qu'un cheminement possible pour satisfaire aux exigences entourant l'obtention d'un diplôme, une fois que toutes les exigences d'admission sont remplies. Il s'agit d'un point important, étant donné que des étudiants peuvent être admis à certains programmes universitaires sans posséder au préalable toutes les connaissances nécessaires – par exemple en calcul, en chimie ou en physique –, pourvu qu'ils suivent des cours ne conférant pas de crédits pour faire la transition vers les cours de première année, ou encore, comme en chimie, qu'ils s'inscrivent à un cours de première année conférant trois crédits, de pair avec un cours additionnel pour les aider à acquérir une partie de la matière habituellement apprise dans le cadre des cours de chimie de douzième année (cours préuniversitaires). Les étudiants qui ont suivi des cours du programme *Advance Placement*, qui ont suivi un programme de baccalauréat international ou qui viennent d'autres établissements d'enseignement postsecondaire (collège, cégep ou université) peuvent obtenir des équivalences de cours. Toutefois, le cheminement à suivre pour obtenir un diplôme demeure en gros le même, peu importe le parcours ayant mené à l'université.

Les étudiants inscrits à la plupart des programmes de sciences humaines de l'Université d'Ottawa doivent suivre deux cours de langue obligatoires pour pouvoir obtenir leur diplôme. Pour les étudiants inscrits aux programmes en français³, il s'agit des cours FRA1710, *Littérature et lecture du monde*, et FRA1720, *Littérature et plaisir de l'écriture*. Les deux cours visent le même but, c'est-à-dire aider les étudiants à rédiger des travaux de qualité universitaire. Le plan du cours FRA1710 contient un passage souligné et en caractères gras qui précise à l'intention des étudiants que leur connaissance de la langue française, non seulement aura une incidence sur leur réussite dans leurs études universitaires, peu importe le programme auquel ils sont inscrits, mais les aidera aussi à s'intégrer à la population active et à y prospérer (Département de français, 2012, p. 2)⁴. Le cours FRA1710 aborde deux genres de textes, soit le résumé et le compte-rendu, et il est généralement offert à la session d'automne, tandis que le cours FRA1720 porte sur la dissertation et est habituellement offert au trimestre d'hiver. Ces cours ne traitent pas de la mécanique de la langue mais sont plutôt axés sur la production de trois genres de textes. Les étudiants inscrits au programme de français ne suivent pas ces cours. La condition à remplir pour suivre le cours FRA1710 est d'avoir suivi le cours FRA4U en Ontario (ou un cours de français de douzième année offert dans le cadre d'un autre système d'éducation); il faut avoir suivi le cours FRA1710 pour s'inscrire au cours FRA1720.

² La visée stratégique en question est formulée ainsi : « Améliorer la qualité de l'enseignement postsecondaire et de la formation en français en renforçant la capacité du personnel institutionnel et des étudiantes et étudiants d'atteindre le niveau le plus élevé possible de compétence en français et de soutenir le perfectionnement linguistique et l'épanouissement culturel de la communauté francophone. » (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, 2011, p. 12.)

³ Pour faciliter la lecture du rapport, on parlera à partir d'ici simplement de programmes en français ou de programmes en anglais pour désigner les programmes où l'enseignement se fait en français ou en anglais, selon le cas.

⁴ « Votre maîtrise de la langue conditionnera non seulement vos résultats universitaires, et ce, quel que soit votre programme d'étude, mais aussi votre entrée dans la vie professionnelle. » (Département de français, Université d'Ottawa, 2012, p. 2)

Pertinence

Les constatations de ce projet seront utiles pour maintenir la vitalité d'une communauté franco-ontarienne de plus en plus diversifiée, que l'on pense aux variétés de français ou au niveau de langue pour les échanges au quotidien. Cette diversité est rattachée à l'évolution de la langue sur le plan géographique dans la province, à la mobilité interprovinciale et intraprovinciale ainsi qu'à l'augmentation du nombre d'immigrants venant de pays de la francophonie. Dès lors, si l'on veut appuyer tous les étudiants qui font des études postsecondaires en français, y compris les diplômés de programmes d'immersion en français, il faut s'assurer qu'ils possèdent les compétences en littératie qui sont requises pour réussir leurs études ainsi que pour satisfaire aux exigences de littératie découlant de la mondialisation du marché du travail.

Bien que les résultats présentés dans ce rapport aient trait à des questions touchant les étudiants francophones d'une université bilingue en Ontario, les objectifs du projet et les constatations faites sont pertinents pour tout établissement d'enseignement postsecondaire, en Ontario ou ailleurs, qui accueille des étudiants formant une collectivité de plus en plus hétérogène sur les plans du cheminement, des antécédents linguistiques et des systèmes d'éducation dont ils sont issus.

Revue de la littérature

En raison de facteurs comme la mondialisation, la mobilité de plus en plus grande des étudiants et la massification des études supérieures, les défis associés aux compétences en littératie au niveau postsecondaire ou universitaire en sont venus à acquérir un caractère d'urgence dans le contexte de l'enseignement supérieur (Benesch, 2001; Chun, 2009, 2010). À cet égard, deux articles parus récemment dans la publication *Affaires universitaires* (Dion et Maldonado, 2013b; Graves et Slomp, 2013) donnent un aperçu des éléments complexes et variés qui doivent être pris en compte lorsqu'il est question de « littératie universitaire » du point de vue des établissements et du système d'éducation. Par ailleurs, des articles récents du *Globe and Mail* (Alphonso et Grant, 2013; Ross, 2013) confirment que l'étude de la littératie universitaire, y compris les cours de base, commence aussi à faire l'objet de débats publics.

Les thèmes abordés par les collectivités universitaires anglophone et francophone sont fort similaires, quoique les travaux menés au sein de la collectivité francophone abordent le sujet du point de vue de la pédagogie et de la psychopédagogie au niveau postsecondaire, alors que la littérature anglophone adopte plutôt une perspective sociolinguistique. La situation particulière de l'Université d'Ottawa – une université bilingue où la tradition francophone et la tradition anglophone sont conjointement présentes dans nombre de disciplines – nous a incités à orienter notre réflexion en fonction du plus large éventail possible de domaines, et à établir le fondement de notre étude en conséquence.

La littératie universitaire, ou postsecondaire, constitue désormais un domaine de recherche bien défini dans les cercles universitaires anglo-saxons, qui produisent depuis deux décennies des travaux scientifiques portant sur les capacités d'écriture des étudiants en milieu universitaire (Barkas, 2011; Dias, Freedman, Medway et Par, 1999; Gee, 1998, 2004; Grenfell, 2012; Jones, Turner et Street, 1999; Lea et Stierer, 2000; Lea et Street, 1998, 2006; Leung et Street, 2012; Monroe, 2006; Street, 2009, 2013; Wingate et Tribble, 2012). De l'écrit universitaire dans les cours de composition aux écrits produits selon la discipline (Young, 1999) en passant par l'anglais dans un contexte universitaire et par l'ALS (Cumming, 1998, 2006), les études ont aussi porté sur l'écrit universitaire à titre de pratique sociale (Ivanič, 1998) ainsi que sur le lien entre l'écriture et l'identité, le sentiment d'appartenance et la littératie (Marshall, Zhou, Gervan et Wiebe, 2012), la sociolinguistique de l'écriture, notamment l'écriture dans le contexte de la transition vers les études postsecondaires, sans oublier le lien entre l'écriture au niveau universitaire et la profession (Jones, Turner et Street, 1999; Lillis, 2003; Lillis et Rai, 2012; Lillis et Turner, 2001; Marshall, 2012). Certaines études, comme celle de Russell (2005), énoncent expressément en quoi consiste une bonne capacité

d'écriture universitaire. Bon nombre de ces travaux de recherche ont aidé à situer les capacités d'écriture des étudiants à l'université dans une nouvelle perspective qui vise à aller au-delà d'une perception de l'étudiant comme étant constamment déficient à ce chapitre.

Ainsi que l'écrit Ivanič (1998) :

La littératie universitaire ne constitue pas une compétence neutre, sans complication, que les étudiants n'ont qu'à acquérir; au contraire, cela englobe un ensemble complexe, et contesté, de pratiques sociales auxquelles tous les membres de la communauté universitaire devraient accorder une attention plus explicite et plus critique. (P. 109) [Traduction]

Selon ce point de vue, la littératie universitaire constitue une pratique sociale dans le contexte d'une collectivité universitaire donnée, mais elle transcende aussi cette dernière pour englober la communauté universitaire dans son ensemble. Il faut donc accorder une attention particulière à ce que Pennycook (2010) appelle les « pratiques locales » de la langue, ce qui inclut le niveau de langage⁵, les normes et les références culturelles. Il y a de plus en plus d'études portant sur les centres de soutien des capacités d'écriture des étudiants (Barkas, 2011), de même que sur les capacités et compétences en écriture des étudiants, non seulement lors de la transition de ces derniers vers les études postsecondaires mais aussi lorsqu'ils finissent leurs études postsecondaires et intègrent le monde du travail.

Au cours des vingt dernières années, il y a eu aussi de nombreuses recherches sur la littératie universitaire ou postsecondaire dans les collectivités universitaires francophones, particulièrement en Belgique et en France. Il est intéressant de noter que, bien souvent, les travaux de ces chercheurs, entre autres Blaser et Pollet (2010), Defays (2006), Leclercq (2003), Parmentier (2011) et Pollet (2012a,b), ne sont à peu près jamais cités ou même mentionnés dans la littérature anglophone faisant autorité, et vice versa. Bon nombre des travaux francophones récents portent sur ce que Coulon (2005) décrit comme étant le processus d'apprentissage par lequel les élèves deviennent des étudiants universitaires. En effet, il existe en français une distinction entre l'« élève », qui étudie au niveau primaire et secondaire, et l'« étudiant », qui fréquente un établissement d'enseignement postsecondaire. Selon Coulon (2005), aux fins de leur transition vers les études postsecondaires, les élèves du secondaire doivent acquérir les compétences en littératie et les autres compétences associées à leur nouveau statut d'étudiant de niveau postsecondaire, et l'acquisition de ces compétences représente la première étape en vue de l'intégration subséquente des étudiants à la profession qu'ils auront choisie. On peut observer dans la littérature francophone une évolution similaire à celle de la littérature anglo-saxonne, les études en venant à porter non seulement sur les lacunes, au chapitre de la littératie, des étudiants locaux (nationaux) faisant la transition vers les études postsecondaires, mais aussi sur la façon dont l'internationalisation des universités donne naissance à de nouveaux espaces de discours et de réflexion en vue de répondre aux besoins de tous les étudiants, incluant les étudiants étrangers et les étudiants des cycles supérieurs, en matière de littératie universitaire (Parmentier, 2011).

Contexte

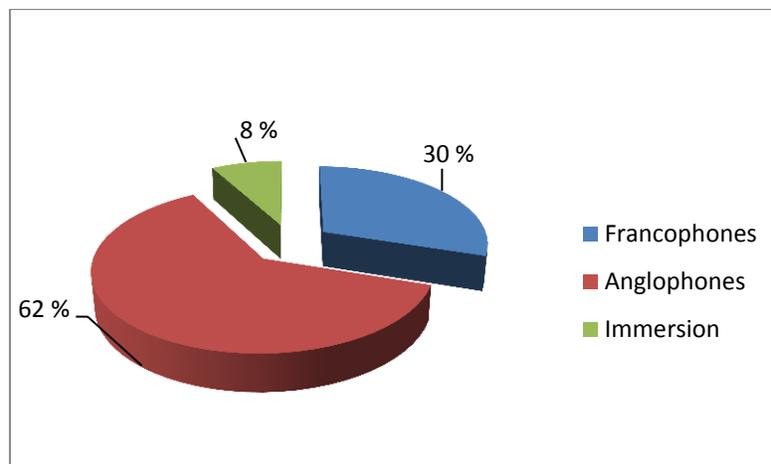
L'Université d'Ottawa est le plus important établissement d'enseignement postsecondaire bilingue d'Amérique du Nord. Le nombre total d'étudiants inscrits à l'Université en 2012, tous cycles confondus, dépassait les 42 000. De ce nombre, le tiers environ étaient inscrits à des programmes en français, ainsi que le montre la figure 1. Qui plus est, les étudiants inscrits au programme d'immersion en français de l'Université⁶

⁵ Le niveau de langage correspond à une variation du langage que l'on utilisera dans une situation ou un contexte social donné. Par exemple, la pièce de théâtre *Pygmalion* de George Bernard Shaw, et l'adaptation qui en a été faite au cinéma, *My Fair Lady*, mettent en lumière les niveaux de langage différents qui sont associés à des contextes socio-économiques particuliers.

⁶ Pour pouvoir être admis au régime d'immersion en français, les étudiants doivent avoir étudié le français langue seconde au secondaire, et ils doivent réussir le test d'admission en immersion à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) de

s'inscrivaient également à au moins deux cours donnés en français par session, en compagnie d'étudiants francophones.

Figure 1 – Programmes du premier cycle, langue d'enseignement, cohorte de l'automne 2012



L'Université d'Ottawa accueille dans le cadre de ses programmes des étudiants issus de nombreux systèmes d'éducation et ayant suivi des cheminements variés (figures 2 et 3). Ainsi que l'ont souligné Motte et DeClou (2013), et comme Cardinal, Charbonneau et Desabrais (2011) l'avaient déjà mentionné, il peut être difficile de définir qui est francophone, car les diplômés d'écoles secondaires francophones ne vont pas tous s'inscrire à des programmes en français au niveau postsecondaire, et ce ne sont pas tous les étudiants inscrits à ces programmes qui sont rattachés à la communauté francophone ou qui s'identifient comme francophones. Peu importe comment l'on décide de définir la population d'étudiants francophones, la charte de l'Université d'Ottawa énonce le mandat de cette dernière qui consiste à répondre aux besoins de la collectivité francophone en situation minoritaire de l'Ontario.

l'Université d'Ottawa. Le régime d'immersion en français est proposé dans le cadre de 76 programmes offerts par la Faculté des arts, la Faculté des sciences sociales, la Faculté des sciences de la santé, la Faculté des sciences, la Faculté de génie et l'École de gestion Telfer. Les étudiants doivent obtenir au moins 42 crédits de cours enseignés en français dans leur domaine, ainsi que le Certificat de compétence en langue seconde de l'Université d'Ottawa. Les étudiants participant au régime d'immersion en français dans les facultés des arts, des sciences sociales et des sciences de la santé ainsi qu'à l'École Telfer de gestion suivent des cours encadrés dans leur discipline; il s'agit des cours de niveau 1000 et 2000 suivis en français, où des professeurs de langues passent en revue le matériel de cours et s'assurent que les étudiants comprennent le vocabulaire et les concepts du cours, tout en aidant les étudiants à accroître leurs compétences en français.

Figure 2 – Distribution des étudiants de première année inscrits aux programmes en anglais, selon leur cheminement, cohorte de l'automne 2012

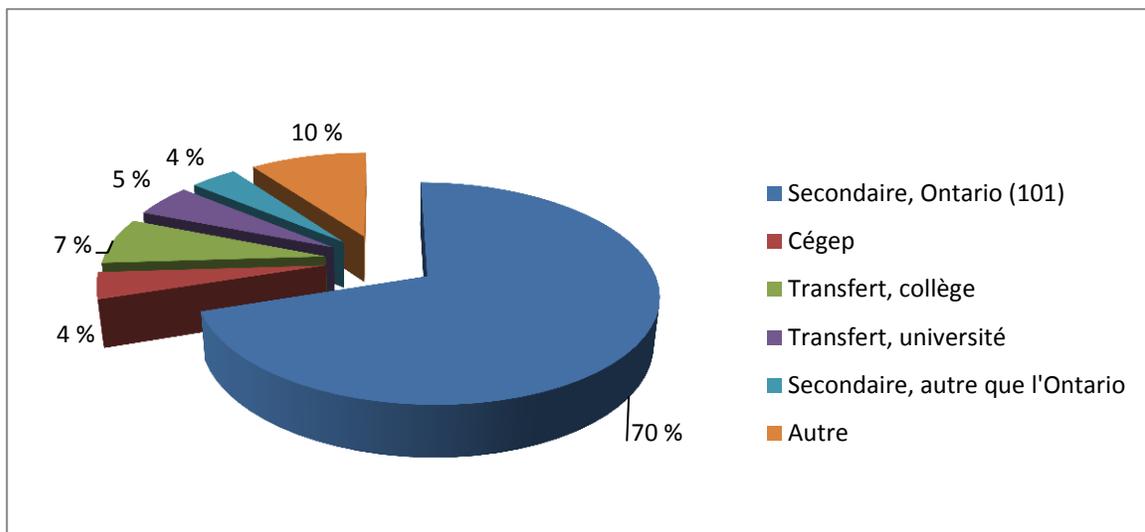
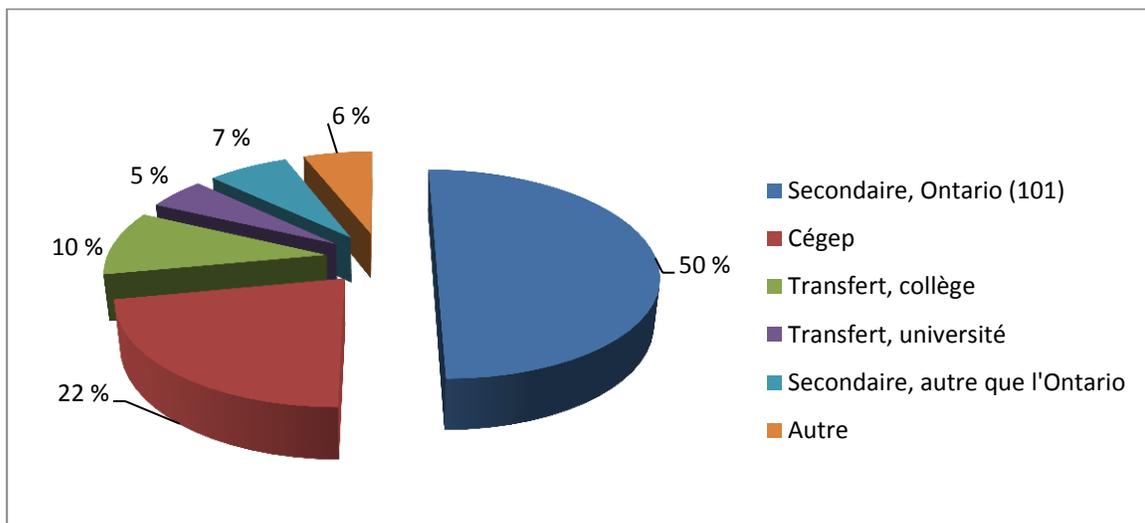


Figure 3 – Distribution des étudiants de première année inscrits aux programmes en français selon leur cheminement, cohorte de l'automne 2012

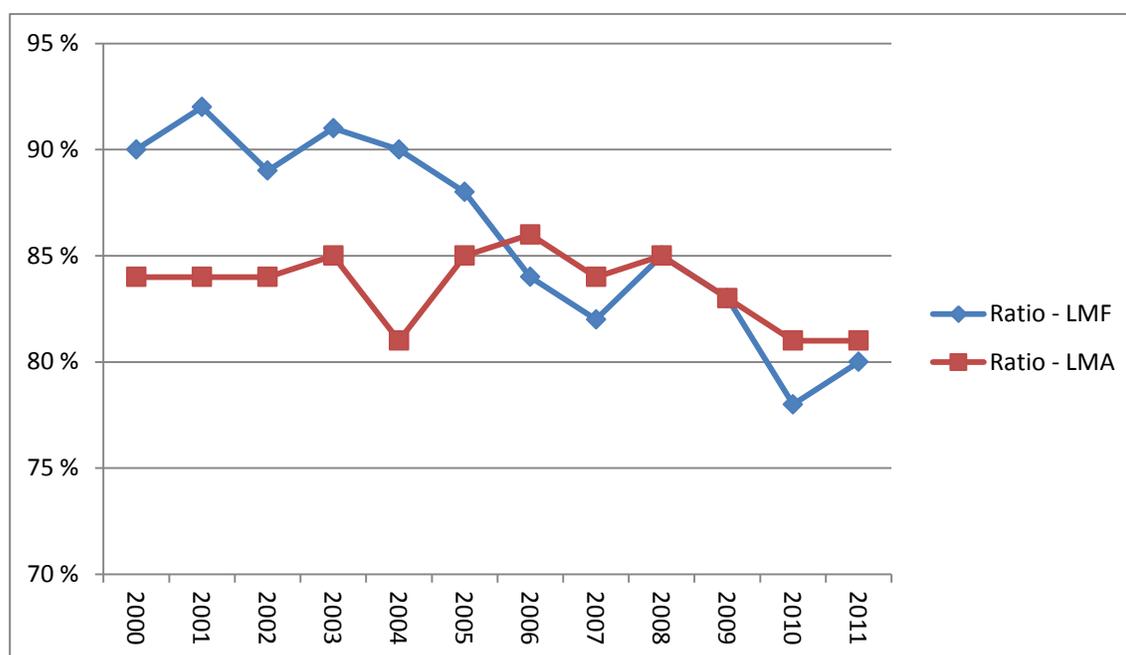


Un examen plus approfondi des données relatives aux admissions à l'Université d'Ottawa depuis 2000 permet de constater une diversité linguistique de plus en plus grande de la cohorte d'étudiants de premier cycle venant des établissements d'enseignement secondaire de l'Ontario (figure 4). On peut voir clairement qu'il y a une diminution de la proportion d'étudiants francophones ayant indiqué le français comme langue

maternelle entre 2000 (90 %) et 2011 (80 %). Bien que la variance soit plus prononcée, il semble exister une tendance similaire parmi les cohortes d'étudiants anglophones⁷.

Pour la très grande majorité des programmes de premier cycle, les étudiants ontariens n'ont pas à passer d'évaluation des connaissances linguistiques pour être admis. Dans quelques programmes fortement contingentés, comme la didactique des langues secondes (DLS), la formation à l'enseignement (programme de formation initiale (B.Éd.) pour l'enseignement en français) et la nutrition (programme offert uniquement en français), les étudiants doivent démontrer leur connaissance à la fois du français et de l'anglais. Les étudiants inscrits au régime d'immersion en français de l'Université doivent aussi satisfaire à des exigences de base touchant leur connaissance du français pour être admis au volet immersion en français de leur programme de premier cycle.

Figure 4 – Ratio des étudiants ontariens du premier cycle inscrits à une faculté d'accueil, selon la langue maternelle (LMF = langue maternelle – français; LMA – anglais), cohortes de 2000 à 2011



De plus, la grande majorité des programmes de sciences humaines comportent une seule exigence d'admission, soit le cours de langue de douzième année dans la langue choisie par l'étudiant pour ses études universitaires. Aux fins de l'admission, les étudiants doivent posséder une moyenne globale minimale calculée en fonction des résultats des cours de langue obligatoires et de cinq autres cours préuniversitaires suivis au secondaire. La moyenne minimale requise peut varier d'un programme à l'autre, et le fait d'obtenir cette moyenne ne garantira pas l'admission au programme. De plus, il n'y a pas de moyenne minimale requise expressément pour le cours de langue à la douzième année; il suffit de passer le cours. C'est en fonction de la moyenne combinée des six cours que l'on présentera ou non une offre d'admission. Un étudiant peut satisfaire à l'exigence d'admission s'il a obtenu une note peu élevée, mais à tout le moins la note de passage, au cours de langue de la douzième année, de pair avec des notes élevées dans les

⁷ Les étudiants qui participent au régime d'immersion en français à l'Université d'Ottawa sont inscrits à des programmes en anglais et sont inclus dans la cohorte d'étudiants anglophones, malgré le fait qu'ils suivent des cours en français. Leurs cours obligatoires doivent être suivis en anglais.

cinq autres cours. Le gouvernement de l'Ontario a établi des normes provinciales pour assurer la réussite des étudiants; ainsi que cela est énoncé dans le document stratégique *Faire croître le succès* (Ontario, ministère de l'Éducation, 2010) :

Le niveau 3 dans la grille d'évaluation correspond à la norme provinciale. L'élève démontre les connaissances et les habiletés prévues avec efficacité. Les parents d'un élève se situant au niveau 3 peuvent considérer que leur enfant sera bien préparé pour l'année d'études suivante ou le cours suivant. (P. 167)

Chez les étudiants de niveau secondaire, le niveau 3 équivaut à des notes se situant entre 70 % et 79 %. En Ontario, la note de passage est de 50 %, ce qui représente le niveau 1 sur la grille d'évaluation de la province, qui comporte quatre niveaux.

Dans le cadre d'une étude du programme de mentorat par les pairs à l'Université d'Ottawa, Lamoureux et ses collaborateurs (2013) ont analysé les notes de mi-session dans le cadre du cours FRA1710 à l'automne de 2011 pour déterminer si les difficultés linguistiques indiquées par les étudiants en termes qualitatifs pouvaient être corroborées sur le plan quantitatif. Les résultats montraient que plusieurs étudiants francophones de l'Ontario risquaient d'échouer à leur premier cours de langue obligatoire à l'Université d'Ottawa, en dépit du fait qu'ils avaient atteint ou dépassé la norme provinciale (niveau 3, 70 % à 79 %) dans le cours *Français préuniversitaire* (FRA4U) suivi en douzième année. Les mentors régionaux⁸ de ces étudiants ont subséquemment demandé que l'Université crée un nouveau cours de langue afin d'aider les étudiants futurs, à l'instar d'eux-mêmes et des étudiants qui leur sont confiés à combler l'écart entre les exigences de littératie du secondaire et celles rattachées aux études universitaires.

L'étude en question a également permis de mesurer l'importance du conseil scolaire d'origine des étudiants et les notes obtenues dans le cadre des cours de langue en douzième année qui sont obligatoires en prévision de l'université (FRA4U ou ENG4U⁹), à titre de variables associées aux résultats des étudiants dans les cours de langue obligatoires en première année d'université ainsi que dans l'ensemble des cours des étudiants aux programmes en français et en anglais. Les figures 5 et 6 illustrent la moyenne pondérée cumulative (MPC)¹⁰ à la fin de la session d'automne (axe des y) et les notes obtenues pour le cours FRA4U

⁸ L'initiative de mentorat régional par les pairs a été mise de l'avant par l'Université d'Ottawa en 2011-2012 pour aider les étudiants francophones de l'extérieur de la région d'Ottawa et de l'Est de l'Ontario à faire la transition vers les études au sein de cet établissement. Les travaux de groupes de réflexion et les données sur le rendement des étudiants ont démontré que les étudiants de l'extérieur de ces régions présentaient un taux de persévérance moindre que les étudiants francophones de la région d'Ottawa, qui étaient eux-mêmes devancés à ce chapitre par les étudiants anglophones. Cette initiative a fait l'objet d'une étude financée par le COQES (Lamoureux et coll., 2013), qui a confirmé que l'insécurité linguistique était plus élevée chez les étudiants de l'extérieur de ces régions. Les participants à l'étude ont indiqué que les deux cours de français de base, FRA1710 et FRA1720, ne les avaient pas aidés à combler l'écart qu'ils percevaient entre les compétences en littératie acquises au secondaire et celles requises à l'université dans le cadre des programmes en français. Selon l'étude, les résultats dans le cadre des cours préalables requis en matière de langue en douzième année (FRA4U, ENG4U) constituaient la plus importante variable indépendante parmi toutes celles évaluées sous l'angle de la MPC des étudiants à la fin de l'année – cette variable expliquant une proportion presque aussi élevée de la variance que la moyenne à l'admission.

⁹ En règle générale, l'étudiant faisant des études postsecondaires en français dans la province de l'Ontario doit avoir suivi le cours FRA4U ou son équivalent à titre de condition d'admission, tandis que l'étudiant inscrit à un programme en anglais doit avoir suivi le cours ENG4U ou EAE4U.

¹⁰ À l'Université d'Ottawa, la MPC est calculée selon une échelle de 10 points :

A+	10	90 % - 100 %
A	9	85 % - 89 %
A-	8	80 % - 84 %
B+	7	75 % - 79 %
B	6	70 % - 74 %
C+	5	65 % - 69 %
C	4	60 % - 64 %
D+	3	55 % - 59 %
D	2	50 % - 54 %
E	1	40 % - 49 %
F	0	0 % - 39 %

(figure 5) ou ENG4U (figure 6) (axe des x). On voit clairement que la majorité des étudiants entrant à l'université et qui avaient obtenu une note inférieure à 70 % dans le cours de langue préalable suivi en douzième année ont une MPC plus basse après une session à l'université, beaucoup d'entre eux se situant dans le groupe jugé « à risque » par l'établissement, soit les étudiants susceptibles de ne pas pouvoir obtenir leur diplôme. À l'Université d'Ottawa, les étudiants dont la MPC se situe entre 3,5 à 4,4 sont considérés comme étant à risque, et ceux dont la MPC est inférieure à 3,4, comme étant à risque élevé.

Figure 5 – Trajectoire ajustée de la MPC des étudiants après une session et note finale du cours FRA4U, 2008 à 2012

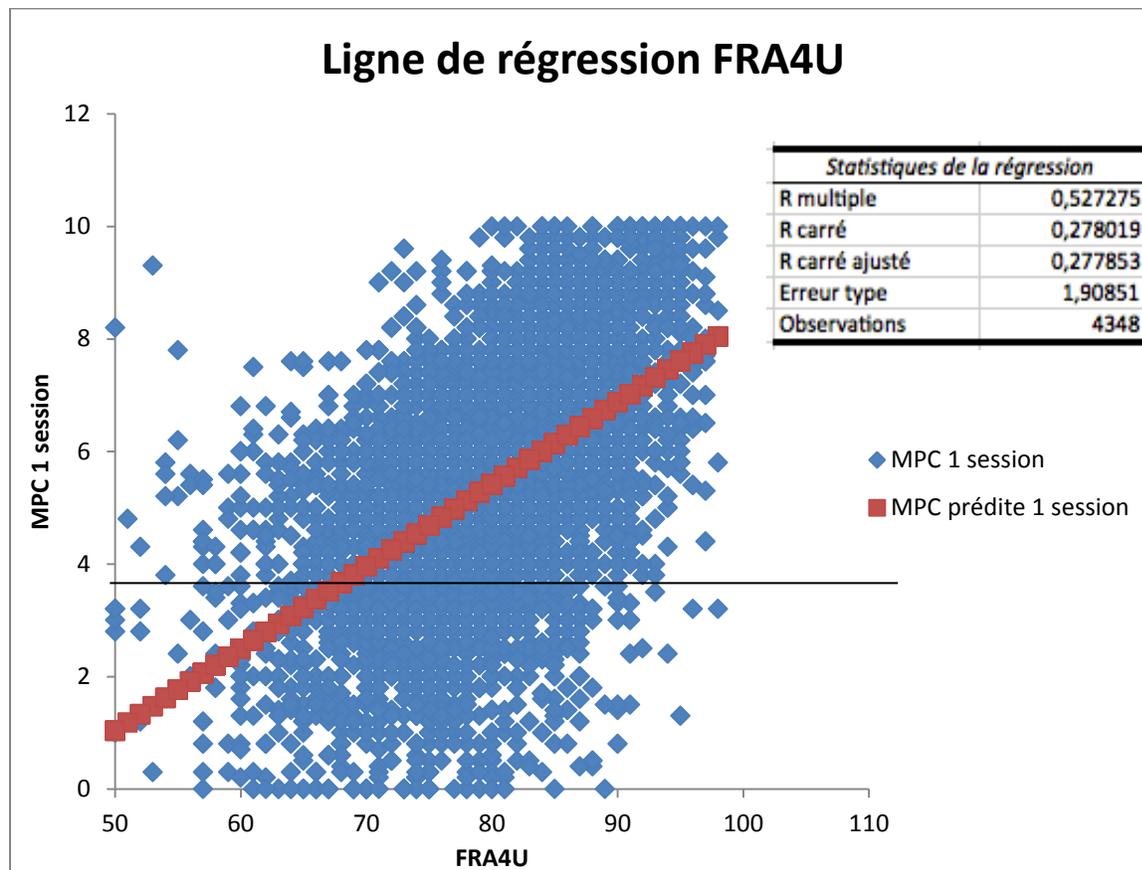
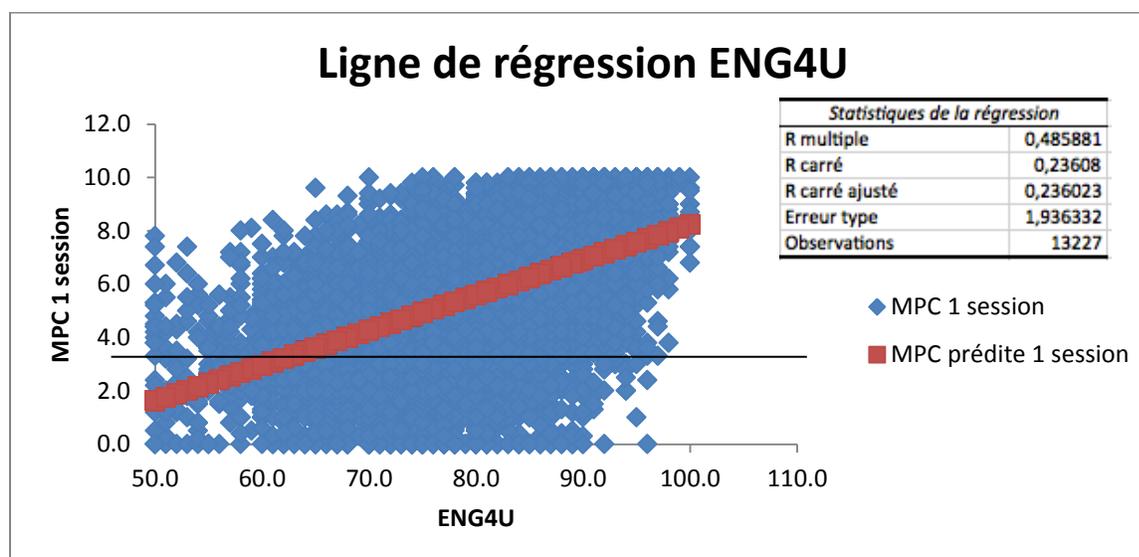


Figure 6 – Trajectoire ajustée de la MPC des étudiants après une session et note finale du cours ENG4U, 2008 à 2012



De plus, entre 2010 et 2012, on a organisé des séances de réflexion auxquelles ont participé au total plus de 400 étudiants de l'Université d'Ottawa provenant de différents conseils scolaires francophones du nord ainsi que du centre et du sud-ouest de l'Ontario et qui étudiaient en français; ces séances ont révélé ce que les étudiants percevaient comme un écart au chapitre de la littératie entre les compétences acquises dans les cours de langue au secondaire et les compétences requises pour réussir à l'université, particulièrement en ce qui a trait à la rédaction dans les cours donnés en français (Lamoureux et coll., 2013). Ces jeunes bilingues et plurilingues ont fait état de différences importantes entre les variétés et les niveaux de langue que l'on retrouve dans leurs écoles et leurs collectivités d'origine et ceux attendus et prisés dans un milieu universitaire bilingue. Pour beaucoup d'étudiants venant de régions où moins de 2 % de la population parle français, l'Université d'Ottawa constitue une première expérience de milieu bilingue où le français peut être utilisé pour tous les aspects touchant la vie et les rapports quotidiens des étudiants.

Cette observation nous ramène aux travaux de Kanno et Harklau (2012), qui examinent la préparation des étudiants au regard de la littératie universitaire dans un monde de plus en plus plurilingue, à la fois pour les étudiants de langue anglaise et les Américains plurilingues (immigrants de la génération 1,5 et de la deuxième génération); ils documentent également la situation des jeunes plurilingues qui doivent composer avec les attentes d'un établissement unilingue. Bien que l'Université d'Ottawa soit bilingue, l'expérience du bilinguisme pour de nombreux étudiants ainsi que les attentes touchant les compétences linguistiques se situent, sur le plan idéologique, dans une conceptualisation du bilinguisme consistant en deux unilinguismes distincts (Heller, 1999; Lamoureux, 2007).

Conception de l'étude

Une méthode mixte a été élaborée pour documenter le processus de création et de mise en œuvre du cours FRA1705 ainsi que le déroulement et les résultats de ce processus, depuis le recrutement des étudiants jusqu'à l'incidence du cours sur les notes des étudiants dans leurs autres cours, en passant par l'évaluation des objectifs et des pratiques pédagogiques. Les résultats universitaires des étudiants ayant suivi

le cours FRA1705 ont en outre été comparés à ceux d'un groupe témoin composé d'étudiants franco-ontariens similaires qui ne se sont pas inscrits au cours.

Nos travaux se sont articulés autour de quatre questions de recherche visant à étudier le projet selon différents points de vue :

1. Quelle est la **perception des étudiants** concernant l'incidence du cours FRA1705 sur les notes obtenues dans leurs cours enseignés en français ?
2. Quelle est la **perception des étudiants** concernant l'incidence du cours FRA1705 sur leur première année d'études, y compris la transition vers les études postsecondaires ?
3. Quelle est la **perception des chargés de cours et des concepteurs du cours** concernant l'incidence du cours FRA1705 sur les résultats universitaires des étudiants ?
4. Quelle est l'**incidence** véritable de la participation au cours FRA1705 sur les **résultats des étudiants** dans le cadre de leurs cours de langue de base, leurs autres cours enseignés en français et leur MPC ?

Les trois premières questions ont été abordées à partir de données recueillies par différents moyens – observation, entrevues, groupes de réflexion et sondages auprès des étudiants, des chargés de cours et des concepteurs du cours. Dans le cas de la quatrième question, l'évaluation a reposé sur l'analyse des notes des étudiants et de leur MPC au cours de leur première année d'études à l'Université d'Ottawa (à la fin de la première session et de la première année).

Pour déterminer le point de vue des étudiants, deux groupes de réflexion ont été constitués et trois sondages ont été menés en ligne auprès des étudiants inscrits au cours FRA1705 (cours de trois crédits qui s'étend sur deux sessions à raison de 90 minutes par semaine). Le premier sondage a eu lieu juste avant la première classe, de manière à déterminer les attentes des étudiants à l'égard de ce nouveau cours, qui était offert à titre de projet pilote. Les deux groupes de réflexion se sont réunis à la fin de novembre et à la mi-mars, en même temps que le deuxième et le troisième des sondages. À la fin du mois de mars, on a mis sur pied un autre groupe de réflexion composé d'étudiants du groupe témoin, sélectionnés au moyen d'un appariement par les scores de propension.

Pour établir la perspective des chargés de cours et de l'équipe de soutien pédagogique, on a constitué un groupe de réflexion formé de membres de l'équipe de soutien pédagogique, et des entrevues ont été menées avec chacun des trois chargés de cours ayant donné le cours FRA1705. Il est à noter que l'un des chargés de cours en question a également enseigné à des sections dans le cadre des deux cours obligatoires de langue, soit FRA1710 et FRA1720; son expérience a donc servi de point de référence analytique en ce qui a trait aux perceptions touchant l'amélioration et la réussite des étudiants.

La chercheuse principale et son assistante de recherche (étudiante de premier cycle) ont rencontré l'équipe de soutien pédagogique, les chargés de cours et l'ensemble des étudiants suivant le cours FRA1705 afin d'expliquer les paramètres de l'étude et le processus de collecte des données. La chercheuse principale a fait savoir aux étudiants que les commentaires recueillis auprès des membres des groupes de réflexion et dans le cadre des sondages – selon des modalités permettant de préserver l'anonymat de leurs auteurs – seraient communiqués en temps utile à l'équipe pédagogique et aux chargés de cours en vue de l'amélioration constante du cours afin de pouvoir répondre aux besoins des étudiants. Le comité d'éthique a donné son approbation en septembre 2012 afin que l'on puisse inviter les participants au cours à prendre part à l'étude, et l'on a obtenu le consentement éclairé des participants lors de toutes les activités de collecte (sondages, groupes de réflexion et entrevues).

Préparer le terrain – La création du cours FRA1705

Tel qu'indiqué précédemment, en février 2012, les mentors régionaux ont demandé à rencontrer des représentants du Service du registraire ainsi que la vice-rectrice associée aux études dans le but de trouver une solution pour améliorer la persévérance et la réussite des étudiants dans les programmes offerts en français à l'Université d'Ottawa. La vice-rectrice associée aux études a donné suite à leurs suggestions en mettant aussitôt sur pied un comité directeur composé des deux registraires associés, de deux professeurs du Département de français, du chercheur principal dans le cadre du projet de mentorat par les pairs (qui est professeur à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme, ou ILOB) et de deux professeurs de la Faculté d'éducation, afin d'étudier différentes solutions envisageables. Il a été décidé de faire l'essai pilote d'un nouveau cours facultatif de français, puis d'examiner son incidence sur les résultats des étudiants. Ce projet pilote devait être entièrement documenté, depuis le processus d'élaboration du cours jusqu'à l'expérience des étudiants participant au cours, des chargés de cours et de l'équipe de soutien pédagogique.

Le nouveau cours de trois crédits – FRA1705, *Perfectionnement du français* – devait s'étendre sur deux sessions, en parallèle avec les cours obligatoires de français (FRA1710 et FRA1720). Il n'a donc jamais été prévu qu'il serve de préalable au cours FRA1710; il devait plutôt être axé sur les besoins mentionnés par les étudiants, notamment la syntaxe, les anglicismes, la révision, la grammaire et la clarté¹¹.

Le projet de cours a été soumis au Sénat de l'Université d'Ottawa à titre d'étude pilote et a été accepté. Les étudiants admis aux programmes en français de la Faculté des arts et de la Faculté des sciences sociales devaient être invités à faire un test de classement fondé sur les compétences linguistiques, test élaboré par l'ILOB et à effectuer par voie électronique, afin de déterminer si leurs capacités d'écriture correspondaient à un degré de littératie adéquat pour des études universitaires – structures de phrase complexes, clarté, cohérence, richesse du vocabulaire, respect des règles de grammaire, de ponctuation et de syntaxe. Ce test, qui n'avait aucun caractère obligatoire, consistait à rédiger, conformément aux instructions données, un échantillon de texte de 200 mots en 40 minutes. Chaque échantillon d'écriture faisait l'objet d'une évaluation indépendante et holistique par trois évaluateurs, soit le professeur du Département de français qui donnait le cours FRA1710 et deux professeurs de la Faculté d'éducation qui étaient responsables des tests d'admission portant sur les compétences linguistiques des futurs enseignants du français (français langue seconde et langue maternelle), tous étant spécialistes du développement langagier, de l'écriture et de la pédagogie du langage. L'évaluation du texte écrit pouvait aboutir à l'une ou l'autre des trois recommandations suivantes :

1. L'échantillon est conforme au degré de littératie requis à l'université, et il n'est pas utile pour l'étudiant de suivre le cours FRA1705;
2. L'échantillon montre que l'étudiant possède certaines des compétences en littératie qui sont requises à l'université, et il pourrait être utile pour l'étudiant de suivre le cours FRA1705;
3. L'échantillon ne reflète pas le degré de littératie requis à l'université, et l'étudiant a intérêt à suivre le cours FRA1705.

Les trois évaluateurs devaient discuter de leurs recommandations et de leurs commentaires à propos des échantillons afin que la recommandation finale pour chaque échantillon soit unanime. Ces discussions garantissaient aussi la fiabilité des résultats d'un évaluateur à l'autre. Étant donné que le cours était offert à titre pilote, les recommandations formulées à la suite de l'évaluation des échantillons n'avaient aucun caractère obligatoire. Les étudiants dont le texte faisait l'objet des recommandations 2 et 3 avaient toute

¹¹ Bien qu'elle fasse partie de la grammaire, la syntaxe a trait expressément aux liens entre les mots et à leur ordre dans la phrase. La structure de la phrase française est différente de celle de la phrase anglaise. Une syntaxe déficiente peut avoir des répercussions sur le sens et sur la clarté. Les anglicismes sont des mots, des constructions, des expressions ou des sens propres à la langue anglaise que l'on retrouve dans une phrase française; cela englobe aussi les faux-amis.

liberté de suivre ou non le cours. Par contre, les étudiants réputés posséder le degré de littératie requis à l'université ne pouvaient s'inscrire au cours.

Les étudiants souhaitant suivre le cours FRA1705 remplissaient un formulaire d'inscription pour l'une des quatre sections, le nombre maximal d'étudiants pour chaque section étant fixé à 30, étant donné que chaque inscription au cours devait être traitée manuellement. Une fois les résultats du test de niveau communiqués, les inscriptions des étudiants n'ayant pas besoin de suivre le cours étaient automatiquement retirées. Les étudiants pouvaient abandonner le cours par voie électronique, mais ils ne pouvaient s'inscrire ou modifier leur horaire sans l'assistance de quelqu'un, étant donné que, pour plusieurs étudiants, le cours FRA1705 constituait un onzième cours. Il était d'une durée de 90 minutes par semaine et s'étendait sur les deux sessions.

Le cours a été développé au printemps et à l'été de 2012 par une équipe pédagogique composée de trois professeurs : un professeur de la Faculté d'éducation, le professeur responsable du cours FRA1710 ainsi qu'un chargé de cours de la Faculté d'éducation. Elle avait pour tâche d'évaluer les échantillons d'écriture et d'élaborer le cours en fonction des types d'erreurs et des besoins reliés à la littératie qui avaient été observés lors de cette analyse des échantillons. L'équipe a fondé le cours sur une approche de planification concertée et a préparé une formation pour les chargés de cours du FRA1705. On prévoyait que 10 % des étudiants ontariens de la cohorte francophone s'inscriraient à l'une ou l'autre des quatre sections du cours FRA1705, même s'il ressortait de l'analyse de Lamoureux et ses collaborateurs (2013, figure 4, p. 8) qu'environ 50 % des membres de cette cohorte pourraient tirer avantage du cours. Bien que 75 étudiants se soient inscrits au cours au début de l'année universitaire, seulement 69 d'entre eux ont suivi le cours tout au long des deux sessions, ce qui équivalait à 7 % de la cohorte de nouveaux étudiants francophones de l'Ontario à l'Université d'Ottawa.

Du fait qu'il s'agissait d'un nouveau cours qui n'était pas annoncé dans l'annuaire des cours, le Bureau de liaison a communiqué avec les conseillers en orientation de toutes les écoles secondaires francophones de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick pour les informer de ce nouveau cours, de la clientèle visée (étudiants dont les capacités se situent au niveau 3 ou à un niveau inférieur selon les normes d'éducation de l'Ontario) et des modalités d'inscription. Les mentors régionaux et les agents de liaison ont eux aussi fait la promotion du cours lors des ateliers sur les modalités d'inscription tenus au début du printemps dans des écoles secondaires francophones de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick, indiquant que ce cours avait été créé à la demande des étudiants.

Planification concertée

Comité d'élaboration du cours

À suite de la première réunion du comité directeur, le comité d'élaboration du cours a amorcé ses travaux. Des réunions ont eu lieu périodiquement entre avril et août 2012, et trois personnes clés étaient présentes : un professeur du Département de français ainsi qu'un professeur et un chargé de cours de la Faculté d'éducation. Dès le début, leurs travaux se sont déroulés dans un esprit de collaboration, ce qui a été un facteur essentiel à la réussite du processus d'élaboration du cours.

Les premières réunions ont été consacrées à la conceptualisation du cours, aucun modèle ou gabarit n'existant encore. Il a été décidé que le contenu serait présenté selon une approche axée sur le processus d'écriture (Bereiter et Scardamalia, 1987; Grabe, 2001; Hayes, 1996; Pritchard et Honeycutt, 2007), car la production de différents types de travaux écrits aiderait les étudiants à accroître leurs capacités d'écriture et à concevoir de nouvelles stratégies de rédaction. Le comité a aussi décidé d'établir un processus graduel reposant sur les différents types de textes que les étudiants auraient à écrire (rédactions contextualisées, guidées, autonomes, etc.) et sur les différents niveaux de langage (par exemple, un même devoir de

rédaction où il faut utiliser d'abord un niveau de langage familier, puis un niveau formel) (Pritchard et Honeycutt, 2007). Dans le but de rester fidèle à l'approche de création du cours, le comité a créé avec soin la documentation de soutien pédagogique afin que, au fil des sessions, les chargés de cours fassent la même interprétation de la vision et utilisent les mêmes approches pédagogiques et le même langage pédagogique (p. ex., processus d'écriture, écriture réflexive, rétroaction, activités d'enrichissement, évaluation par les pairs). Également, on a déployé beaucoup d'efforts pour que les tâches et le contexte concordent avec les nouveaux défis des étudiants à l'université (p. ex., demander l'autorisation du directeur de département pour participer à un programme d'échanges).

Après avoir bien défini l'approche du cours, le comité a énoncé le contenu général de chacune des 24 classes hebdomadaires de 90 minutes, de même que les devoirs, l'évaluation de mi-session et l'évaluation finale. Ces travaux de réflexion ont abouti à la création d'un plan de cours commun pour toutes les sections ainsi qu'à la rédaction d'un guide de l'enseignant. Ce guide visait à assurer un certain degré d'uniformité entre les quatre sections du cours, et il comportait cinq parties : présentation du cours et de ses objectifs; fondement pédagogique; description des évaluations; description des devoirs de rédaction; contenu détaillé de chaque classe. Une fois que le guide de l'enseignant a eu été rédigé et que l'on a eu recruté les trois chargés de cours pour les quatre sections du cours, le comité a invité les chargés de cours à prendre part à ses rencontres bihebdomadaires d'harmonisation. Ce nouveau comité est devenu l'équipe pédagogique du cours¹².

Rencontres de l'équipe pédagogique – Pour une vision et des pratiques communes

L'équipe pédagogique a collaboré tout au long de l'année, soit d'août 2012 à avril 2013. La première réunion a servi à s'assurer que les chargés de cours comprenaient explicitement les besoins des étudiants inscrits au cours FRA1705, de même que les objectifs du cours et l'approche pédagogique préconisée. Il y a eu des discussions nourries sur le fait que le cours FRA1705 était créé à la demande d'étudiants de collectivités francophones en situation minoritaire qui avaient fait état de besoins particuliers pour combler l'écart entre les exigences en matière d'écriture à l'école secondaire et celles associées aux études universitaires. C'est pour cette raison que l'inscription au cours se limitait aux étudiants francophones de première année inscrits à des programmes de la Faculté des arts et de la Faculté des sciences sociales qui venaient de régions où le français est en situation minoritaire et qui, au cours de l'année, allaient être inscrits à la fois au cours FRA1705 et aux deux cours de français de base, soit FRA1710 et FRA1720.

Les chargés de cours ont en outre été informés de l'insécurité ressentie à l'Université d'Ottawa par les étudiants de ces régions ainsi que du genre de soutien dont ils avaient besoin. Lors de la première rencontre, les membres ont discuté des grands objectifs du cours :

- 1) Inculquer aux étudiants le sens de la réflexion sur les fonctions de la langue;
- 2) Amener les étudiants à être plus autonomes dans l'utilisation d'outils pour corriger leurs textes, le but étant de les doter des compétences en littératie qui sont requises pour faire des études universitaires.

Il fallait établir très clairement que, contrairement aux cours obligatoires de langue ou aux cours de perfectionnement traditionnels, le cours FRA1705 ne reposerait pas sur une approche grammaticale, mais plutôt sur une approche axée sur le processus d'écriture, où le rédacteur est amené à réfléchir sur ses décisions d'écriture, à rédiger des textes à l'intention de destinataires variés (et non pas seulement à l'attention du professeur) et à corriger leur travail (au moyen d'outils, de pairs, etc.) (Pritchard et Honeycutt, 2007).

Dans la foulée de cette décision, l'équipe pédagogique a entamé un dialogue sur le rôle et la place de la grammaire dans le cours. Il a été décidé que les concepts grammaticaux seraient abordés au moyen de

¹² Pour tout renseignement au sujet du cours FRA1705, veuillez communiquer avec le Département de français de l'Université d'Ottawa au departementdefrancais@uottawa.ca.

situations d'écriture concrètes et contextualisées, selon une approche à la fois inductive et réflexive (Beacco, 2010). Ainsi, dans le cadre du processus d'écriture, on demandait aux étudiants de réfléchir à leurs erreurs et de les corriger au moyen d'outils variés (dictionnaires, logiciel Antidote, examen par les pairs) qu'ils avaient appris à connaître durant le cours.

Par souci d'uniformité entre les quatre sections du cours, on a jugé essentiel que tous les membres de l'équipe pédagogique assistent aux réunions d'harmonisation, prévues toutes les deux semaines pendant les deux sessions. Lors de ces réunions, les membres de l'équipe pédagogique devaient discuter du déroulement du cours et de toute différence entre l'enseignement que l'on avait planifié et l'enseignement dispensé dans les faits. Ils devaient aussi trouver des solutions aux différents problèmes survenus (d'ordre logistique ou pédagogique), créer des grilles d'évaluation, discuter des travaux à évaluer et faire part de leurs réflexions sur les défis des étudiants. Ils devaient élaborer et adapter des stratégies pédagogiques en fonction des besoins des étudiants, et structurer le contenu détaillé du cours ainsi que les évaluations pour la semaine à venir en tenant compte de leurs discussions. Celles-ci servaient à dégager des consensus sur les différents enjeux. À l'occasion, la chercheuse principale remplissait le rôle d'observatrice lors des réunions. Les renseignements pertinents recueillis auprès des étudiants dans le cadre des travaux des groupes de réflexion et des enquêtes étaient également communiqués à l'équipe en temps utile pour que cette dernière puisse adapter le cours afin de répondre aux besoins des étudiants et d'améliorer les divers aspects du cours.

Ces réunions d'harmonisation ont aussi servi à rassurer les chargés de cours des différentes sections, qui avaient indiqué ressentir de l'insécurité, notamment en raison du caractère expérimental du cours et du fait qu'ils avaient recours à des outils pédagogiques nouveaux et qu'ils connaissaient mal. Ce sentiment d'insécurité s'est estompé durant l'année, cédant la place à une confiance nouvelle, alimentée par une meilleure connaissance des étudiants et de leurs besoins. Lors de la dernière réunion de l'équipe, en avril 2013, on a pu effectuer une analyse portant sur l'ensemble de l'année; ce fut aussi l'occasion de passer en revue le plan de cours et la planification détaillée en considérant les progrès et les résultats des étudiants, puis de soumettre des recommandations au comité directeur concernant des améliorations qui pourraient ultérieurement être apportées au cours.

Recruter des étudiants

Grâce à l'excellent travail de publicité des mentors régionaux et des agents de liaison, sans oublier les recommandations formulées de bouche à oreille par les étudiants ayant éprouvé des difficultés l'année précédente dans les cours FRA1710 et FRA1720, plus de 200 étudiants ont fait part d'un intérêt à suivre le cours FRA1705; toutefois, les étudiants inscrits à une autre faculté que celles des arts et des sciences sociales ont été exclus de l'étude pilote en raison du nombre limité de places disponibles. De ce fait, 136 étudiants ont fait le test. Parmi tous les échantillons d'écriture produits par ces étudiants, 13 ont été jugés correspondre aux compétences en littératie qui sont requises au niveau universitaire, tandis que les auteurs de 17 autres échantillons pouvaient tirer un certain avantage du cours. Dans le cas des 106 autres échantillons, l'évaluation a conclu qu'il existait un écart marqué par rapport aux compétences en littératie nécessaires au niveau universitaire; 61 des étudiants en question ont suivi le cours, de même que 8 des 17 étudiants pouvant tirer un certain avantage du cours. Il est à noter que plusieurs étudiants n'ont pu s'inscrire au nouveau cours en raison de conflits d'horaire.

Constatations/résultats

A) Perspective des étudiants – Attentes, impressions, verdict

Le cours FRA1705 pouvait être suivi par des étudiants de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick; la grande majorité des étudiants (59 sur 69) venaient de l'Ontario. De même, la plus grande partie des étudiants ayant répondu aux sondages étaient ontariens (93 % lors de chacun des trois sondages). Il y a eu 30 répondants lors du premier sondage, 32 lors du deuxième et seulement 15 lors du troisième. Les entrants directs ontariens à l'Université d'Ottawa représentent 50 % de la cohorte d'étudiants francophones de première année, tandis que les étudiants francophones venant du Nouveau-Brunswick constituent moins de la moitié des entrants directs du secondaire venant de l'extérieur de la province, soit environ 3 % de la cohorte (Lamoureux et coll., 2013). Les caractéristiques des étudiants (Ontario seulement) sont présentées au tableau 1.

Premier sondage – août 2012

Le premier sondage a permis de recueillir des renseignements sur les antécédents linguistiques des répondants, qui, tous, étaient diplômés d'écoles secondaires, avaient le français comme langue maternelle et venaient de collectivités francophones en situation minoritaire. La très grande majorité des répondants (96,4 %) avaient au moins un parent pouvant parler français, mais seulement 32 % ont dit communiquer régulièrement en français avec leurs amis. Point intéressant, il n'y a que 10 % des répondants qui ont indiqué avoir lu en français durant l'été, et 46 % ont dit avoir parlé parfois en français au cours de l'été. La constatation la plus significative de ce premier sondage est peut-être le fait que seulement 18 % des répondants estimaient avoir les capacités d'écriture requises au niveau universitaire, et 51 % jugeaient que le cours EAE4U¹³, soit le cours préuniversitaire d'anglais donné en douzième année (l'équivalent du cours ENG4U dans les écoles anglaises), les avait dotés des compétences en littératie requises pour l'université; 41 % étaient d'avis que le cours FRA4U (ou leur cours préuniversitaire de français de douzième année) les avait dotés des compétences en littératie dont ils avaient besoin à l'université. Tous les répondants étaient inscrits à des programmes en français à l'université et suivaient au moins 60 % de leurs cours en français la première année. La majorité des répondants (81 %) disaient avoir bien réussi le cours FRA4U, et que leurs notes pour ce cours qui constitue un préalable reflétaient leurs capacités et leurs compétences.

La très grande majorité des étudiants ont appris l'existence du cours FRA1705 par leurs mentors régionaux et leurs agents de liaison lors de leurs visites d'inscription; pour quelques-uns, c'est leur conseiller en orientation qui leur a suggéré de tirer parti de ce nouveau cours. La plupart des étudiants espéraient que le cours les aiderait à combler l'écart entre le niveau de langage qu'ils utilisaient au secondaire et le niveau de langage plus relevé qu'ils estimaient être de rigueur à l'université. Tous les répondants convenaient qu'ils devaient accroître leurs compétences linguistiques, notamment leur capacité de repérer et de corriger les anglicismes dans leur vocabulaire et leur syntaxe.

Deuxième sondage – novembre 2012

À la fin de la première session, 64 % des répondants jugeaient que le cours FRA1705 répondait à leurs attentes. Un pourcentage aussi peu élevé est surprenant, étant donné que le contenu du cours avait été adapté en fonction des difficultés éprouvées antérieurement par les étudiants. Toutefois, un examen plus approfondi des explications des étudiants a révélé que 90 % d'entre eux n'avaient pas d'attentes précises

¹³ L'analyse des données d'admission des étudiants permet de confirmer que 51 des 59 étudiants de l'Ontario ont suivi les cours EAE4U et FRA4U au secondaire. Le système d'information sur les étudiants ne contient pas de données aussi détaillées sur les étudiants venant de l'extérieur de la province.

lorsqu'ils se sont inscrits au cours, et qu'ils étaient satisfaits de la façon dont les choses s'étaient déroulées jusque-là. Par contre, 10 % des répondants ont indiqué être quelque peu insatisfait du rythme auquel le contenu du cours était abordé. Ces répondants disaient aussi souhaiter que l'enseignement soit plus intensif et aborde des sujets plus complexes.

Bien que la totalité des répondants aient indiqué apprécier le côté pratique du cours FRA1705 et aient dit que le cours était utile, seulement 45,8 % d'entre eux ont dit que le cours était utile pour leurs travaux dans les autres cours de français de base, et 45,8 % également ont jugé qu'il était utile pour leurs autres cours enseignés en français. Là encore, un examen plus approfondi des réponses ouvertes montre que les étudiants avaient étonnamment peu de travaux de rédaction à faire dans la plupart de leurs cours à la première session et qu'ils avaient plutôt eu à faire des examens à choix multiples à la mi-session.

Les étudiants ont fait part de certaines améliorations possibles concernant le contenu du cours. Ils voulaient recevoir une formation supplémentaire sur l'utilisation du correcteur *Antidote*, qui leur était offert gratuitement lorsqu'ils s'inscrivaient au cours, ainsi que de plus amples renseignements sur les différents types de texte et d'écriture selon le destinataire. Ils désiraient aussi obtenir plus de renseignements sur la rédaction de thèse, sujet qui n'était pas abordé dans le cours FRA1710. Enfin, de nombreux étudiants souhaitaient que le cours dure une seule session, que les sujets hebdomadaires soient bien définis et que des récapitulatifs mensuels soient prévues, de façon à instaurer une approche d'apprentissage en spirale pour bien assimiler les nouvelles connaissances.

Premier groupe de réflexion – novembre 2012

Le nombre de participants au premier groupe de réflexion a été plus élevé que prévu, de sorte que l'on a finalement subdivisé les étudiants en deux groupes (20 participants en tout). Les discussions ont confirmé bon nombre des commentaires fournis par les répondants aux deux premiers sondages dans leurs réponses aux questions ouvertes. La plupart des participants n'étaient pas encore remis de la surprise ressentie lorsqu'ils ont constaté le nombre de points qui étaient soustraits de la note obtenue pour les travaux dans certains cours en raison d'erreurs de langue. Les étudiants ont dit apprécier l'importance accordée à la rédaction et au niveau de langage dans le cours FRA1705, et en particulier les discussions sur le vocabulaire associé à la vie universitaire ainsi que sur l'étiquette à respecter dans les courriels destinés aux professeurs, aux conseillers pédagogiques et aux assistants à l'enseignement, où l'on expliquait l'à-propos du vocabulaire en fonction du niveau de langage à utiliser.

Tous les participants convenaient que l'Université devrait rendre ce cours obligatoire, en prévoyant des exemptions dans le cas des étudiants dont les compétences seraient établies au moyen d'un test de niveau. Ils proposaient aussi que les étudiants soient répartis entre les sections en fonction des besoins particuliers (anglicismes, grammaire, vocabulaire, etc.) révélés lors du test d'écriture, et que les étudiants puissent choisir entre un cours d'une session et un cours d'une année. Ils convenaient que leurs compétences en littératie s'étaient accrues, au chapitre non seulement de l'écriture, mais aussi de la communication orale. Ils considéraient être en voie de surmonter leur insécurité sur le plan linguistique en devenant plus autonomes et plus confiants lorsqu'ils mettaient en application leurs compétences linguistiques afin de corriger leurs propres travaux. Ils jugeaient que le cours avait facilité leur intégration sociale à leur nouvelle collectivité universitaire. Le petit nombre d'étudiants dans leur classe constituait un changement apprécié comparativement aux cours de première année qui comptent un nombre élevé d'élèves, et cela les a aidés à lier connaissance avec d'autres étudiants.

L'ensemble des participants avaient une perception positive de leur expérience universitaire jusque-là, même s'ils mentionnaient des défis associés à d'autres cours ou aux règles administratives de l'Université. Ils ont dit que leur intégration à la vie universitaire avait été réussie grâce au programme de mentorat par les pairs et au cours FRA1705, quoique la gestion du temps demeure un point difficile pour bon nombre d'entre eux.

Il a été plus ardu de trouver des participants pour le deuxième groupe de réflexion (mars 2013) et le troisième sondage. Au total, seulement sept étudiants ont pris part au groupe de réflexion, et quinze ont répondu au troisième sondage.

Troisième sondage – mars 2013

Lors de ce dernier sondage, 33 % des étudiants ont déclaré que le cours avait comblé ou même dépassé leurs attentes. Tout comme lors du deuxième sondage, plus de la moitié des étudiants ayant répondu que le cours n'avait pas répondu à leurs attentes (soit la réponse donnée par 40 % des répondants) ont expliqué ensuite qu'ils n'avaient pas d'attentes lorsqu'ils avaient suivi le cours, mais qu'ils avaient néanmoins apprécié ce dernier. Un tiers des répondants jugeaient que le cours était utile non seulement pour les autres cours de français de base, mais pour les autres cours donnés en français. Ici encore, la majorité des étudiants disaient avoir peu de travaux écrits à faire dans leurs autres cours, exception faite des travaux de mi-session et des examens, mais qu'ils se sentaient plus confiants pour répondre aux questions à court développement dans les examens de mi-session grâce au cours FRA1705.

Tous les répondants ont dit avoir apprécié le fait de recevoir gratuitement le logiciel Antidote, qu'ils considéraient comme un outil essentiel dans le contexte du processus d'écriture. Toutefois, la plupart des étudiants n'utilisaient qu'un volet de ce logiciel, le correcteur, et non ses autres composantes, comme la fonction d'aide syntaxique, les dictionnaires et les outils d'analyse de texte. Plus de 70 % des répondants jugeaient avoir nettement accru leurs compétences en écriture et en littératie grâce au cours FRA1705, et ils disaient se sentir plus à l'aise et plus confiants lorsqu'ils avaient à rédiger des textes en français dans le cadre de leurs études.

De tous les résultats du cours, ceux que l'on jugeait les plus importants avaient trait à l'utilisation du bon niveau de langage et à l'évitement des anglicismes. Cependant, les étudiants auraient aimé recevoir un enseignement plus intensif sur les transitions vers un niveau de langue plus formel, les mots-charnières, les règles grammaticales complexes et la manière d'utiliser les autres fonctions d'Antidote. Les étudiants ont de nouveau souligné la nécessité de pouvoir choisir entre un cours d'une session ou de deux sessions, mais ils pensaient que le cours devait continuer d'être offert. Ils suggéraient également que les groupes soient établis en fonction des besoins, ceux-ci étant déterminés en fonction du genre d'erreurs commises lors du test de classement.

Deuxième groupe de réflexion – mars 2013

Le deuxième groupe de réflexion a donné des résultats fort intéressants, car deux des sept participants ont fait des commentaires que l'on pouvait au départ considérer comme étant une insatisfaction marquée à l'égard du cours. Toutefois, au fil des discussions, qui ont duré deux heures, le chercheur qui était présent a réalisé que, même si certaines de leurs attentes n'avaient pas été comblées (aborder un contenu plus complexe, accélérer le rythme d'apprentissage), les étudiants étaient convaincus qu'il fallait continuer d'offrir le cours FRA1705.

Les participants ont insisté sur l'importance de rédiger clairement et de choisir les mots appropriés lorsque l'on écrit dans le cadre de cours enseignés en français à l'université. Ainsi que l'expliquait un étudiant, il ne s'agit pas simplement de choisir un mot, un synonyme, mais bien de trouver le mot qui véhicule le sens exact dans un contexte et à un niveau de langage donnés, en conformité avec les normes propres à la discipline étudiée. Tous les participants appréciaient le lien direct existant entre la matière enseignée dans le cours FRA1705, les connaissances évaluées lors de ce cours et les compétences requises dans la plupart des autres cours enseignés en français à l'Université. Tous disaient se sentir plus confiants, plus autonomes et capables de réviser leurs propres travaux en fonction des attentes reliées à leur discipline, du fait de leur connaissance des niveaux de langage. Les participants déclaraient se sentir sûrs d'eux sur le plan linguistique. Ils avaient des commentaires élogieux au sujet des chargés de cours qui leur communiquaient

des conseils et des trucs personnels pour se rappeler comment, et pourquoi, appliquer certaines règles grammaticales, et ils souhaitaient que l'on suive cet exemple dans toutes les sections.

Tous les participants, mais plus particulièrement les deux ayant semblé au début être insatisfaits du cours, voulaient que l'on cherche davantage à aborder en contexte des questions grammaticales plus complexes. Cela dit, ils reconnaissaient tous que, pour certains des étudiants suivant le cours, cela aurait été trop difficile. Ils ont parlé de la subdivision en sections en fonction des erreurs commises dans les tests de niveau, de façon que les étudiants puissent tous s'améliorer autant qu'ils le peuvent.

Bien que satisfaits du cours FRA1705, les participants ont déclaré que la syntaxe, la juxtaposition, les verbes pronominaux et la clarté leur posaient encore problème lorsqu'ils écrivaient en français. Ils s'empressaient cependant d'ajouter que ces problèmes étaient encore plus aigus en l'absence de transparence pédagogique concernant la manière dont les travaux seraient corrigés ou les attentes que les professeurs enseignant d'autres cours ont à leur endroit. La totalité des participants ont dit avoir fait l'objet de commentaires jugés sévères sur leurs compétences en écriture de la part de professeurs francophones donnant d'autres cours, en particulier à la deuxième session, et deux ont dit que des professeurs leur avaient conseillé de passer à des programmes en anglais.

Tous les participants ont suggéré que le cours FRA1705 devienne le cours de français obligatoire, pour tous les étudiants en général et pour les étudiants en arts et en sciences sociales en particulier, en prévoyant des exemptions fondées sur les résultats obtenus à un test de niveau. Enfin, ils recommandaient que l'on aborde plus explicitement et plus tôt durant le cours différents types de textes, et que le deuxième cours obligatoire de français soit un cours de littérature. Tous les participants s'entendaient à dire que le cours FRA1705 les avait mieux préparés à rédiger à l'université que les deux cours obligatoires de français existants (FRA1710 et FRA1720).

Groupe témoin – Groupe de réflexion

Il est intéressant de noter que, lors des discussions avec des membres du groupe témoin, ceux-ci ont confirmé qu'il y avait moins d'écriture à faire que ce qu'ils avaient anticipé dans plusieurs de leurs cours à la session d'automne, mais ils ont été surpris de constater le nombre de points que l'on pouvait perdre en raison de problèmes d'écriture dans les quelques travaux écrits qu'ils ont eu à rédiger ainsi que dans les volets écrits des examens de mi-session et de fin de session. Étant donné qu'ils avaient peu d'occasions d'écrire durant l'année, ils ressentaient beaucoup de pression à l'idée de devoir écrire avec clarté lors de leurs examens de mi-session et de fin de session.

Les étudiants du groupe témoin jugeaient que les deux cours obligatoires de français qu'ils avaient suivis (FRA1710 et FRA1720) ne traitaient pas du genre de rédaction qu'ils avaient à faire dans leurs autres cours universitaires et qu'ils ne les aidaient pas à régler leurs problèmes de rédaction, qu'il s'agisse de syntaxe, d'anglicismes ou de leur capacité à corriger leurs travaux avec confiance. Tous ont dit qu'ils parlaient plus souvent en français depuis qu'ils résidaient à Ottawa et qu'ils avaient constaté une amélioration de leur français parlé. Par contre, ils n'avaient pas noté d'amélioration de leur écriture et ressentaient de l'insécurité lorsqu'ils devaient rédiger en français à l'université.

B) Perspective de l'équipe de soutien pédagogique et des chargés de cours

Les trois chargés de cours des sections étaient heureux d'avoir eu l'occasion d'analyser les échantillons d'écriture des étudiants ayant fait le test de niveau. Cela leur avait permis de prendre en compte d'entrée de jeu la diversité des besoins des étudiants en matière d'écriture. Par ailleurs, deux des chargés de cours n'étaient pas parfaitement bilingues (français et anglais) et ne savaient pas dans quelle mesure les étudiants venant de régions où le français est en situation minoritaire utilisaient des expressions anglaises dans leur français tant oral qu'écrit. Ils ont apprécié la manière dont leurs collègues de l'équipe pédagogique les avaient

aidés à prendre conscience des réalités sociolinguistiques et sociopolitiques des francophones venant de collectivités où leur langue est en situation minoritaire au Canada.

Tant pour les membres de l'équipe de soutien pédagogique que pour les chargés de cours, le cours FRA1705 constituait une toute première expérience de planification véritablement concertée. Tous ont mentionné les possibilités associées à l'élaboration de matériel et à la mise en commun de stratégies pédagogiques, de techniques et même de conseils utiles à communiquer aux étudiants. Ce processus est très différent de celui entourant habituellement les cours comptant de nombreuses sections, où le plan de cours commun est interprété différemment par chaque chargé de cours. Bien que les rencontres d'équipe aient exigé des participants qu'ils consacrent du temps additionnel aux travaux, tous convenaient que cela servait non seulement les intérêts des étudiants, mais également leurs propres intérêts, car on pouvait ainsi tenir des discussions pédagogiques portant sur la meilleure manière d'inculquer les différents éléments entrant dans la maîtrise de l'écriture.

Les trois chargés de cours n'ont pas manqué de mentionner la grande insécurité de leurs étudiants sur le plan linguistique au début du cours. L'un des chargés de cours a dit qu'il tenait à les féliciter d'avoir pris l'initiative de suivre le cours afin de hausser leurs compétences en littératie, car cela montrait qu'ils prenaient leur réussite à cœur, et il pouvait sentir qu'ils tenaient vraiment à s'améliorer. Un autre chargé de cours a dit que, pour la première fois, il avait pris pleinement conscience de l'importance de la matière qu'il enseignait et de ses répercussions à l'extérieur de la salle de cours. Tous trois estimaient que leur rôle dans le cadre de ce cours consistait à rendre les étudiants plus autonomes et à faire d'eux des rédacteurs réfléchis, qui pèsent leurs choix.

L'enseignement du cours a eu une profonde incidence sur au moins deux de ces chargés de cours, qui n'abordent plus leurs autres cours de la même manière. Ils envisagent différemment la matière qu'ils enseignent et la façon dont ils l'enseignent, de manière que les étudiants aient une compréhension approfondie, non seulement des concepts, mais aussi des circonstances où il convient de les mettre en application et de la façon de le faire.

Tous les chargés de cours ont indiqué que leurs étudiants avaient réalisé des progrès notables durant le cours et que l'on pouvait constater des améliorations touchant à la fois leur écriture et leur confiance à titre de rédacteurs. Ils s'entendaient toutefois à dire que, dans l'éventualité où le cours est maintenu, il serait important de trouver une manière de subdiviser les étudiants en groupes en fonction des besoins mis en lumière par le test de niveau. Cela permettrait aux chargés de cours de travailler de façon plus efficace avec tous leurs étudiants. Les problèmes de rédaction observés le plus souvent par les chargés de cours chez les étudiants qui ont suivi le cours FRA1075 comprenaient la capacité de reconnaître les différences entre niveaux de langage, le manque de vocabulaire spécialisé (surtout pour le niveau de langage formel), les anglicismes et la syntaxe.

Les membres de l'équipe de soutien pédagogique et les chargés de cours étaient convaincus que l'incidence du cours sur les étudiants tenait en partie à l'approche concertée qui avait servi à l'élaboration du cours ainsi qu'à la qualité des échanges pédagogiques en vue de trouver les meilleures stratégies possible pour aider les étudiants à s'améliorer. Ils espéraient conserver la même approche en 2013-2014.

Enfin, le chargé de cours qui a aussi enseigné les cours FRA1710 et FRA1720 pouvait constater les effets que le cours FRA1705 avait eu sur ses étudiants qui étaient également inscrits à ses autres cours de français. À son avis, l'Université devait prévoir plus d'options aux fins de la sélection des cours obligatoires afin que les étudiants puissent suivre les cours dont ils ont vraiment besoin et, ainsi, optimiser leur réussite dans leurs études.

C) Perspective des résultats dans le cadre des études – Groupe étudié et groupe témoin

Bien que 69 étudiants aient suivi le cours FRA1705, l'analyse des données sur les résultats s'est limitée aux 58 étudiants diplômés d'écoles secondaires ontariennes de langue française qui se sont ensuite inscrits directement à l'université et qui étaient étudiants de première année, car l'Université a accès aux notes finales obtenues par ces étudiants dans le cours préuniversitaire de langue de douzième année requis aux fins d'admission (FRA4U), mais pas à celles des autres étudiants. Ces 58 étudiants constituent le groupe étudié. Un groupe témoin de 58 étudiants a été constitué au moyen d'un appariement par les scores de propension¹⁴ à l'égard des variables suivantes : région, âge, sexe, conseil scolaire, programme, note obtenue dans le cours FRA4U et moyenne à l'admission (+/- 1 %). Cette technique d'appariement permet d'étalonner le groupe témoin et d'assurer la correspondance avec les étudiants du groupe étudié d'après les variables mentionnées précédemment. Une fois cette technique appliquée, une étudiante ontarienne, diplômée d'une école ontarienne de langue anglaise, a été exclue du groupe étudié, car on n'a pas pu l'apparier à un étudiant dans le groupe témoin.

Le tableau 1 présente les différences et les similitudes entre la cohorte d'étudiants francophones de l'Ontario, le groupe étudié et le groupe témoin constitué à la suite de l'appariement par les scores de propension.

¹⁴ L'appariement par les scores de propension est une technique quasi expérimentale (étant donné que les participants ne sont pas choisis de façon aléatoire) qui sert à calculer les probabilités (les scores de propension) en mesurant la proximité de variables entre un groupe étudié et un groupe témoin afin de s'assurer que les sujets inclus dans le groupe témoin possèdent les mêmes caractéristiques que ceux du groupe étudié en ce qui a trait aux variables choisies.

Tableau 1 – Caractéristiques du groupe étudié et du groupe témoin

Variables d'appariement	Cohorte d'étudiants francophones de l'Ontario, sciences sociales et arts	Groupe étudié (Ontario seulement), FRA1705	Groupe témoin (Ontario seulement),
Région de l'Ontario			
Centre/sud-ouest	11,71 %	18,97 %	18,97 %
Est	77,82 %	36,21 %	36,21 %
Nord	10,47 %	44,83 %	44,83 %
Âge			
Moins de 18 ans	0,31 %		
18 ans	35,13 %	18,97 %	18,97 %
19 ans	61,14 %	77,59 %	77,59 %
20 ans	2,38 %	3,45 %	3,45 %
Plus de 20 ans	1,04 %		
Note finale, FRA4U			
Moins de 74 %	19,17 %	22,41 %	22,41 %
74 % - 78 %	21,76 %	10,34 %	10,34 %
79 % - 83 %	21,45 %	8,62 %	8,62 %
84 % - 92 %	33,06 %	50,0 %	50,0 %
93 % - 100 %	4,56 %	8,62 %	8,62 %
Sexe			
Femmes	63,73 %	81,03 %	81,03 %
Hommes	36,27 %	18,07 %	18,07 %
Nombre total de cas	965	58	58

De plus, la moyenne à l'admission pour le groupe témoin était un peu plus élevée, quoique l'écart ne soit pas statistiquement significatif (85 % contre 83,5 %), tandis que la moyenne pondérée cumulative (MPC) du groupe étudié à la fin de la première année d'études à l'université était plus élevée que celle du groupe témoin, l'écart étant statistiquement significatif (5,79, comparativement à 5,42).

Le tableau 2 fait état de la MPC de chaque groupe à la fin de la première session.

Tableau 2 – MPC à la fin de la première session (décembre 2012)

		Résultats						
Groupe	Stat.	Manquante	IN	RV	RF	RP	MN	Promotion
Étudié	N	.	.	1	2		8	47
	%	.	.	1,72 %	3,45 %		13,79%	81,03 %
Témoïn	N	4	1	1	3	1	13	35
	%	6,9 %	1,72 %	1,72 %	5,17 %	1,72 %	22,41 %	60,34 %

Le tableau 3 contient des renseignements sur les résultats selon le groupe à la fin de la première année. L'examen des données montre que le nombre d'étudiants dont la MPC était trop basse ou qui ont dû quitter la faculté ou le programme était plus élevé dans le groupe témoin que dans le groupe étudié. La différence dans le nombre d'étudiants ayant réussi est statistiquement significative.

Tableau 3 – Résultats des étudiants, groupe étudié et groupe témoin, 2012, fin de la première année

		Résultats						
Groupe	Stat.	Manquante	IN	RV	RF	RP	MN	Promotion
Étudié	N	.	.	1	2		8	47
	%	.	.	1,72 %	3,45 %		13,79 %	81,03 %
Témoïn	N	4	1	1	3	1	13	35
	%	6,9 %	1,72 %	1,72 %	5,17 %	1,72 %	22,41 %	60,34 %

IN = Incomplète

RF = Doit quitter la faculté

RP = Doit quitter le programme

MN = MPC trop basse (probation)

RV = En cours de révision

Un test t indépendant ($t=1,32$, $DF=111$, différences significatives à $p > 0,05$) révèle que la différence de MPC entre les deux groupes après une session n'est pas statistiquement significative, quoique le groupe étudié ait une MPC plus élevée que le groupe témoin (5,79 contre 5,42). Un test t par paires a été effectué entre la MPC après la première session et la MPC après la première année. Les résultats des comparaisons ne sont pas significatifs à l'intérieur de chaque groupe (tableau 4). Il est à noter que tous les étudiants dans chaque groupe ont aussi suivi certains cours en anglais. Dès lors, on ne peut déterminer l'incidence du cours FRA1705 sur les cours enseignés en français en examinant uniquement la MPC. Bien que l'écart ne soit pas statistiquement significatif, on observe une hausse de la MPC du groupe étudié entre la fin de la première session et la fin de la première année.

Tableau 4 – Effet du cours FRA1705 sur la MPC

MPC	Groupe étudié	Groupe témoin
Après une session	5,79	5,42
À la fin de la première année	5,93	5,44
t	1,68	-0,40
Valeur P	> 0,05	> 0,05
DF	57	53

Nous avons ensuite effectué des tests t indépendants pour comparer les résultats obtenus pour l'ensemble des cours au niveau du groupe étudié seulement. Les étudiants ont obtenu de meilleurs résultats dans leur cours FRA1705 (MPC de 7,12) que dans leurs autres cours (MPC de 5,87), l'écart étant statistiquement significatif (DF=512; $p < 0,01$). C'est également ce que l'on observe si l'on compare les notes du cours FRA1705 (MPC de 7,12) et celles des autres cours suivis en français (MPC de 6,09) (DF=377; $p < 0,01$). Par contre, il n'y a pas d'écart statistiquement significatif entre les notes du cours FRA1705 et celles des autres cours obligatoires de français (DF=109; $p > 0,05$)

À l'aide de tests t indépendants, nous avons comparé les résultats du groupe étudié et du groupe témoin dans les cours obligatoires de français en excluant le cours FRA1705; les écarts ne sont pas statistiquement significatifs (DF=162; $p > 0,05$). Toutefois, lorsque l'on compare les résultats des deux groupes pour tous les autres cours, à l'exclusion des cours de français de base, on observe un écart statistiquement significatif (DF= 513; $p < 0,05$), le groupe étudié obtenant de meilleurs résultats que le groupe témoin. De plus, lorsque la comparaison porte sur les résultats dans le cours obligatoire de français et les autres cours enseignés en français, on observe de nouveau un écart significatif favorisant le groupe étudié par rapport au groupe témoin (DF=677; $p < 0,01$).

Dans le cadre d'analyses complémentaires, nous avons comparé les résultats des 136 étudiants ayant fait le test de niveau, au terme duquel 13 étudiants ont été exclus du cours, 69 se sont inscrits au cours et 54 ne se sont pas inscrits (bien que les échantillons d'écriture aient montré que 45 d'entre eux auraient eu grand besoin de suivre le cours). Les données relatives à 7 des 67 étudiants qui ne faisaient pas partie du groupe étudié, mais qui avaient fait le test de niveau ont été incorporées à celles du groupe témoin. Les principales données sur les résultats pour les quatre groupes (groupe étudié, groupe témoin, groupe pour lequel il n'était pas recommandé de suivre le cours et groupe des étudiants qui ne se sont pas inscrits) sont présentées au tableau 5.

Tableau 5 – Données sur la réussite des étudiants selon le groupe, 2012

Groupe	MPC, première session	MPC, fin de la première année	Cours de français obligatoire exclus	Cours en français	Cours obligatoire de français	Moyenne obtenue dans le cours FRA4U
Groupe étudié N=58	5,45	5,51	5,82	6,09	6,75	81,9
Groupe témoin N=58	5,29	5,15	5,36	5,52	6,22	82,2
Cours non recommandé N=13	6,60	6,46	7,10	6,09	7,75	86,63
Non inscrits N=54	5,06	5,26	5,75	4,89	6,33	79,28

La taille de l'échantillon est trop limitée pour que l'on puisse effectuer des tests de comparaison pour les quatre groupes.

Limites

La faible taille du groupe étudié et du groupe témoin constitue une limite importante au regard de la généralisation des constatations. Les analyses effectuées visaient à éclairer le processus décisionnel au niveau universitaire ainsi qu'à fournir des données de base pour alimenter un dialogue important sur la question de la littératie universitaire et de la réussite des étudiants dans le contexte de l'hétérogénéité de plus en plus grande de la population étudiante. Le cours FRA1705 se déroule pour une deuxième année en 2013-2014, et l'on disposera ainsi d'un échantillon de plus grande taille afin d'analyser les résultats et de mieux étayer nos processus décisionnels. Plusieurs participants ont indiqué qu'ils avaient peu d'occasions d'écrire des textes d'une certaine longueur au cours de leur première année d'études. Les analyses se poursuivent pour explorer l'impact du cours sur les résultats scolaires des étudiants au-delà de leur première année d'études.

Conclusion

Les constatations de cette étude pilote menée à l'Université d'Ottawa présentent une importance qui déborde la portée du projet de recherche. Elles montrent les effets produits lorsque l'on offre aux étudiants des parcours différents à l'intérieur de leur établissement au fil de leurs études, et elles révèlent la nécessité de tenir de larges discussions sur l'objet et la portée des cours de langue obligatoires dans les programmes en français et en anglais. D'abord et avant tout, l'étude pilote confirme le fait que le cours FRA1705 a eu une incidence marquée sur les résultats des étudiants dans leurs autres cours offerts en français. Par contre, le cours n'a pas eu d'effet sur leurs notes dans leurs autres cours de français de base.

Tout comme dans le cas de plusieurs autres provinces et territoires canadiens, il n'existe pas en Ontario d'évaluation normalisée des compétences à la fin des études secondaires. Étant donné qu'il n'y a à peu près pas de travaux d'analyse portant sur les résultats obtenus par les élèves ontariens aux tests provinciaux obligatoires en troisième, en sixième, en neuvième et en dixième années, et considérant les scores du PISA (Dion et Maldonado, 2013a), l'Université d'Ottawa et tous les autres établissements d'enseignement postsecondaire doivent s'interroger sur la manière de déterminer les compétences de base en littératie de leurs étudiants au moment de l'admission. Puis, en se fondant sur cette information, les établissements doivent mettre les outils requis à la disposition des étudiants ou proposer des stratégies leur permettant d'accroître leurs compétences en littératie en fonction de la demande dans le contexte de la mondialisation du marché du travail ou en vue de faire des études supérieures.

À l'heure actuelle, il y a peu d'occasions qui s'offrent de tenir un véritable dialogue sur la littératie aux différents échelons du système d'éducation. Un tel dialogue pourrait être lancé avec les écoles secondaires et les conseils scolaires, les collèges et les universités, au niveau des autorités de l'enseignement. Considérant la mobilité de plus en plus grande des étudiants ainsi que la diversité des parcours menant à l'université et aux autres établissements d'enseignement postsecondaire, de même que l'importance croissante des résultats de l'apprentissage et du contrôle de la qualité en matière d'études supérieures, les établissements doivent en venir à mieux comprendre les résultats au niveau des différents systèmes et programmes d'enseignement dont sont issus leurs nouveaux étudiants.

Les constatations faites dans le cadre du projet pilote du cours FRA1705 nous permettent d'apporter une réponse à chacune des quatre questions qui ont orienté notre recherche. Ainsi, en dépit des limites découlant d'un échantillon de petite taille, les participants ont confirmé que le cours avait eu selon eux une incidence

positive sur leurs études universitaires au chapitre de leur écriture en français dans le cadre de leurs cours enseignés dans cette langue, quoique ce ne soit pas nécessairement le cas pour leurs cours de français de base. De plus, les étudiants ont dit que le cours FRA1705 les avait aidés à améliorer leurs capacités de communication orale en français. Enfin, ils ont déclaré que le cours leur avait donné l'occasion de devenir plus confiants dans le contexte de leur « métier d'étudiant » (Coulon, 2005), ce qui a en retour concouru à leur intégration sociale et étudiante au sein de la collectivité de l'Université d'Ottawa. Les classes de taille réduite et le fait que le chargé de cours les connaisse par leur nom étaient, de l'avis des participants, des aspects importants ayant facilité une bonne transition vers l'université, tout comme le contenu du cours FRA1705. Les chargés de cours et les concepteurs du cours ont confirmé que les étudiants avaient accru leurs capacités d'écriture grâce au cours, ce qui ressortait non seulement des documents produits à des fins d'évaluation, mais aussi de la plus grande autonomie et de la confiance grandissante des étudiants lorsqu'ils rédigent et corrigent leurs travaux. De plus, l'analyse quantitative des données sur les résultats universitaires du groupe étudié et du groupe témoin concorde avec les constatations qualitatives concernant l'incidence positive du cours FRA1705 sur les résultats des étudiants dans leurs autres cours enseignés en français.

Notre étude pilote à l'Université d'Ottawa a suscité plus de questions qu'elle n'a apporté de réponses. En avril 2013, compte tenu des résultats analytiques préliminaires dont on disposait à ce moment, l'Université a décidé de prolonger l'étude pilote d'un an. La tenue du cours pour une deuxième année, de pair avec un projet de recherche à des fins de suivi, nous permet de recueillir et d'analyser des données sur les résultats d'un plus vaste échantillon d'étudiants. Bon nombre des points mentionnés dans les commentaires recueillis lors de l'étude pilote de 2012-2013 ont été incorporés à la conception du cours pour 2013-2014. Également, deux des trois chargés de cours continuent de donner le cours aux quatre sections et de travailler avec le comité de soutien pédagogique sur une base bihebdomadaire. Un premier groupe de réflexion composé d'étudiants s'est réuni en novembre 2013, et un sondage sera mené peu après la communication des notes de la session d'automne aux étudiants. À l'automne de 2013, 77 étudiants au total étaient inscrits aux quatre sections du cours FRA1705. Nous espérons que cette deuxième année de l'étude pilote permettra d'apporter des réponses à certaines des questions qui ont surgi en 2012-2013.

Étant donné la diversité tant scolaire que linguistique de nos nouveaux étudiants, l'une des recommandations qui ressortent de l'analyse des résultats de l'étude pilote a trait à la mise sur pied d'un comité interne dont le mandat serait de se pencher sur les cours obligatoires afin de trouver des moyens de multiplier les cheminements pour suivre son programme universitaire. Idéalement, ce comité étudierait tous les volets de la littératie universitaire, ce qui inclut la communication orale et écrite selon les différentes disciplines et les destinataires visés. L'administration publique ontarienne a pris l'engagement de faciliter le transfert des étudiants entre établissements d'enseignement postsecondaire (collèges et universités), et le taux de participation à des études postsecondaires par les résidents de la province est en hausse, de sorte qu'un comité provincial ayant ce même mandat serait également souhaitable. Un tel comité, composé de représentants des établissements d'enseignement postsecondaire et des conseils scolaires de la province, mènerait ses travaux selon la prémisse que toutes les parties prenantes ont un rôle à jouer.

Ainsi que Graves (2013) l'a fait valoir de façon éloquente dans son article sur les raisons expliquant les difficultés d'écriture des étudiants, les établissements doivent se pencher davantage sur l'importance de l'écriture dans les différentes disciplines et selon les différents destinataires. À cette fin, elles ne doivent pas se cantonner à l'écriture strictement axée sur la discipline étudiée. C'est dans cette perspective que l'Association des universités francophones du Canada (AUGC), à qui a été soumise une première analyse de nos constatations, a lancé une initiative pilote afin d'assurer un dialogue plus nourri entre les universités francophones et bilingues sur la question de la littératie universitaire dans le contexte de l'hétérogénéité de plus en plus prononcée des étudiants. De plus, l'Université d'Ottawa a organisé en avril 2013 un symposium d'une journée à l'intention du personnel de direction des conseils scolaires de langue française, des enseignants de français au secondaire et des professeurs de français dans le but d'entamer un dialogue avec nos partenaires du milieu de l'enseignement. Un deuxième symposium, parrainé par la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française (ministère de l'Éducation et MFCU) a eu lieu en

mai 2014, et des représentants de tous les collèges francophones et de toutes les universités bilingues ainsi que des conseils scolaires francophones de l'Ontario ont été invités à y participer¹⁵. De telles rencontres aideront à faire progresser les discussions sur nos responsabilités partagées en vue d'appuyer la transition des étudiants vers les établissements d'enseignement postsecondaire en Ontario et la réussite de leurs études.

¹⁵ Voir <http://www.uottawa.ca/vr-etudes-academic/fr/symposium.html> pour des renseignements au sujet du symposium.

Références

- Alphonso, C. et T. Grant (2013), « A tale of two schools: the correlation between income and education in Toronto », *The Globe and Mail*, 16 novembre 2013. Document consulté à l'adresse Internet suivante : <http://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/a-tale-of-two-schools-the-correlation-between-income-and-education/article15463950/?from=15515586>
- Arnold, H., A. Motte et L. DeClou (2013), *Aperçu de la participation des francophones à l'éducation postsecondaire en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Beacco, J.C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Les Éditions Didier.
- Benesch, S. (2001), *Critical English for Academic Purposes: Theory, politics, and practice*, Mahwah (New Jersey), Erlbaum.
- Bereiter, C. et M Scardamalia (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum.
- Blaser, C. et M.C. Pollet (2010), *L'appropriation des écrits universitaires*, Namur (France), Presses universitaires de Namur.
- Cardinal, L., F. Charbonneau et T. Desabrais (2011), *Francophonie et éducation postsecondaire en Ontario. Résultats de la recherche sur la gestion de données et la mise en œuvre de mesures permettant de quantifier l'éducation postsecondaire en langue française en Ontario*, rapport présenté au ministère de la Formation et des Collèges et Universités.
- Chun, C.W. (2009), « Contesting Neoliberal Discourses in EAP: Critical praxis in an IEP classroom », *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), pp. 111-120.
- Chun, C.W. (2010), *Discourse Itineraries in an EAP Classroom: A Collaborative Critical Literacy Praxis*, thèse de doctorat, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto.
- Coulon, A. (2005), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, deuxième édition, Paris, Presses universitaires de France.
- Cumming, A. (1998), « Theoretical Perspectives on Writing », *Annual Review of Applied Linguistics*, 18(1), pp 61-78.
- Defays, J.M. (2006), « Définir, normaliser, enseigner les discours universitaires », *Perspectives interlinguistiques et interculturelles sur le discours académique*, sous la direction de E. Suomela-Salmi et F. Dervin, Turku (Finlande), Université de Turku, pp. 191-217.
- Département de français, Université d'Ottawa (2012), *FRA1710 Littérature et lecture du monde. Manuel de l'étudiant 2012*. Document consulté à l'adresse Internet suivante : <http://www.lettres.uottawa.ca/pdf/FRA1710-A2012.pdf>
- Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université : le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles*, sous la direction de D. Leclercq (2003), Liège (Belgique), Éditions de l'Université de Liège.

- Dias, P., A. Freedman, P. Medway et A. Par (1999), *Worlds Apart: Acting and writing in academic and workplace contexts*, NY, Routledge.
- Dion, N. et V. Maldonado (2013a), *Sont-ils à la hauteur ? Des tendances inquiétantes en termes d'alphabétisation des étudiants de l'enseignement postsecondaire*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Dion, N. et V. Maldonado (2013b), « Compétences en lecture et en écriture : Comment prouver ce qu'on ne mesure pas ? », *Affaires universitaires*. Document consulté à l'adresse Internet suivante : <http://www.affairesuniversitaires.ca/competences-en-lecture-et-en-ecriture-comment-prouver-ce-quon-ne-mesure-pas.aspx>
- English – A Changing Medium for Education*, sous la direction de C. Leung et B. Street (2012), Bristol (Royaume-Uni), Multilingual Matters.
- Gee, J.P. (1998), « What is literacy? », *Negotiating Academic Literacies: Teaching and learning across languages and cultures*, sous la direction de W. Zamel et R. Spack, New York, Routledge, pp. 51-59.
- Gee, J.P. (2004), *Situated Language and Learning: A critique of traditional schooling*, New York, Routledge.
- Goals for Academic Writing: ESL students and their instructors*, sous la direction de A.H. Cumming (2006), New York, John Benjamins.
- Grabe, W. (2001), « Reading-Writing Relations: Theoretical Perspectives and Instructional Practices », *Linking Literacies Perspective on L2 Reading-Writing Connections*, sous la direction de D. D. Belcher et A. R. Hiverla, Ann Harbor (Michigan), Heinemann Educational Books, pp. 15-47.
- Graves, R. (2013), « Why students struggle with writing. What to do about it? », *Affaires universitaires*. Document consulté à l'adresse Internet suivante : <http://www.universityaffairs.ca/why-students-struggle-with-writing.aspx>
- Graves, R. et D. Slomp (2013), « Entrance testing is not the answer », *Affaires universitaires*. Document consulté à l'adresse Internet suivante : <http://www.universityaffairs.ca/entrance-testing-is-not-the-answer.aspx>
- Grenfell, M. (2012), *Language, Ethnography, and Education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*, New York, Routledge.
- Hayes, J.R. (1996), « A new framework for understanding cognition and affect in writing », *The science of writing*, sous la direction de C.M. Levy et S. Ransdell, Mahwah (New Jersey), Erlbaum, pp. 1-27.
- Heller, M. (1999), *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*, Londres, Longman.
- Ivanič, R. (1998), *Writing and Identity: The discursual construction of identity in academic writing*, volume 5, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- Lamoureux, S. (2007), *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : Expériences étudiantes*, thèse de doctorat non publiée, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto.

- Lamoureux, S., V. Diaz, A. Malette, P. Mercier, J. Bourdages, K. Turner et M. Cotnam-Kappel (2013), *L'hétérogénéité linguistique et les voies d'accès non traditionnelles aux études postsecondaires en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Lea, M.R. et B.V. Street (1998), « Student Writing in Higher Education: An academic literacies approach », *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157-172.
- Lea, M.R. et B.V. Street (2006), « The 'Academic Literacies' Model: Theory and Applications », *Theory into Practice*, 45(4), pp. 368-377.
- Lea, M.R. et B. Stierer (2000), *Student Writing in Higher Education: New Contexts*, Buckingham (Royaume-Uni), Open University Press/SRHE.
- Linguistic Minority Students Go to College: Preparation, access and persistence*, sous la direction de Y. Kanno et L. Harklau (2012), New York, Routledge.
- Lillis, T. (2003), « Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design », *Language and Education*, 17(3), pp. 192-207.
- Lillis, T. et L. Rai (2012), Quelle relation entre l'écrit académique et l'écrit professionnel? Une étude de cas dans le domaine du travail social, *Pratiques*, 153(4), pp. 51-70.
- Lillis, T. et J. Turner (2001), « Student Writing in Higher Education: Contemporary confusion, traditional concerns », *Teaching in Higher Education*, 6(1), pp. 57-68.
- Marshall, S. (2012), *Academic Writing: Making the transition*, Toronto, Pearson Education Canada.
- Marshall, S., M. Zhou, T. Gervan et S. Wiebe (2012), « Sense of belonging and first-year academic literacy », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(3), pp. 116-142.
- Monroe, J. (2006), *Local Knowledges, Local Practices: Writing in the Disciplines at Cornell*, Pittsburgh (Pennsylvanie), University of Pittsburgh Press.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010), *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, première édition, Toronto, Imprimeur de la Reine.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2011), *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation postsecondaire et la formation en langue française*, Toronto, Imprimeur de la Reine.
- Pennycook, A. (2010), *Language as a Local Practice*, New York, Routledge.
- Pollet, M.C. (2012a), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, Namur (France), Presses universitaires de Namur.
- Pollet, M.C. (2012b), « Entrer en littéracie historique par le biais d'un roman pas comme les autres », *Scripta*, 16(30), pp. 287-305.
- Pritchard, R. et R. Honeycutt (2007), « Best practices in implementing a process approach to teaching writing », *Best Practices in Writing Instruction*, sous la direction de S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald, New York, Guilford Press, pp. 28-49.

Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire – Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique (CIUF), sous la direction de P. Parmentier, (2011), Bruxelles (Belgique), CIUF.

Ross, M. (2013), « Who needs the humanities? Engineers », *The Globe and Mail*. Article consulté à l'adresse Internet suivante : <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/who-needs-the-humanities-engineers/article15276333/>

Russell, D. (2005), *Writing in the Disciplines and 'the Institutional Practice of Mystery'*, Londres, Institute of Education, Université de Londres.

Street, B. (2009), « 'Hidden' Features of Academic Paper Writing », *Working Papers in Educational Linguistics*, 24(1), pp. 1-17.

Street, B. (2013), « Literacy in Theory and Practice: Challenges and Debates Over 50 Years », *Theory into Practice*, 52 (supplément 1), pp. 52-62.

Students Writing in the University: Cultural and epistemological issues, sous la direction de C. Jones, J. Turner et B.V. Street (1999), volume 8, Amsterdam, John Benjamins Publishing.

The Paradox of Skills: Widening Participation, Academic Literacy and Students' Skills Centres, sous la direction de L.A. Barkas (2011), volume 11, Rotterdam (Pays-Bas), Sense.

Wingate, U. et C. Tribble (2012), « The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy », *Studies in Higher Education*, 37(4), pp. 481-495.

Young, A. (1999), *Teaching Writing across the Curriculum*, troisième édition, Upper Saddle River (New Jersey), Prentice Hall.

