

Littératie universitaire en milieu francophone minoritaire : vers une amélioration des habiletés scripturales

Sylvie A. Lamoureux, Marie-Josée Vignola and Johanne S. Bourdages

Volume 7, Number 2, Fall 2020

Approches pédagogiques innovantes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1073364ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1073364ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de l'Ontario français (UOF)

ISSN

2562-914X (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lamoureux, S. A., Vignola, M.-J. & Bourdages, J. S. (2020). Littératie universitaire en milieu francophone minoritaire : vers une amélioration des habiletés scripturales. *Enjeux et société*, 7(2), 156–183.
<https://doi.org/10.7202/1073364ar>

Article abstract

Au cours des dernières décennies, l'expérience étudiante en milieu universitaire est apparue comme un élément essentiel quant au maintien et à la réussite des études postsecondaires. La recherche, dans ce domaine, montre l'importance de bien maîtriser la rédaction de textes universitaires pour assurer le maintien aux études en français des étudiants francophones. Dans ce contexte, la littératie universitaire émerge comme un paramètre fondamental. Peu de recherches portent sur la transition vers les études postsecondaires des francophones en milieu minoritaire et leur appropriation de la littératie universitaire. Cet article présente l'analyse de données provenant d'un projet pilote mené en contexte universitaire avec des francophones de milieux minoritaires portant sur le besoin d'appuis pédagogiques en matière de littératie universitaire. Le corpus de notre étude est constitué d'écrits d'étudiants ayant suivi un cours qui visait à s'approprier les pratiques sous-jacentes à la littératie universitaire. Les résultats ont montré que la participation au cours mène généralement à une amélioration des habiletés scripturales requises en milieu universitaire.

Tous droits réservés © Enjeux et société, 2020



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



Littératie universitaire en milieu francophone minoritaire : vers une amélioration des habiletés scripturales

Sylvie A. Lamoureux
Université d'Ottawa

Marie-Josée Vignola
Université d'Ottawa

Johanne S. Bourdages
Université d'Ottawa

Résumé

Au cours des dernières décennies, l'expérience étudiante en milieu universitaire est apparue comme un élément essentiel quant au maintien et à la réussite des études postsecondaires. La recherche, dans ce domaine, montre l'importance de bien maîtriser la rédaction de textes universitaires pour assurer le maintien aux études en français des étudiants francophones. Dans ce contexte, la littératie universitaire émerge comme un paramètre fondamental. Peu de recherches portent sur la transition vers les études postsecondaires des francophones en milieu minoritaire et leur appropriation de la littératie universitaire. Cet article présente l'analyse de données provenant d'un projet pilote mené en contexte universitaire avec des francophones de milieux minoritaires portant sur le besoin d'appuis pédagogiques en matière de littératie universitaire. Le corpus de notre étude est constitué d'écrits d'étudiants ayant suivi un cours qui visait à s'approprier les pratiques sous-jacentes à la littératie universitaire. Les résultats ont montré que la participation au cours mène généralement à une amélioration des habiletés scripturales requises en milieu universitaire.

Mots-clés : Littératie universitaire, francophones en milieux minoritaires, transition aux études postsecondaires, appui pédagogique, habiletés scripturales, Canada



Introduction

Au cours de la dernière décennie, la littératie universitaire émerge comme un paramètre important dans la réussite des études universitaires (Benesch, 2001; Parmentier, 2011). La recherche a montré l'importance de la maîtrise de la rédaction de textes universitaires. Ainsi, le domaine de la littératie universitaire offre une nouvelle perspective dans l'étude du développement des habiletés d'écriture des étudiants en milieu universitaire (Allison, 2009; Lamoureux et al., 2014; Lillis & Turner, 2001; Pugh et al., 2000). Le présent article s'insère dans cette problématique. Il présente une analyse secondaire de textes rédigés par des étudiants inscrits à un cours de français offert sous forme d'un projet pilote mené en contexte universitaire avec des francophones de milieux minoritaires et portant sur le besoin d'appuis pédagogiques en littératie universitaire.

1. La problématique

Il convient maintenant de présenter la recension des écrits ainsi que les questions de recherche qui ont guidé ce projet.

1.1 La recension des écrits

La massification de l'accès aux études postsecondaires des trente dernières années fait ressortir des défis importants quant aux compétences langagières réelles et perçues des nouveaux étudiants (Duru-Bellat & Kieffer, 2008; Erlich, 1998; Kamanzi & Doray, 2015). Sur cette même période, une hyper familiarisation est observée dans plusieurs langues (Lamoureux, 2015; Conseil supérieur de la langue française [CSLF], 2015). Ainsi, on constate que le jeu quotidien « entre usage et bon usage, qui passe nécessairement par une prise de conscience des registres » (CSLF, 2015, p. 14) voit l'usage du français moins formel prendre le dessus sur l'usage du « bon français », notamment en l'absence de modèles de ce dernier, que ce soit dans les écoles ou dans les médias. Il en résulte une diminution de modèles de compétences langagières de haut niveau (CSLF, 2015; Dion & Maldonado, 2013a, 2013b) et du développement de ces dernières.



En France, en Belgique, en Suisse ainsi qu'au Québec, on a documenté le manque de compétences langagières scolaires des élèves (Barette, 2007; Dion-Viens, 2009; Guay et al., 2014; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012) et les limites des compétences langagières de haut niveau (« bon usage du français ») chez le personnel enseignant (CSLF, 2015). Il en va de même pour les études postsecondaires (Parmentier, 2011; Pollet, 2012a, 2012b), y compris la formation initiale à l'enseignement (Allard, 2009; Dion-Viens, 2015).

Lamoureux (2007) montre clairement comment l'expérience du choc de la langue et de l'insécurité linguistique, et la non-reconnaissance de la francité d'étudiants francominoritaires par des francomajoritaires mènent au transfert vers des programmes offerts en anglais, voire à l'assimilation vers l'anglais et le décrochage d'études universitaires. D'autres recherches sur l'expérience étudiante documentent l'écart entre la norme linguistique (soutenue) ou le bon usage du français valorisé en milieux universitaires et les compétences des étudiants à tous les cycles universitaires qui s'interrogent sur la maîtrise de cette norme à l'écrit (Desabrais, 2013; Lamoureux et al., 2013; Lamoureux et al., 2014; Murray & Vignola, 2018), mais également à l'oral (Lamoureux, 2007). Des articles (Dion & Maldonado, 2013a; Graves & Slomp, 2013) présentent l'importance de prendre en compte le développement des compétences en littératie universitaire, tant au début qu'à la fin des études, entre autres, l'efficacité dans la transmission du message, la qualité de la présentation des idées et la structure du texte. Notons que les questions liées à la littératie universitaire intéressent non seulement les scientifiques, mais aussi le grand public (Alphonso & Grant, 2013; Ross, 2013).

Depuis au moins deux décennies, la littératie postsecondaire représente un domaine de recherche dynamique dans le milieu anglo-saxon, qui a mené à la parution de nombreux articles sur le processus d'écriture en milieu universitaire (Barkas, 2011; Chaffell, 2012; Monroe, 2006; Wingate & Tribble, 2012). Des chercheurs ont étudié l'écriture de textes universitaires, tandis que d'autres se sont intéressés au rôle de l'écriture dans la transition vers des études postsecondaires (Gourlay, 2009; Lillis & Turner, 2001; Marshall, 2012). Des études comme celle de Russell et al. (2009) montrent en quoi une perspective de littératie



postsecondaire rend explicite la complexité de la notion même de genre de textes. Par conséquent, il faut mettre en évidence les écarts entre les attentes des étudiants et du professeur, les écarts entre les genres à lire et ceux à rédiger dans un même cours, ce qui à son tour requiert des négociations implicites entre divers genres et modes lors de la rédaction d'un texte. Ce type de recherches a montré l'importance de la maîtrise et la complexité de la rédaction de textes universitaires et a ouvert une nouvelle perspective dans l'étude du développement des habiletés d'écriture des étudiants en milieu universitaire au-delà de la littératie dans toutes les matières (*writing across the curriculum* [WAC]) pour la circonscrire dans le champ de la littératie universitaire au sens plus large. À ce propos, Elani (1998) avance que la littératie universitaire ne constitue pas seulement une compétence neutre que les étudiants n'ont qu'à acquérir. Il précise en disant que cela englobe véritablement un ensemble complexe de pratiques sociales auxquelles tous les membres de la communauté universitaire devraient, selon lui, accorder une attention plus explicite et plus critique. Dans cette perspective, la littératie universitaire se conçoit en termes de pratiques sociales dans une communauté universitaire donnée; toutefois, celles-ci se transposent à l'ensemble de la collectivité universitaire. Par conséquent, selon Pennycook (2010), il faut accorder une attention particulière aux « pratiques locales » qui incluent les registres de langue, la norme et les référents culturels.

Selon Coulon (2005), dès leur entrée à l'université, les élèves, maintenant étudiants, doivent acquérir de nouvelles habiletés et compétences en littératie propres au milieu universitaire. Ils doivent reconnaître qu'appliquer les normes acquises au secondaire ne suffit plus et s'approprier les normes disciplinaires propres à leur contexte et à leur domaine d'étude. Ceci constitue un premier pas vers une intégration réussie en milieu universitaire, et aussi vers une intégration subséquente à leur profession future.

Peu de recherches portent sur les défis auxquels doivent faire face des étudiants francophones de milieux linguistiques minoritaires dans la langue d'enseignement à l'université. Des études menées par Lamoureux (2007; Lamoureux et al., 2013; Lamoureux et al., 2014) et Desabrais (2013) se sont penchées sur les étudiants francophones en provenance



des collectivités ontariennes où le français est en situation minoritaire. Ces étudiants manifestent souvent une insécurité linguistique à leur arrivée dans un contexte où il existe des écarts entre plusieurs normes de langue et de littératie. En effet, dans un contexte universitaire, plusieurs variétés de français et de registres de langue sont présents, mais ne jouissent pas tous du même degré de valorisation, voire de statut. Cette situation fait en sorte que les étudiants francophones issus de milieux où le français est une langue minoritaire peuvent avoir un rapport à l'écrit qui leur est particulier et qui diffère de celui des francophones provenant d'un milieu francophone majoritaire ou unilingue (Murray & Vignola, 2018). Par conséquent, des mesures doivent être prises par les universités afin de répondre aux besoins spécifiques des étudiants francophones de milieux minoritaires (Lamoureux et al., 2013).

1.2 Les questions de recherche

Compte tenu de l'importance de la poursuite des études universitaires en français pour les communautés francophones en milieu minoritaire et des besoins exprimés par les étudiants afin d'assurer le succès de leur transition du secondaire vers les études universitaires, notre étude a pour but de répondre aux deux questions suivantes :

1. Est-ce qu'un cours axé sur les processus d'écriture et conçu pour des francophones issus de milieux minoritaires permet une amélioration des habiletés scripturales chez les étudiants qui y sont inscrits?
2. Chez les diplômés des écoles de langue française de l'Ontario, y a-t-il un lien entre la note finale au cours de français préuniversitaire de 12^e année (FRA4U)¹ et les résultats d'analyse des textes du test de placement, de l'examen de mi-session et de l'examen de fin de session?

2. Les objectifs

L'objectif de cet article est double. Dans un premier temps, nous présentons les résultats en lien avec les habiletés scripturales des étudiants qui ont suivi un cours visant à les guider dans



leur appropriation de pratiques sous-jacentes à la littératie universitaire. Dans un deuxième temps, nous vérifions s'il y a un lien entre les résultats au FRA4U et l'évaluation des habiletés scripturales de ces étudiants avant et après leur participation au cours de littératie universitaire.

3. La méthodologie

Dans cette partie portant sur la méthodologie, nous présenterons le contexte de la production du corpus, le consentement à l'utilisation des données, le corpus ainsi que le traitement des données.

3.1 Le contexte de la production du corpus

En raison des données sur la réussite aux cours obligatoires de français à l'université et la poursuite des études en français par les étudiants francophones provenant de milieux linguistiques minoritaires (Lamoureux et al., 2013), l'Université d'Ottawa a créé un cours de français axé sur la littératie universitaire ayant comme objectif principal d'assurer une meilleure transition entre le palier secondaire et les études en français à l'université. Ce cours avait comme objectifs de faciliter l'entrée dans le discours universitaire et d'atténuer l'insécurité linguistique, notamment chez les étudiants dont les résultats au cours de français de fin de secondaire étaient faibles. De façon plus précise, ce cours avait pour but de susciter chez les étudiants une réflexion sur le fonctionnement de la langue et de favoriser l'appropriation de connaissances afin de leur permettre de produire un court texte respectant les normes d'un registre approprié, de même que les règles lexicales, orthographiques, grammaticales et syntaxiques étudiées.

Un comité directeur (administrateurs, chercheurs, concepteurs du cours, etc.) a été créé afin d'échanger sur les divers aspects liés à la mise en œuvre du cours (p. ex. : le recrutement, le test de classement, le format du cours, etc.). Par la suite, un comité d'élaboration a procédé à la conceptualisation du cours et a décidé de présenter le contenu selon une approche axée sur le processus d'écriture (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes, 1996; Kristmanson et al.,



2008; Pritchard & Honeycutt, 2007). Dans ce type d'approche, les scripteurs sont appelés, entre autres, à réfléchir lors de leurs prises de décision scripturales, à écrire pour un public cible et à réviser leurs textes avec des outils, avec leurs pairs, etc. Ainsi, les notions grammaticales sont abordées avec des situations concrètes d'écriture, selon une approche inductive et réflexive (Beacco, 2010). La métacognition est donc explicitement traitée dans le cours. Par conséquent, différentes stratégies pédagogiques ont été utilisées afin d'amener les étudiants à réfléchir sur la langue. Ces stratégies comprenaient notamment des activités d'écriture guidée et d'autocorrection réalisées individuellement ou en sous-groupes.

Les étudiants francophones issus de milieux minoritaires et nouvellement admis à l'Université d'Ottawa ont pu participer à ce cours facultatif de 36 heures (trois crédits) offert dans le cadre d'un projet pilote où le cours était optionnel dans leur parcours. Il n'y avait aucune obligation de leur part de subir le test de classement ou de s'inscrire au cours. Les étudiants intéressés par le cours devaient rédiger un texte de 250 mots selon un thème prédéterminé. Ce texte faisait ensuite l'objet d'une évaluation holistique par consensus, où il y avait trois verdicts possibles, soit « exempté », « inscription suggérée » et « inscription recommandée ». Les étudiants « exemptés » ne pouvaient pas s'inscrire au cours. Les autres qui se sont inscrits au cours ont eu une série de tâches d'écriture, dont certaines au choix. Pour former notre corpus, nous avons retenu le texte du test de classement, le texte de l'examen de mi-session et celui de l'examen de fin de session².

Notre étude porte donc sur un corpus de textes rédigés par les étudiants des deux premières cohortes de l'offre du cours qui ont accepté de nous partager leurs textes (cohorte 1 : 2012-2013 [n=54] et cohorte 2 : 2013-2014 [n=37]) en vue d'en faire une analyse secondaire. L'étude est donc de type quantitatif.

3.2 Le consentement à l'utilisation des données

Les étudiants des deux premières cohortes ont été informés, au début de leur session respective, que le cours faisait l'objet d'analyses institutionnelles. Lors de la présentation du cours, les étudiants ont été invités à remplir et à soumettre un formulaire de consentement



individuel autorisant l'utilisation secondaire des textes produits au test de classement ainsi que ceux produits pour les évaluations sommatives du cours. De plus, dans le cas des étudiants diplômés des écoles secondaires de l'Ontario, ce formulaire autorisait les chercheurs à avoir accès à la note finale du cours FRA4U, soumise aux fins d'admission à l'université. Il est à noter que ces résultats n'étaient pas disponibles pour les candidats de l'extérieur de l'Ontario. Ces formulaires ont été soumis en appui à la demande d'approbation déontologique pour l'utilisation secondaire des données.

3.3 Le corpus

Le corpus de cette étude est composé des textes du test de classement, de l'examen de mi-session et de l'examen final. Seuls les textes produits par les étudiants qui sont demeurés inscrits jusqu'à la fin du cours sur la littérature universitaire et dont les dossiers de travaux étaient complets ont fait partie du corpus. Pour la cohorte de 2012-2013, 70 étudiants ayant terminé le cours ont consenti à rendre accessibles leurs évaluations; parmi ceux-ci, 54 dossiers étaient complets (voir Tableau 1). Quant à la cohorte de 2013-2014, 76 étudiants ayant terminé le cours avaient consenti à rendre leurs évaluations accessibles et parmi ceux-ci, 37 dossiers étaient complets.

Tableau 1

Distribution des résultats pour les textes du corpus selon l'évaluation holistique

Cohorte	Inscription suggérée	Inscription recommandée
2012-2013 (n = 54)	5 (9,3 %)	49 (90,7 %)
2013-2014 (n = 37)	4 (10,8 %)	33 (89,2 %)
Total (n = 91)	9 (9,9 %)	78 (90,1 %)

Tous les textes du corpus ont été anonymisés et mis en version électronique. Chaque texte a été codé aux fins de repérage et toute information permettant l'identification possible



de l'auteur a été retirée ou anonymisée (le cas échéant), sans porter atteinte à la cohérence du texte.

3.4 Le traitement des données

L'instrument utilisé pour faire l'évaluation du corpus est une adaptation française de la grille critériée de la composante expression écrite du TESTCan/CanTEST. Ce test de compétences linguistiques en milieu universitaire et sa grille d'évaluation ont été créés et validés par le Service de mesure et évaluation de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) de l'Université d'Ottawa³.

La grille d'évaluation utilisée pour l'analyse secondaire du corpus compte 10 niveaux, de 1 « évaluation impossible » à 5+ « excellent scripteur », où le niveau 4,5 représente le scripteur « compétent » en milieu postsecondaire, niveau minimal souhaité au plus tard à la fin des études postsecondaires. La grille compte quatre catégories de critères, soit l'efficacité dans la transmission du message, l'exactitude et la variété de la grammaire, l'exactitude et la variété du lexique de même que la qualité de la présentation des idées et de la structure du texte.

Le corpus a été soumis à trois évaluateurs expérimentés dans le domaine de l'écrit au niveau universitaire, qui ont une expérience de longue date à utiliser la grille d'évaluation en question. L'ensemble du corpus d'une même cohorte a été évalué par deux évaluateurs. Ainsi, un évaluateur a traité l'ensemble du corpus des deux cohortes et a servi à assurer le respect des paramètres de l'évaluation. Ces individus n'avaient pas participé à la conception ni à la mise en œuvre du cours d'où proviennent les travaux qui forment le corpus. Le seul élément de contexte partagé avec les évaluateurs est qu'il s'agissait de textes rédigés par des étudiants universitaires de 1^{re} année inscrits à un programme offert en français. Tous les textes d'une même cohorte ont été évalués par les mêmes spécialistes. Une fois le niveau attribué individuellement, les évaluateurs se sont rencontrés afin d'en arriver à un consensus pour l'évaluation de chaque texte.



4. L'analyse des données

Pour la première question de recherche, les données ont été analysées pour l'ensemble des cohortes, puis par cohorte. Afin de répondre à la deuxième question de recherche, nous avons isolé les résultats des évaluations des textes produits par des étudiants franco-ontariens en tenant compte de la note finale obtenue au cours FRA4U. Le cours d'où proviennent les textes qui ont formé le corpus avait comme public cible des étudiants ayant obtenu un résultat faible en FRA4U. Nous avons donc choisi d'identifier et de tenir compte des résultats à ce cours dans nos analyses.

Nous avons effectué le test Shapiro-Wilk pour déterminer si la distribution était normale, tant pour les données reliées à la question 1 (ensemble et cohortes) qu'à la question 2 (ensemble et cohortes). Puisque la distribution ne s'est pas avérée normale, nous avons effectué des analyses au moyen du test Friedman, en y apportant une correction Bonferroni aux fins de comparaison. Enfin, nous avons calculé les coefficients de corrélation de Spearman et fait le test U de Mann-Whitney (non paramétrique).

5. Les résultats de recherche

Les résultats seront présentés par question de recherche. Par conséquent, nous verrons d'abord les résultats en lien avec la question 1 suivis de ceux en lien avec la question 2.

5.1 Les résultats pour la question 1

La première question de recherche visait à vérifier si un cours axé sur les processus d'écriture et conçu pour des francophones issus de milieux minoritaires permet une amélioration des habiletés scripturales chez les étudiants qui y sont inscrits. La moyenne des résultats obtenus pour l'ensemble du corpus est en fonction des scores de la grille d'évaluation à 10 niveaux décrite précédemment dans la section sur le traitement des données.

Pour l'ensemble des deux cohortes, le test Friedman démontre que la différence entre les résultats était significative à différents intervalles, soit $\chi^2(2) = 91,769, p < 0,0005$. Les



comparaisons *post hoc*, calculées avec une correction Bonferroni pour comparaisons multiples, démontrent également des différences significatives entre les résultats d'évaluation des textes du test de classement ($Mdn = 3,00$) et ceux de l'examen de mi-session ($Mdn = 4,50$) ($p < 0,0005$), ainsi qu'entre les résultats d'évaluation des textes du test de classement ($Mdn = 3,00$) et ceux de l'examen de fin de session ($Mdn = 4,00$) ($p < 0,0005$).

L'analyse par cohorte démontre des résultats similaires. Pour la cohorte 1, on obtient $\chi^2(2) = 55,600$, $p < 0,0005$ au test Friedman, alors que les comparaisons multiples révèlent des différences significatives entre les résultats d'évaluation des textes du test de classement ($Mdn = 3,00$) et ceux de l'examen de mi-session ($Mdn = 4,25$) ($p < 0,0005$), ainsi qu'entre les résultats d'évaluation des textes du test de classement ($Mdn = 3,00$) et ceux de l'examen de fin de session ($Mdn = 4,00$) ($p < 0,0005$). Pour la cohorte 2, on obtient $\chi^2(2) = 39,184$, $p < 0,0005$ au test Friedman, alors que les comparaisons multiples révèlent des différences significatives entre les résultats d'évaluation des textes du test de classement ($Mdn = 3,50$) et ceux de l'examen de mi-session ($Mdn = 4,50$) ($p < 0,0005$), ainsi qu'entre les résultats d'évaluation des textes du test de classement ($Mdn = 3,00$) et ceux de l'examen de fin de session ($Mdn = 3,50$) ($p < 0,0005$).

Afin de vérifier la corrélation entre l'évaluation des textes de classement, des textes de mi-session et de ceux de fin de session, nous avons utilisé un coefficient de corrélation de rang de Spearman. Ce dernier a indiqué une corrélation positive entre l'évaluation des divers textes. Les résultats sont indiqués au Tableau 2.

Tableau 2

Résultats du coefficient de corrélation de rang de Spearman pour l'ensemble des cohortes

<u>Textes</u>	<u>r_s</u>	<u>n</u>	<u>p</u>
Classement et mi-session	0,435	91	< 0,0005
Classement et fin de session	0,484	91	< 0,0005
Mi-session et fin de session	0,533	91	< 0,0005



Enfin, les résultats au test U de Mann-Whitney pour chacun des textes, présentés au Tableau 3, confirment qu'il n'y a pas de différence significative entre la cohorte 1 et la cohorte 2.

Tableau 3

Résultats au test U de Mann-Whitney comparant la cohorte 1 et la cohorte 2

<u>Textes</u>	<u>U</u>	<u>z</u>	<u>p</u>
Classement			
Médiane cohorte 1 = 3,00			
Médiane cohorte 2 = 3,50	1217,0	1,803	0,071
Mi-session			
Médiane cohorte 1 = 3,00			
Médiane cohorte 2 = 3,50	1071,5	0,597	0,551
Fin de session			
Médiane cohorte 1 = 3,00			
Médiane cohorte 2 = 3,50	0,533	91	0,205

Nous avons également analysé les résultats obtenus de façon plus descriptive en examinant la distribution de ceux-ci en fonction des niveaux de la grille d'évaluation. Nous voulions comprendre où se situaient les étudiants au point de départ, s'il y avait amélioration et si oui, comment celle-ci s'exprimait. Les résultats obtenus pour le corpus sont présentés dans le Tableau 4⁴.

En combinant les résultats des deux cohortes, nous constatons que 40,7 % (n = 37) des textes évalués ont obtenu un score de 3,5 et plus pour le test de classement; ce pourcentage est de 87,9 % (n = 80) à l'examen de mi-session et de 81,3 % (n = 74) à l'examen final. On peut donc affirmer que les résultats de l'évaluation des textes montrent que les étudiants qui ont complété le cours ont effectivement amélioré leurs habiletés scripturales et ainsi accru leur niveau de littératie universitaire.



Tableau 4

Distribution des résultats d'évaluation par consensus pour les deux cohortes

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5+
	<u>Évaluation impossible</u>	<u>Scripteur quasi nul</u>	<u>Scripteur médiocre</u>	<u>Scripteur extrêmement faible</u>	<u>Scripteur très faible</u>	<u>Scripteur faible</u>	<u>Scripteur moyen</u>	<u>Scripteur compétent</u>	<u>Très bon scripteur</u>	<u>Excellent scripteur</u>
Test de classement,	3	4	10	10	27	22	12	2	1	-
Inscrits (N= 91)	3,3 %	4,4 %	10,9 %	10,9 %	29,7 %	24,2 %	13,2 %	2,2 %	1,1 %	-
Examen de mi-session,	1	-	2	-	8	15	19	22	18	6
Inscrits (N= 91)	1,1 %	-	2,2 %	-	8,8 %	16,5 %	20,9 %	24,2 %	19,9 %	6,6 %
Examen de fin de session,	-	-	6	1	10	22	22	8	18	4
Inscrits (N= 91)	-	-	6,6 %	1,1 %	10,9 %	24,2 %	24,2 %	8,8 %	19,8 %	4,4 %

Afin de vérifier si les deux cohortes se sont comportées de façon similaire, nous présentons les résultats pour chacune d'elles. La distribution de la fréquence des résultats d'évaluation pour les textes de la cohorte 1 est présentée au Tableau 5, alors que celle pour la cohorte 2 est présentée au Tableau 6.

Tableau 5

Distribution des résultats d'évaluation par consensus pour la cohorte 1

	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5+
Cohorte 1 2012-2013	<u>Évaluation impossible</u>	<u>Scripteur quasi nul</u>	<u>Scripteur médiocre</u>	<u>Scripteur extrêmement faible</u>	<u>Scripteur très faible</u>	<u>Scripteur faible</u>	<u>Scripteur moyen</u>	<u>Scripteur compétent</u>	<u>Très bon scripteur</u>	<u>Excellent scripteur</u>
Test de classement,	2	4	7	7	16	9	8	1	-	-
Inscrits (N= 54)	3,7 %	7,4 %	12,9 %	12,9 %	29,6 %	16,7 %	14,8 %	1,9 %	-	-
Examen de mi-session,	1	-	2	-	6	9	9	13	9	5
Inscrits (N= 54)	1,9 %	-	3,7 %	-	11,1 %	16,7 %	16,7 %	24,0 %	16,7 %	9,2 %
Examen de fin de session,	-	-	2	-	7	11	15	4	12	3
Inscrits (N= 54)	-	-	3,7 %	-	12,9 %	20,4 %	27,8 %	7,4 %	22,2 %	5,6 %

Trente-quatre pour cent (33,3 %; n = 18) des textes du test de classement des étudiants de la première cohorte ont un score de 3,5 et plus. À l'examen de mi-session, les scores



obtenus montrent une progression, puisque 94,4 % (n = 51) des textes ont reçu un score de 3,5 et plus. Cette progression s'est presque maintenue à l'examen final puisque 83,3 % (n = 45) des textes ont reçu un score de 3,5 et plus à l'évaluation critériée. On remarque également que 24,6 % (n = 14) et 27,8 % (n = 15) des textes évalués à l'examen de mi-session et à l'examen de fin de session des deux examens évalués sont de niveaux 5 et 5+, alors qu'aucun texte du test de classement ne figure à l'un de ces niveaux.

Tableau 6

Distribution des résultats d'évaluation par consensus pour la cohorte 2

	<u>1</u>	<u>1.5</u>	<u>2</u>	<u>2.5</u>	<u>3</u>	<u>3.5</u>	<u>4</u>	<u>4.5</u>	<u>5</u>	<u>5+</u>
Cohorte 2 2013-2014	<u>Évaluation impossible</u>	<u>Scripteur quasi nul</u>	<u>Scripteur médiocre</u>	<u>Scripteur extrêmement faible</u>	<u>Scripteur très faible</u>	<u>Scripteur faible</u>	<u>Scripteur moyen</u>	<u>Scripteur compétent</u>	<u>Très bon scripteur</u>	<u>Excellent scripteur</u>
Test de classement,	1	-	3	3	11	13	4	1	1	-
Inscrits (N= 37)	2,7 %		8,1 %	8,1 %	29,7 %	35,1 %	10,8 %	2,7 %	2,7 %	-
Examen de mi-session,	-	-	-	-	2	6	10	9	9	1
Inscrits (N= 37)	-	-	-	-	5,4 %	16,2 %	27,0 %	24,3 %	24,3 %	2,7 %
Examen de fin de session,	-	-	4	1	3	11	7	4	6	1
Inscrits (N= 37)	-	-	10,8 %	2,7 %	8,1 %	29,6 %	18,9 %	10,8 %	16,2 %	2,7 %

Pour la cohorte 2, 51,4 % (n = 19) des textes de classement évalués avec la grille ont obtenu un score de 3,5 et plus. Pour l'examen de mi-session, 94,6 % (n = 35) des textes ont obtenu un score de 3,5 et plus, alors que pour l'examen final, 78,4 % (n = 29) des textes obtiennent un score de 3,5 et plus. On note une progression depuis le début du cours, mais celle-ci est moindre pour l'examen final. On remarque en outre que 18,9 % (n = 7) des textes de l'examen de fin de session sont de niveau 5 et 5+.

Une analyse de l'amélioration en fonction de la différence entre le niveau du test de classement et celui de l'examen de mi-session, ainsi qu'entre celui du test de classement et celui de l'examen final, et ce, pour l'ensemble du corpus et pour chacune des cohortes, offre une autre perspective. Pour l'ensemble du corpus, seulement 16,5 % (n = 15) des textes de



l'examen de mi-session n'indiquent pas de progrès, alors que les autres (83,5 %; n = 76) montrent une amélioration d'au moins un niveau.

Par rapport aux textes du test de classement, les textes de l'examen de mi-session des étudiants de la cohorte 1 ont connu une amélioration d'un niveau dans 16,6 % (n = 9) des cas, et de deux niveaux également dans 16,6 % (n = 9) des cas. Une amélioration de trois ou quatre niveaux a été relevée pour 38,9 % (n = 21) des textes. Une amélioration de six niveaux ou plus a été notée dans 9,3 % (n = 5) des textes évalués. Pour la cohorte 2, ces pourcentages sont de 21,6 % (n = 8) pour l'amélioration d'un niveau, 21,6 % (n = 8) pour l'amélioration de deux niveaux et de 40,5 % (n = 15) pour une progression de trois ou quatre niveaux. Un seul des textes évalués a pour sa part connu une amélioration de plus de six niveaux.

À la fin du cours, pour l'ensemble du corpus, l'évaluation des textes de l'examen final révèle que 20,9 % (n = 19) d'entre eux n'ont montré aucune amélioration par rapport aux textes du test de classement, alors que tous les autres (79,1 %; n = 72) ont présenté une amélioration d'au moins un niveau. En comparant les résultats pour la cohorte 1, on note qu'il n'y a aucune amélioration dans 14,8 % (n = 8) des cas. Un autre 14,8 % (n = 8) des textes présentent une amélioration d'un niveau, 27,8 % (n = 15) de deux niveaux et 33,3 % (n = 18) de trois ou quatre niveaux. Une amélioration de six niveaux ou plus a été notée dans seulement 5,6 % (n = 3) des textes évalués. Pour la cohorte 2, dans 29,7 % (n = 11) des cas, aucune amélioration n'a été observée; 32,4 % (n = 12) des textes évalués montrent une amélioration d'un niveau de la grille, 24,3 % (n = 9) de deux niveaux et 10,8 % (n = 4) de trois ou quatre niveaux. Enfin, un seul texte démontre une amélioration de cinq niveaux et aucun n'a connu de progression de six niveaux ou plus. Il importe de rappeler que ce groupe avait obtenu une moyenne supérieure au test de classement et ainsi, la possibilité d'amélioration était moins grande.

5.2 Les résultats pour la question 2

La deuxième question de recherche visait à déterminer s'il y avait un lien entre la note finale au cours FRA4U, le résultat au test de classement et le résultat à l'examen de fin de session



obtenus par les diplômés des écoles de langue française de l'Ontario. Parmi les 54 étudiants de la cohorte 1, 90,7 % (n=49) sont diplômés d'écoles secondaires de langue française en Ontario. Ce pourcentage est de 78,4 % (n = 29) pour les 37 étudiants de la cohorte 2. Nos analyses en fonction de la note obtenue au cours FRA4U se limitent à ces derniers, puisque seuls leurs résultats du secondaire étaient disponibles. Parmi les étudiants franco-ontariens inscrits au cours de français axé sur la littérature universitaire, 19,2 % (n = 15) d'entre eux ont obtenu moins de 75 % au cours FRA4U. Ce sont les étudiants qui ont fait moins de progrès que les autres, si l'on se fie aux nombres de niveaux d'amélioration atteints à la suite des évaluations de leur texte de classement, de leur examen de mi-session et de leur examen de fin de session.

En examinant les résultats pour chacune des cohortes, on note que 22,4 % (n = 11) des participants de la cohorte 1 et 13,8 % (n = 4) des participants de la cohorte 2 ont obtenu moins de 75 %. De plus, on remarque que 42,9 % (n = 21) de ceux de la première cohorte ont obtenu des notes de plus de 85 % au cours FRA4U, en comparaison à 13,8 % (n = 4) pour ceux de la cohorte 2. On constate donc que le profil des deux cohortes d'étudiants ayant suivi le cours est différent à l'entrée.

Le Tableau 7 reprend la distribution des résultats d'évaluation par consensus présentés au Tableau 4, mais uniquement pour les étudiants provenant d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario (n = 78). Puisque les étudiants inscrits au cours étaient majoritairement franco-ontariens, la distribution des résultats n'est pas différente dans son ensemble de celle présentée au Tableau 4.



Tableau 7

Distribution des résultats d'évaluation par consensus pour les Franco-Ontariens des deux cohortes

	<u>1</u>	<u>1,5</u>	<u>2</u>	<u>2,5</u>	<u>3</u>	<u>3,5</u>	<u>4</u>	<u>4,5</u>	<u>5</u>	<u>5+</u>
	<u>Évaluation</u> <u>impossible</u>	<u>Scripteur</u> <u>quasi nul</u>	<u>Scripteur</u> <u>médiocre</u>	<u>Scripteur</u> <u>extrêmement</u> <u>faible</u>	<u>Scripteur</u> <u>très faible</u>	<u>Scripteur</u> <u>faible</u>	<u>Scripteur</u> <u>moyen</u>	<u>Scripteur</u> <u>compétent</u>	<u>Très bon</u> <u>scripteur</u>	<u>Excellent</u> <u>scripteur</u>
Test de classement,	3	3	8	10	25	18	9	2	-	-
Inscrits (N= 78)	3,8 %	3,8 %	10,3 %	12,8 %	32,1 %	23,1 %	11,5 %	2,6 %	-	-
Examen de mi-session,	-	-	2	-	7	13	17	19	15	5
Inscrits (N= 78)	-	-	2,6 %	-	9,0 %	16,7 %	21,8 %	24,3 %	19,2 %	6,4 %
Examen de fin de session,	-	-	5	-	10	20	17	6	16	4
Inscrits (N= 78)	-	-	6,4 %	-	12,8 %	25,6 %	21,8 %	7,7 %	20,5 %	5,1 %

L'évaluation des examens de mi-session des étudiants ayant une moyenne finale de plus de 90 % au cours FRA4U indique qu'ils se situent au niveau du scripteur moyen (4) ou à un niveau supérieur. Quelques étudiants ayant une moyenne inférieure à 70 % au cours FRA4U ont atteint le niveau de scripteur compétent (4,5) ou mieux lors de l'examen de mi-session. Cependant, de nombreux examens de mi-session d'étudiants avec des moyennes de plus de 70 % en FRA4U ont été évalués à un score de 3,5 et moins, ce qui correspond au mieux à des scripteurs faibles.

On constate aussi que les étudiants qui ont reçu un score de 2 à l'examen de fin de session avaient tous un résultat de plus de 70 % au cours FRA4U. Deux des trois étudiants avec une note finale de moins de 70 % au cours FRA4U ont eu un score de 3,5 (scripteur faible) à l'évaluation de leur examen final, alors que l'autre a obtenu 4 (scripteur moyen).

Afin de vérifier la corrélation entre le résultat obtenu au cours FRA4U et l'évaluation des textes de classement, de mi-session et de fin de session, nous avons encore une fois eu recours au test du coefficient de Spearman. L'analyse indique une corrélation positive modérée entre le résultat du cours FRA4U et ceux de l'évaluation des textes de classement et



de l'examen de mi-session. On note cependant une corrélation positive entre le résultat au cours et le texte de l'examen de fin de session (voir Tableau 8).

L'analyse par cohorte révèle que la cohorte 1 maintient la corrélation positive modérée entre le résultat au cours FRA4U et l'évaluation des trois textes du corpus. Toutefois, les corrélations pour la cohorte 2 sont faibles ou négligeables.

Tableau 8

Résultats du coefficient de corrélation de rang de Spearman pour l'ensemble des cohortes

<u>Cohortes 1 et 2 regroupées</u>			
<u>Textes</u>	<u>r_s</u>	<u>n</u>	<u>p</u>
FRA4U et classement	0,239	78	<0,035
FRA4U et mi-session	0,306	78	<0,0065
FRA4U et fin de session	0,431	78	<0,0005
<u>Cohorte 1</u>			
<u>Textes</u>	<u>r_s</u>	<u>n</u>	<u>p</u>
FRA4U et classement	0,312	49	0,029
FRA4U et mi-session	0,389	49	0,006
FRA4U et fin de session	0,478	49	0,001
<u>Cohorte 2</u>			
<u>Textes</u>	<u>r_s</u>	<u>n</u>	<u>p</u>
FRA4U et classement	0,159	29	0,411
FRA4U et mi-session	0,062	29	0,750
FRA4U et fin de session	0,220	29	0,252



Enfin, les résultats au test U de Mann-Whitney pour chacun des textes, présentés au Tableau 9, confirment qu'il y a une différence significative entre les deux cohortes quant aux résultats au cours FRA4U : la cohorte 1 est plus forte. Pour ce qui est des textes évalués, il n'y a aucune différence significative entre les groupes.

Tableau 9

Résultats au test U de Mann-Whitney, comparant la cohorte 1 et la cohorte 2

<u>Textes</u>	<u>U</u>	<u>z</u>	<u>p</u>
FRA4U			
Médiane cohorte 1 = 83,0			
Médiane cohorte 2 = 80,0	515,0	-2,025	0,043
Classement			
Médiane cohorte 1 = 3,00			
Médiane cohorte 2 = 3,00	823,0	1,193	0,233
Mi-session			
Médiane cohorte 1 = 4,50			
Médiane cohorte 2 = 4,00	703,0	-0,079	0,937
Fin de session			
Médiane cohorte 1 = 4,00			
Médiane cohorte 2 = 3,50	589,5	-1,276	0,202

5.3 La discussion

Depuis les dernières années, les questions portant sur l'accès, la transition et le maintien aux études postsecondaires suscitent un intérêt accru de la part des chercheurs. Dans ce contexte, la littératie universitaire émerge comme étant l'un des paramètres importants, et plus particulièrement en milieu minoritaire. Compte tenu des défis auxquels font face les francophones issus de milieux minoritaires, ce projet avait comme objectif de vérifier



l'impact d'un cours axé sur les processus d'écriture et conçu comme un appui pédagogique afin d'améliorer les habiletés scripturales.

Pour les deux cohortes, les résultats montrent que la participation à un cours de ce genre mène à une amélioration des habiletés scripturales des étudiants, habiletés requises en milieu universitaire. Cependant, cette amélioration s'est présentée de façon différente chez les deux cohortes.

La distribution des résultats à l'examen de mi-session et à ceux de l'examen de fin de session pour les deux cohortes laisse voir que les étudiants ont démontré de meilleures compétences scripturales lors de l'examen de mi-parcours. De plus, par rapport au test de classement, on remarque une plus grande amélioration du nombre de niveaux à l'examen de mi-session qu'à l'examen final.

Chez les étudiants franco-ontariens, la note obtenue au cours FRA4U semble être une variable importante en ce qui a trait à l'évaluation des textes de l'examen final. Rappelons que le profil d'entrée des cohortes variait quant aux résultats obtenus au cours FRA4U. La cohorte 1 comptait plus d'étudiants qui avaient obtenu un résultat de 80 % et plus que la cohorte 2. Ce constat laisserait supposer que les résultats au cours FRA4U ne semblent pas être de bons prédicteurs de la qualité attendue sur le plan des habiletés scripturales des étudiants postsecondaires, mais qu'ils seraient de bons prédicteurs du niveau de compétence scripturale à la fin du cours sur la littérature universitaire.

Les analyses des scores obtenus à l'évaluation critériée des trois textes en fonction des résultats obtenus au cours FRA4U soulèvent plusieurs questions quant à l'impact de la formation préalable sur la rétention au cours de la première session en milieu universitaire. Les résultats scolaires sont une variable importante dans les formules de rétention et d'analyse prédictive pour identifier les étudiants à risque, puisque les recherches (Kerby, 2015; Tinto, 1987; Whannel & Whannel, 2015) soutiennent que les résultats obtenus au secondaire sont les meilleurs prédicteurs de succès aux études postsecondaires. Dans notre étude à petite échelle,



ce lien s'est uniquement manifesté avec les résultats de l'évaluation du texte de l'examen de fin de session.

Les résultats de notre étude corroborent ceux de Lamoureux et Boulé (2015a, 2015b) qui ont soumis à des analyses de régression et de modelage prédictif des résultats scolaires (9^e à 12^e année et 1^{re} année universitaire) de huit cohortes d'étudiants francophones qui ont fréquenté un établissement postsecondaire ontarien. Ces chercheurs concluent que les résultats obtenus au cours FRA4U ne sont pas de bons prédicteurs de réussite des études postsecondaires.

De plus, Lamoureux et al. (2014) ont présenté l'analyse des résultats académiques obtenus pour un groupe d'étudiants franco-ontariens de première année à l'Université d'Ottawa ayant participé de façon volontaire au cours d'où sont tirés les textes de notre projet. Cette analyse confirme que les étudiants ayant suivi le cours offert en projet pilote ont mieux réussi dans leurs cours offerts en français que ceux d'un groupe témoin ($DF = 162$; $p > 0,05$), en fonction des variables de région d'origine, de genre, de programme, de moyenne d'admission et du résultat au cours FRA4U. Les résultats de nos analyses secondaires des textes rédigés dans le cours nous permettent de constater l'amélioration des niveaux de compétences scripturales des étudiants du début à la fin du cours, ce qui ajoute à notre compréhension de l'impact du projet pilote.

Conclusion

Au cours des dernières décennies, la littératie universitaire est devenue un paramètre à prendre en compte (Benesch, 2001) dans un contexte de massification et d'internationalisation de l'accès aux études postsecondaires. On remarque une diminution des compétences langagières de haut niveau nécessaires à une intégration réussie des nouveaux étudiants aux études postsecondaires. Ce phénomène se fait également sentir dans le monde francophone (Duru-Bellat & Kieffer, 2008; Erlich, 1998; Kamanzi & Doray, 2015; Parmentier, 2011). Il devient d'autant plus important d'assurer le développement explicite des habiletés langagières liées à la littératie universitaire chez les étudiants francophones issus de milieux minoritaires



dès le début de leurs études postsecondaires puisque ces habiletés deviennent un élément déterminant dans le maintien aux études en français (Desabrais, 2013; Lamoureux, 2007).

La problématique de la littératie se veut une priorité en milieu scolaire canadien (Cavanagh et al., 2016; LeBlanc-Cormier, 2016; Rivard & Levesque, 2011). Notre projet s'inscrit dans cette volonté d'assurer aux étudiants francophones issus de milieux minoritaires une transition réussie afin de les engager à poursuivre leurs études en français, malgré le contexte anglo dominant qui favorise le phénomène d'assimilation linguistique.

Parmi les critères d'admission à l'Université d'Ottawa, les étudiants doivent obtenir une note de passage (50 %) au cours de français de fin de secondaire. Les étudiants ciblés par les concepteurs du cours étaient ceux admis avec les résultats les plus faibles à leur cours de français de fin de secondaire. On rappelle que le choix de faire le test de classement pour le cours était volontaire, c'est-à-dire que les étudiants s'autosélectionnaient. Une deuxième autosélection s'est faite au moment de l'inscription au cours. Nous avons pu constater que le cours axé sur le processus d'écriture et conçu pour des francophones issus de milieux minoritaires a permis une amélioration des habiletés scripturales chez les étudiants du cours.

Comme cela est souvent le cas dans les activités facultatives proposées aux étudiants à des fins d'amélioration, ce sont, en général, les étudiants forts qui s'inscrivent et qui sont habituellement ceux qui cherchent le plus à s'améliorer. Nous avons pu vérifier, auprès du sous-groupe de Franco-Ontariens, si le cours avait réussi à attirer les étudiants ciblés. Pour ce groupe, nous avons confirmé que 96,2 % des étudiants qui se sont inscrits avaient obtenu un résultat d'au moins 70 % au cours FRA4U. De plus, 64,1 % des étudiants inscrits avaient pour leur part obtenu un résultat d'au moins 80 % à ce cours. Il semble donc que les étudiants pour lesquels le cours a été conçu ne s'y soient pas nécessairement inscrits. Ce constat nous amène à suggérer qu'il faut développer des moyens d'inciter les étudiants francophones de milieux minoritaires à profiter des ressources qui sont mises à leur disposition.

Certaines pistes de recherche se présentent pour l'exploitation des données de ce projet. D'abord, l'analyse des types d'erreurs qui apparaissent dans les textes produits par les



participants au cours pourrait enrichir la discussion amorcée par Bernier (2013) dans son étude sur les erreurs grammaticales chez des étudiants francophones universitaires en contexte minoritaire.

De plus, une analyse des résultats en fonction des catégories de la grille d'évaluation utilisée pourrait s'avérer être un projet d'intérêt. Cela nous permettrait de déterminer la prépondérance d'une catégorie par rapport aux autres, tant de la perspective des améliorations notées que de l'absence d'amélioration. Ces renseignements pourraient servir de base à l'élaboration de tâches d'évaluation des apprentissages et de grilles pour juger et noter les travaux d'étudiants.

Il serait également intéressant de mener un projet quantitatif d'envergure au sujet des compétences langagières à l'écrit en milieu postsecondaire francophone en contexte minoritaire. Dans ce type d'étude, une comparaison pourrait être faite entre des groupes (par exemple, selon la provenance géographique, le programme d'études, etc.) dans le but de produire des analyses statistiques qui tiennent compte de variables multiples (par exemple, les antécédents scolaires, les types d'entrants, etc.). Un projet qualitatif, inspiré de Murray (2016), serait aussi de mise et pourrait examiner la question du rapport à l'écrit et des compétences langagières de la perspective même des acteurs concernés, soit les jeunes francophones en contexte minoritaire.

On ne peut que réitérer l'importance du développement des habiletés liées à la littératie universitaire, surtout en contexte minoritaire. Pour ce faire, il est important d'établir un dialogue entre les paliers secondaire et postsecondaire afin de mieux comprendre les exigences de la littératie universitaire. Ce dialogue permettrait d'identifier s'il existe un écart important ou non entre le niveau de compétences langagières attendu en fin d'études secondaires préuniversitaires et celui attendu en début d'études universitaires. Enfin, les universités devraient pouvoir mettre en place des initiatives ayant comme objectif d'appuyer les étudiants dans le développement de la littératie universitaire afin d'assurer une transition réussie et ainsi améliorer l'expérience étudiante, la rétention et le taux de diplomation.



Notes

¹ Dorénavant désigné sous le nom *cours FRA4U*.

² L'examen de mi-session était un texte de 200 mots que les étudiants devaient rédiger afin de décrire soit un cours, soit un objet ou une personne, et expliquer son importance pour eux. Pour l'examen final, les étudiants devaient rédiger un texte de 250 à 300 mots dans lequel ils demandaient la permission au directeur de leur département d'aller étudier à l'étranger pendant une session.

³ Pour des précisions au sujet de ces instruments, veuillez communiquer avec le Service mesure et évaluation de l'ILOB au L2Test@uottawa.ca. Nous tenons à les remercier de nous avoir accordé la permission d'utiliser cette grille.

⁴ L'analyse originale de l'ensemble des textes aux fins de classement ou d'évaluation de l'apprentissage ne s'était pas faite à l'aide de la grille utilisée pour la présente étude.

Références

- Allard, M. (2009, Septembre 21). Tests de français : hécatombe en vue chez les futurs profs. *La Presse*. <http://www.lapresse.ca/actualites/education/200909/21/01-903826-tests-de-francais-hecatombe-en-vue-chez-les-futurs-profs.php>
- Allison, H. (2009). High school academic literacy instruction and the transition to college writing. *Generation, 1*, 75-90.
- Alphonso, C., & Grant, T. (2013, Novembre 16). A tale of two schools: The correlation between income and education in Toronto. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/time-to-lead/a-tale-of-two-schools-the-correlation-between-income-and-education/article15463950/>
- Barette, M. F. (2007). *La construction du rapport à l'écrit : l'écriture avant l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Barkas, L. A. (2011). *The paradox of skills: Widening participation, academic literacy and students' skills centres*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Beacco, J. C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernier, M. (2013). L'ajout d'erreurs : regard sur un épiphénomène du déficit du savoir grammatical en français au postsecondaire en milieu francophone minoritaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 8(1), 1-17.



- Cavanagh, M., Cammarata, L., & Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1-32.
- Conseil supérieur de la langue française (CSLF). (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. [Avis à la ministre responsable de la Protection et de la Promotion de la langue française]. Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Desabrais, T. (2013). *Les mots pour le dire... L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.
- Dion, N., & Maldonado, V. (2013a). Compétences en lecture et en écriture : comment prouver ce qu'on ne mesure pas? *Affaires universitaires*. Repéré à <https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/competences-en-lecture-et-en-ecriture-comment-prouver-ce-quon-ne-mesure-pas/>
- Dion, N., & Maldonado, V. (2013b). *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-Viens, D. (2009, Novembre 5). Français au secondaire : les élèves pas à la hauteur. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/actualite/education/francais-au-secondaire-les-eleves-pas-a-la-hauteur-a8edabda1972ae176d110f94a35372bd>
- Dion-Viens, D. (2015, Mars 2). Les futurs profs en arrachent en français. *Journal de Montréal, Actualité éducation*. <https://www.journaldemontreal.com/2015/03/02/les-futurs-profs-en-arrachent-en-francais>
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-158.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants – Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Gourlay, L. (2009). Threshold practices: Becoming a student through academic literacies. *London Review of education*, 7(2), 181-192.
- Graves, R., & Slomp, D. (2013). Entrance testing is not the answer. *Affaires universitaires*. <https://www.universityaffairs.ca/opinion/in-my-opinion/entrance-testing-is-not-the-answer/>



- Grenfell, M. (2012). *Language, ethnography, and education : Bridging new literacy studies and Bourdieu*. New York, NY : Routledge.
- Guay, F., Falardeau, É., & Valois, P. (2014). *Évaluer l'efficacité et l'impact du programme d'interventions « CASIS-Écriture » pour augmenter la motivation d'élèves du primaire envers l'écriture*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy, & S. Ransdell (Éds), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and application* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity : The discursual construction of identity in academic writing* (vol. 5). Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- Kamanzi, P. C., & Doray, P. (2015). La démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada : la face cachée de la massification. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 52(1), 38-65.
- Kerby, M. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education : An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention : Research, Theory & Practice*, 17(2), 138-161.
- Kristmanson, P., Dicks, J., Le Bouthillier, J., & Bourgoin, R. (2008). L'écriture en immersion française : les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11(1), 41-62.
- Lamoureux, S. A. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : perspectives étudiantes* (Thèse de doctorat inédite). Université de Toronto, Toronto, Canada.
- Lamoureux, S. A. (2015). *Évaluation de la mise en œuvre du portail TACLEF 2013-2015. Vers TACLEF 3.0*. [Rapport final au CFORP et au ministère de l'Éducation de l'Ontario]. Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.
- Lamoureux, S. A., & Boulé, S. (2015a). *Analyses prédictives pour une transition réussie aux études postsecondaires*. [Rapport final]. Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française, ministère de la Formation, des Collèges et des Universités, Toronto, Ontario.
- Lamoureux, S. A., & Boulé, S. (2015b). *Analyses prédictives pour une transition réussie aux études postsecondaires : Partie 2*. Bureau du vice-recteur à l'enseignement, Université d'Ottawa, Ontario.



- Lamoureux, S. A., Diaz, V., Malette, A., Mercier, P., Daoust, J.-L., Bourdages, J., ... Cotnam-Kappel, M. (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.
- Lamoureux, S. A., Daoust, J. L., Bourdages, J., Vignola, M.-J., & Malette, A. (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.
- LeBlanc-Cormier, A. (2016). *L'intégration de la littératie dans les cours de sciences : un acquis ou un défi pour les enseignantes et les enseignants* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Moncton, Moncton, Canada.
- Lillis, T., & Turner, J. (2001). Student writing in higher education : Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-68.
- Marshall, S. (2012). *Academic writing : Making the transition*. Toronto : Pearson Education Canada.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Le rapport à la lecture et à l'écriture à l'école (2011)*. [Rapport d'évaluation abrégé]. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monroe, J. (2006). *Local knowledges, local practices : Writing in the disciplines at Cornell*. Pittsburgh, PA : University of Pittsburgh Press.
- Murray, B. (2016). *Le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire* (Thèse de maîtrise inédite). Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.
- Murray, B., & Vignola, M.-J. (2018). Portrait du rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire canadien. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 13(2), 35-65.
- Parmentier, P. (2011). *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)*. Bruxelles : CIUF.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. New York, NY : Routledge.
- Pollet, M. C. (2012a). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Namur : 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), 287-305.



- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. Dans S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Éds), *Best practices in writing instruction* (pp. 28-49). New York, NY : The Guilford Press.
- Pugh, S., Pawan, F., & Antomarchi, C. (2000). Academic literacy and the new college learner. Dans F. R. Flippo, & D. C. Caverly (Éds). *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 25-42). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rivard, L. P., & Levesque, A. (2011). Three francophone teachers' use of language-based activities in science classrooms. *Canadian modern language review*, 67(3), 323-350.
- Ross, M. (2013, Novembre 6). Who needs the humanities? Engineers. *The Globe and Mail*. Repéré à <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/who-needs-the-humanities-engineers/article15276333/>
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in academic literacies and writing across the curriculum : Approaches across countries and contexts. Dans C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Éds). *Genre in a changing world. Perspectives on writing* (pp. 459-491). Fort Collins, CO : The WAC Clearinghouse.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Whannell, R., & Whannell, P. (2015). Identity theory as a theoretical framework to understand attrition for university students in transition. *Student Success*, 6(2), 43-52.
- Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for academic purposes/academic literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481-495.