



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Sont-ils à la hauteur? Des tendances inquiétantes en termes d'alphabétisation des étudiants de l'enseignement postsecondaire

Rapport En question N° 16
Le 31 octobre 2013

Nicholas Dion et Vicky Maldonado
Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Publié par

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1 rue Yonge, Bureau 2402
Toronto, ON Canada, M5E 1E5

Téléphone : (416) 212-3893

Télécopie : (416) 212-3899

Site Web : www.heqco.ca

Courriel : info@heqco.ca

Se référer au présent document comme suit :

Dion, N., & Maldonado, V. (2013). 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.



Résumé

Alors que les avantages présentés par de solides capacités de lecture et d'écriture sont bien établis, l'inquiétude va croissante concernant les capacités des Canadiens, y compris celles des étudiants des établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario, qui ne répondent pas aux attentes. La question est particulièrement problématique, car de solides capacités de lecture et d'écriture sont essentielles aux étudiants qui entrent sur un marché du travail hautement compétitif et de plus en plus mondialisé.

Un examen des données sur l'alphabétisation rassemblées par Statistique Canada et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ainsi que des résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) et du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), met en évidence des tendances inquiétantes en matière d'alphabétisation et un manque de cohérence des attentes des élèves du secondaire qui poursuivront des études dans l'enseignement supérieur.

Selon l'EIAA, pas même un quart des personnes interrogées, âgées de 18 à 65 ans, a obtenu une note supérieure au niveau 3, le niveau de compétence minimum. Les résultats de l'ELCA, qui ont été établis plusieurs années plus tard pour assurer le suivi des recherches menées par l'EIAA, ont montré aucune amélioration notable des capacités de lecture et d'écriture des Canadiens dans le même groupe d'âge. Les résultats les plus récents du PEICA n'indiquent aucune amélioration, mais en fait une légère diminution des notes des Canadiens aux deux extrémités de l'échelle de l'alphabétisation : un plus grand nombre de Canadiens se situant au niveau 1 et moins de Canadiens obtenant une note correspondant aux niveaux 4 et 5.

La question urgente pour l'Ontario est de savoir si les étudiants entrants dans l'enseignement postsecondaire disposent des capacités de lecture et d'écriture requises pour réussir. Les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui évalue les compétences des élèves en lecture, sciences et mathématiques, indiquent que les élèves qui obtiennent les notes les plus élevées à l'évaluation en lecture à l'âge de 15 ans sont plus enclins à poursuivre des études à l'université, cependant un pourcentage considérable d'élèves obtenant une note inférieure au niveau 3 le feront aussi. Les résultats soulignent également que les collèges attirent des individus présentant un éventail beaucoup plus large d'aptitudes linguistiques, avec moins d'étudiants du niveau supérieur de l'échelle de compétence et plus d'étudiants légèrement sous la moyenne.

La recherche révèle également l'existence de conflits entre plusieurs normes de littératie pour les étudiants entrant dans l'enseignement postsecondaire. Par ailleurs, l'OCDE considère le niveau 3 comme le niveau de compétence minimum pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Cependant, les écoles secondaires de l'Ontario fonctionnent avec une tout autre norme, et les attentes des enseignants pour les diplômés de l'enseignement secondaire en définissent encore une autre. Ce manque de clarté en termes d'attentes pose problème à la fois pour les élèves et pour les instituts.

Le rapport s'achève par deux recommandations destinées à répondre aux capacités de lecture et d'écriture des étudiants entrants et sortants des établissements postsecondaires ontariens :

- Les établissements postsecondaires doivent définir la norme de littératie qu'ils attendent des étudiants lors de l'admission et/ou de la remise de diplôme.
- Un niveau de littératie approprié résultant de l'enseignement postsecondaire est si essentiel que les établissements postsecondaires devraient évaluer les capacités de lecture et d'écriture de tous les

étudiants à l'entrée et à la sortie dans le cadre d'une évaluation complète de l'obtention des résultats d'apprentissage attendus.

Table des matières

Résumé	1
Table des matières	3
Introduction	5
Littératie et le marché du travail	6
Mesure des capacités de lecture et d'écriture au Canada et à l'étranger	7
Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)	8
Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA)/Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)	9
Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)	11
Littératie dans le système scolaire	12
Alphabétisation en milieu familial	12
Littératie et achèvement des études secondaires	13
Données du secondaire et TPCL	14
Littératie et assiduité à l'EPS	17
Les diplômés de l'enseignement secondaire sont-ils préparés pour l'EPS?	19
Littératie dans les collèges ontariens	20
Pistes de recherche future	22
Littératie dans les universités ontariennes	23
Évaluations et mesures de correction	25
<i>L'English Language Proficiency Exam (ELPE) de l'Université de Waterloo</i>	25
<i>L'English Writing Competency Test (WCT) de l'Université de Nipissing</i>	26
<i>Le Writing Proficiency Assessment (WPA) du Collège universitaire Huron</i>	26
<i>Initiatives d'écriture de l'Université de Toronto</i>	27
Conclusions et recommandations	28
Références	30

Liste des tableaux

Tableau 1 : Descriptions des niveaux de littératie internationaux	7
Tableau 2 : Population (entre 16 et 65 ans) par note de compréhension de textes suivis, EIAA	9
Tableau 3 : Population (entre 16 et 65 ans) par note de compréhension de textes suivis, Ontario et Canada, EIACA 2003.....	10
Tableau 4 : Niveaux PISA de capacité de lecture par note.....	10
Tableau 5 : Notes de lecture combinée PISA des jeunes canadiens de 15 ans, Ontario et Canada	10
Tableau 6 : Population (entre 16 et 65 ans) par note de compréhension de textes suivis, Ontario et Canada, PEICA.....	11
Tableau 7 : Curriculum de l'Ontario de l'enseignement secondaire - Performances de lecture et d'écriture attendues.....	15
Tableau 8 : Niveaux d'aptitude en anglais dans un grand collège de l'Ontario, 2002-2012.....	21

Liste des figures

Figure 1 : Taux d'achèvement des études secondaires par niveau d'alphabétisation.....	14
Figure 2 : Taux de réussite des élèves éligibles pour la première fois au TPCL, Ontario	16
Figure 3 : Parcours postsecondaire par taux d'achèvement du TPCL	16
Figure 4 : Participation à l'EPS d'ici l'âge de 19 ans par niveau de capacité de lecture	17
Figure 5 : Parcours postsecondaire par niveau de capacité de lecture, Ontario	18
Figure 6 : Parcours postsecondaire par note de lecture, Ontario et Canada	18
Figure 7 : Niveaux d'aptitude en anglais dans un grand collège de l'Ontario, 2002-2012	21

Introduction¹

En novembre 2010, peu après la diffusion du classement annuel des universités, le magazine *Maclean's* a publié un article sur son site Web intitulé « *Students can't write* ». L'article rapporte un certain nombre de plaintes permanentes au sujet des capacités de rédaction des étudiants de premier cycle. « La grammaire est mauvaise et l'écriture est horrible », explique un professeur alors qu'il blâme les enseignants du secondaire qui font échouer leurs élèves. « Les enseignants de l'[Université] ont peur d'enseigner la grammaire », ajoute un autre. « Ils connaissent les règles de manière instinctive, mais ne sont pas capables de les enseigner. »

L'article du *Maclean's* est un simple article parmi tant d'autres qui appelle à l'action contre la crise perçue de littératie² dans la société canadienne en général et dans l'enseignement postsecondaire en particulier. Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007), par exemple, développe ce qu'il appelle le « paradoxe de l'apprentissage » de ce pays : alors que la population du Canada est l'une des plus éduquées au monde, 42 % de la population adulte ne possède pas encore les capacités de lecture et d'écriture requises pour prospérer dans l'économie mondiale. Dans une étude américaine de 2008, Levin et Calcagno concluent qu'un grand nombre d'étudiants entrant dans une université ou un collège américain ne sont pas préparés à ce profil d'études, et que les lacunes sont plus frappantes dans les compétences fondamentales, telles que la lecture et l'écriture. Il n'y a rien de nouveau à cela. Dès 1998, Thomas J. Collins, administrateur et professeur d'anglais, depuis 20 ans à l'Université Western, remarque que les étudiants entrant à l'université dans sa formation ne connaissent pas certaines bases de lecture et d'écriture, à un point tel qu'il « ne peut même pas présumer d'un niveau moyen de compétences de la part de ceux qui *optent* pour cinq ans d'études d'anglais » (p. 2).

Les avantages de solides capacités de lecture et d'écriture ont été également bien établis. Essential Skills Ontario (2012a) indique que les individus ayant de faibles capacités de lecture et d'écriture encourent deux fois plus de risques de se retrouver au chômage pendant six mois ou plus, que ceux ayant des capacités plus développées, et qu'une augmentation de 1 % des niveaux nationaux de littératie des adultes pourrait entraîner une augmentation permanente de 1,5 % du PIB par habitant du Canada (Coulombe, Tremblay et Marchand, 2004). Des niveaux de littératie élevés ont été également associés à une meilleure santé et un engagement civique accru, tandis que les niveaux de littératie plus faibles ont été reliés à la pauvreté, avec 65 % des bénéficiaires d'aide sociale obtenant de mauvaises notes aux tests de compétences linguistiques, et une forte criminalité, avec 82 % des délinquants détenus dans des établissements correctionnels obtenant des notes d'évaluation inférieures à celles attendues pour un élève de 10^e année (Essential Skills Ontario, 2012a).

Les avis de différents secteurs semblent s'accorder sur le fait que les capacités de lecture et d'écriture des Canadiens, y compris celles des étudiants des établissements postsecondaires de l'Ontario, ne répondent pas aux attentes. La preuve de cette « crise de littératie » cependant, se limite trop souvent à des anecdotes. Dans le cadre de l'effort du COQES à analyser les résultats d'apprentissage du secteur postsecondaire ontarien, ainsi que l'enseignement et l'apprentissage prodigués dans nos collèges et nos universités, le présent document s'attache à analyser les taux de littératie de la population de la province. Il révisé les données adéquates, en particulier si elles ont trait aux étudiants entrant dans l'enseignement supérieur, afin

¹ Les auteurs souhaitent remercier Richard Wiggers et Robert Brown pour la conception de ce document et pour les recherches préliminaires complètes qu'ils ont effectuées sur le sujet. Les auteurs souhaitent également remercier les nombreux lecteurs qui ont fait part de leurs commentaires sur les brouillons de ce rapport.

² Sauf indication contraire, le présent document utilise le terme générique « littératie » pour signifier les capacités de lecture et de d'écriture en langue anglaise. Cette définition exclut la numératie que certaines mesures internationales incluent dans le terme littératie. Par ailleurs, si le contexte de la langue française est également important, à la fois sur le plan national et ontarien, il mérite un traitement plus ciblé que ce qui peut lui être offert dans le présent rapport.

d'identifier l'étendue du problème et les solutions que les collèges et les universités peuvent adopter pour y répondre.

Littératie et le marché du travail

Le rapport Rae de 2005 prévoyait que jusqu'à 70 % des futurs emplois créés au Canada nécessiteraient un enseignement postsecondaire, estimation d'ailleurs en phase avec des projections similaires pour l'économie américaine (Rae, 2005; Martin Prosperity Institute, 2009). D'autres chiffres du gouvernement fédéral suggèrent que le Canada a déjà atteint ces 70 % et que l'enseignement postsecondaire (EPS) est plus important que jamais pour des résultats positifs sur le marché du travail et pour la prospérité de l'économie canadienne (Gouvernement du Canada, 2008). Dans ce contexte, de solides capacités de lecture et d'écriture prennent une grande importance.

Ces capacités sont très convoitées sur le marché du travail, plaçant les diplômés qui les possèdent dans une position avantageuse lors de la recherche d'un emploi (CCA, 2007). Toutefois, l'université et les collèges ne sont pas les seuls à tirer la sonnette d'alarme en ce qui concerne la littératie. Comme les étudiants entrent sur un marché du travail hautement concurrentiel et de plus en plus mondialisé, les employeurs expriment également leur mécontentement en ce qui concerne les aptitudes des nouveaux diplômés. 41 % des employeurs interrogés dans le cadre d'une étude américaine se sont déclarés insatisfaits par la capacité des titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire à comprendre des documents compliqués, une évaluation de leurs aptitudes à la lecture et à la pensée critique, tandis que 34 % trouvaient qu'ils manquaient de capacités de communication orale (Achieve Inc., 2005). Une étude similaire menée auprès de 500 employeurs américains a conclu que les titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire avaient des lacunes dans les dix compétences que les employeurs ont estimées comme « très importantes » pour réussir dans le monde du travail. Les diplômés de collèges américains ne réussirent guère mieux et ont été également évalués comme insuffisants par les employeurs, en particulier en matière de capacités de leadership et de rédaction en anglais.

En 2007, l'Association of American Colleges and Universities a demandé une étude pour enquêter sur la satisfaction des employeurs vis-à-vis des individus récemment diplômés d'un collège américain (Peter D. Hart Research Associates, Inc., 2008). Là encore, les résultats mirent en évidence un mécontentement vis-à-vis des capacités de rédaction. Sur les 301 employeurs interrogés, la plupart étaient satisfaits par le fait que les diplômés quittaient le collège avec un large éventail de compétences qui les préparaient suffisamment pour pouvoir occuper des postes de débutant. Cependant, ils n'étaient pas sûrs que ces nouveaux embauchés possédaient les capacités requises pour progresser les échelons dans leurs sociétés. Lorsqu'il leur a été demandé d'évaluer entre 1 et 10 les capacités de rédaction des diplômés d'un collège américain, 37 % des employeurs les ont estimés entre 1 et 5, et seulement 26 % les ont évalués entre 8 et 10. La note moyenne de tous les employeurs était de 6,1, indiquant au mieux des capacités d'écriture moyennes.

De peur de vous faire croire que ce mécontentement se limite au contexte américain, des études d'autres pays anglophones confirment des résultats similaires. 71 % des employeurs au Royaume-Uni, par exemple, indiquent que de solides compétences en rédaction sont importantes pour les nouveaux embauchés (Archer & Davidson, 2008). Ils placent cette compétence à la huitième place des aptitudes les plus importantes, mais seulement 23e de la liste des aptitudes pour lesquelles ils sont les plus satisfaits, créant ainsi le quatrième plus grand écart de satisfaction dans l'enquête de 2008. Une enquête du COQES menée auprès des employeurs de l'Ontario participant à des partenariats à l'apprentissage intégré au travail (AIT) a généré des résultats semblables : parmi les employeurs AIT embauchant des étudiants d'un collège ontarien, 32 % d'entre eux indiquent un manque de compétences générales, y compris de littératie, comme un défi, alors que 15 % l'indique comme leur premier défi. Les résultats n'ont été guère meilleurs pour les employeurs embauchant des étudiants de l'université, 29 % mentionnant le manque de compétences générales comme un défi et 10 % comme leur premier défi (Sattler & Peters, 2012).

Ces données nous amènent toutes à la même conclusion : alors que les employeurs estiment que de solides capacités de lecture et d'écriture sont importantes pour de nouvelles embauches, ils sont largement déçus par les capacités de rédaction dont font preuve les nouveaux diplômés. Les capacités de lecture et d'écriture sont susceptibles de devenir encore plus importantes à l'avenir, du fait que le marché du travail ne cesse de se mondialiser (CCA, 2007). Si les diplômés canadiens ne quittent pas les établissements postsecondaires avec de solides capacités de rédaction, il est possible qu'ils se voient rapidement perdre des possibilités d'emploi face à de bons rédacteurs venus d'autres pays.

Mesure des capacités de lecture et d'écriture au Canada et à l'étranger

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) définit la littératie comme l'aptitude à identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer, calculer et utiliser des documents imprimés et écrits associés à divers contextes. Selon l'UNESCO, la littératie permet à un individu d'atteindre ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de s'impliquer davantage dans la société au sens large. Alors que la littératie peut inclure une large gamme de compétences, notamment la numératie, le présent document limite sa portée à la lecture et l'écriture, tout en sachant que d'autres études sur la numératie doivent être réalisées et conçues dans un contexte particulier.

Reprenant l'importance croissante de solides capacités de littératie, un certain nombre d'organismes, tels que Statistique Canada et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ont entamé une enquête pour suivre l'évolution des capacités de lecture et d'écriture dans la population globale. La question de la littératie au Canada va bien au-delà du tri des individus en catégories d'alphabètes et d'analphabètes. Seule une très petite part de la population canadienne peut véritablement être appelée analphabète selon les normes internationales. En revanche, l'OCDE classe les résultats des personnes interrogées en cinq catégories, qu'elle utilise pour toutes ses enquêtes liées à la littératie (Tableau 1). Il est particulièrement important de noter que l'OCDE considère le niveau 3 comme le niveau de compétence minimum requis à la fin de l'enseignement secondaire et pour faire face aux exigences de la vie quotidienne.³

Tableau 1 : Descriptions des niveaux de littératie internationaux	
Niveau 1	Lire un texte relativement court, localiser et insérer un élément d'information dans ce texte et réaliser des tâches simples à une seule étape comme compter, trier des dates ou effectuer un calcul arithmétique simple.
Niveau 2	Aptitude à faire un tri au milieu de réponses fausses (éléments d'information plausibles, mais incorrects), d'intégrer deux ou plusieurs éléments d'information, de comparer et de mettre en opposition des renseignements et d'interpréter des graphiques simples.
Niveau 3	Démontrer la capacité d'intégrer des renseignements tirés d'un texte dense ou long, d'intégrer plusieurs éléments d'information et démontrer la compréhension de données mathématiques dans une gamme de formes différentes. Les tâches du niveau 3 impliquent en général un certain nombre d'étapes ou de processus pour résoudre des problèmes.

³ Bien que l'on puisse raisonnablement attendre un niveau de capacités supérieur de la part de diplômés de l'enseignement postsecondaire, comme nous le montrerons plus loin.

Niveau 4	Les tâches impliquent plusieurs étapes permettant de trouver des solutions à des problèmes abstraits. Elles requièrent la capacité à intégrer et à synthétiser plusieurs éléments d'information de passages longs ou complexes, et à faire des déductions à partir de cette information.
Niveau 5	Requiert l'aptitude à rechercher des renseignements dans un texte dense comportant un certain nombre de fausses réponses, à faire des déductions de haut niveau ou à utiliser des connaissances générales spécialisées et à comprendre des représentations complexes d'idées mathématiques abstraites formelles et informelles.

Source : Essential Skills Ontario, 2012a; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008

Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)

L'EIAA a rassemblé les résultats de tests de littératie réalisés sur un échantillon représentatif de la population adulte canadienne âgée entre 16 et 65 ans, en trois cohortes entre 1994 et 1998 (OCDE et Statistique Canada, 2000). Elle a défini la littératie selon trois domaines particuliers :

- Compréhension de textes suivis : aptitude à comprendre et à utiliser les renseignements puisés dans des textes;
- Compréhension de textes schématiques : aptitude à localiser et à utiliser les renseignements contenus dans divers formats, tels que des formulaires, des calendriers, des tableaux, des cartes et des graphiques;
- Compréhension de textes au contenu quantitatif : aptitude à appliquer des opérations arithmétiques à des chiffres imbriqués dans des documents imprimés, comme la tenue d'un carnet de chèques ou le calcul d'un pourboire.

L'EIAA a observé une forte corrélation entre les capacités de lecture et d'écriture et le niveau de scolarité. L'indicateur le plus important des compétences en littératie était le niveau scolaire, avec des participants obtenant environ dix points de plus pour chaque année supplémentaire passée à l'école. Dans tous les pays ayant participé à l'enquête, les adultes âgés de 20 à 25 ans ayant poursuivi des études secondaires ont obtenu des notes élevées, tandis que ceux ayant suivi des études supérieures ont obtenu des notes encore supérieures. Globalement, la majorité des participants ayant atteint le niveau le plus élevé de l'échelle de compétences en littératie (niveau 4 ou 5) occupaient des emplois de « cols blancs » hautement qualifiés, tandis que les autres étaient des étudiants.

Une analyse approfondie des données de l'EIAA réalisée par le Conference Board du Canada (2006) fait état de statistiques alarmantes quant au niveau d'alphabétisation des Canadiens en général. 42 % des Canadiens, par exemple, se classent au niveau 1 ou 2 de l'évaluation de compréhension de textes suivis de l'EIAA, ne parvenant pas à atteindre le niveau 3 de la norme de fonctionnement minimale. 35 % se classent au niveau 3 et seulement 23 % des Canadiens obtiennent un niveau supérieur.

Tableau 2 : Population (entre 16 et 65 ans) par note de compréhension de textes suivis, EIAA	
Niveau 1	16,6 %
Niveau 2	25,6 %
Niveau 3	35,1 %
Niveau 4/5	22,7 %

Source : Conference Board du Canada, 2006

C'est sans surprise que ces notes ont été mises en corrélation étroite avec le niveau de scolarité, les individus n'ayant pas suivi d'enseignement secondaire obtenant des notes inférieures à ceux ayant suivi un enseignement secondaire ou postsecondaire. 42 % des individus n'ayant pas suivi l'enseignement secondaire ont obtenu une note inférieure à la moyenne du niveau 3, et seuls 10 % d'entre eux une note supérieure à celles du niveau 3. Parmi les 23 % de Canadiens ayant obtenu une note supérieure à celles du niveau 3, plus de la moitié avait étudié à l'université ou au collège.

Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA)/Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)

L'ELCA/EIACA qui s'est déroulée de 2002 à 2008 a été conçue pour assurer le suivi des données collectées au cours de l'EIAA. Les résultats de l'ELCA sont des plus remarquables dans leur cohérence. Malgré le temps écoulé depuis la fin de l'EIAA, les résultats de l'ELCA ont enregistré une amélioration généralement faible, voire nulle, en termes de capacités de lecture et d'écriture (OCDE et Statistique Canada, 2011). 58 % de la population canadienne s'est classée au niveau 3 ou supérieur aux tests de compréhension de textes suivis de l'ELCA, avec seulement 20 % d'entre eux atteignant le niveau 4 ou 5. Les chiffres étaient similaires pour les tests de compréhension de textes schématisés, avec 57 % se classant au niveau 3 ou supérieur et 21 % atteignant le niveau 4 ou 5.

Les analystes avaient espéré que le pourcentage de la population d'âge actif ayant atteint le niveau 3 de littératie augmenterait lors de l'ELCA, car les travailleurs plus âgés et généralement moins alphabétisés avaient pris leur retraite et avaient été remplacés par des employés plus jeunes plus susceptibles d'être titulaires d'un diplôme EPS. Cependant, ils se rendirent compte que ce n'était pas le cas, car environ 42 % de la population d'âge actif du Canada ne parvint pas à atteindre le niveau 3 en 1994 et 2003 (OCDE et Statistique Canada, 2011).

Les analyses de l'équipe de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC) effectuées sur les résultats de l'EIACA de 2003 ont examiné les notes et leur corrélation avec les niveaux de scolarité (RHDC et Statistique Canada, 2005). Alors que 52 % des individus ayant suivi un enseignement secondaire ont obtenu une note du niveau 3 ou supérieur, ce nombre est passé à 65 % pour ceux ayant obtenu un diplôme de l'EPS et à 78 % pour ceux ayant étudié à l'université. De nouveau, il en a été déduit qu'un niveau de scolarité plus élevé favorisait les capacités de lecture et d'écriture. Les groupes d'âges les plus jeunes ont obtenu les meilleurs résultats à l'enquête, avec 62 % des 16 - 25 ans et 66 % des 26 - 35 ans se classant au niveau 3 ou supérieur. Dans l'ensemble, les capacités de lecture et d'écriture de la population globale de l'Ontario sont très semblables au reste du Canada (Tableau 3).

Tableau 3 : Population (entre 16 et 65 ans) par note de compréhension de textes suivis, Ontario et Canada, EIACA 2003

	Canada	Ontario
Niveau 1	14,6 %	16,2 %
Niveau 2	27,3 %	26 %
Niveau 3	38,6 %	38,3 %
Niveau 4/5	19,5 %	19,5%

Source : Statistique Canada, 2005, p. 118 (Tableau 1.7)

PISA est une étude internationale menée par l'OCDE, instituée en 2000 et réalisée tous les trois ans auprès des jeunes de 15 ans pour mesurer les acquis en lecture, mathématiques et sciences. Au Canada, le cycle 2000 de PISA fut géré par Statistique Canada, jumelé avec l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) qui suivait les élèves longitudinalement. PISA est évalué sur une échelle de 700, à l'aide de la mesure à cinq niveaux de l'OCDE (Figure 1).

Tableau 4 : Niveaux PISA de capacité de lecture par note

Inférieur au niveau 1	Moins de 335
Niveau 1	335 à 407
Niveau 2	408 à 480
Niveau 3	481 à 552
Niveau 4	553 à 625
Niveau 5	Plus de 626

Source : Organisation de coopération et de développement économiques

Les élèves canadiens ont obtenu de bonnes notes à l'évaluation de lecture PISA. En 2009, le Canada a enregistré une note moyenne de lecture combinée de 524, bien supérieure à la moyenne de 496 de l'OCDE. Seules quatre juridictions, Shanghai (Chine), Corée, Finlande et Hong-Kong (Chine) ont obtenu une note supérieure (Knighton et al., 2010). Ces chiffres étaient conformes aux notes des participants canadiens des précédents cycles PISA. Les élèves avaient obtenu la note de 534 sur l'échelle de lecture combinée en 2000, 528 en 2003 et 527 en 2006. Dans chaque cas, environ 70 % des jeunes canadiens âgés de 15 ans avaient obtenu une note supérieure ou égale au niveau 3 de l'échelle de lecture internationale.

Tableau 5 : Notes de lecture combinée PISA des jeunes canadiens de 15 ans, Ontario et Canada

	Canada	Ontario
2000	533	534
2003	530	528
2006	534	527
2009	531	524

Source : Knighton et al., 2010

Lors des évaluations de lecture PISA de 2000 et 2003, les élèves de l'Ontario, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique ont obtenu les notes les plus élevées (SPR Associates Inc., 2008). L'Alberta et l'Ontario furent également les deux seules provinces à obtenir des notes supérieures à la moyenne

canadienne aux évaluations de lecture combinée de 2009, l'Ontario étant la seule province à obtenir une note supérieure à la moyenne canadienne à chaque mesure de lecture individuelle (Knighton et al., 2010).

Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)

Administré de novembre 2011 à juin 2012, le PEICA fournit les données internationales les plus à jour sur les compétences en littératie des adultes canadiens âgés de 16 à 65 ans. Cependant, le PEICA utilise un concept plus vaste de la littératie que celui des évaluations précédentes, un concept qui met l'accent sur la capacité de travailler en utilisant des textes et des plateformes numériques. Bien qu'en raison de ce changement⁴, et d'autres, on ne puisse pas comparer directement les données du PEICA et celles recueillies par des évaluations précédentes de la littératie, l'utilité des résultats est accrue par la taille importante de l'échantillon (n=27 285) et la mine de renseignements sociodémographiques recueillis sur les répondants (Statistique Canada, 2013).

Le Canada a obtenu une note correspondant à la moyenne des pays de l'OCDE à la mesure de la littératie du PEICA, tandis que deux provinces – l'Ontario et l'Alberta – ont obtenu une note supérieure à cette moyenne (Statistique Canada, 2013). Les données de l'Ontario et de l'ensemble du Canada sont très comparables : un nombre légèrement inférieur d'Ontariens ayant obtenu une note correspondant aux niveaux inférieurs de littératie et un nombre légèrement plus élevé d'Ontariens se situant aux niveaux 4/5.

Tableau 6 : Population (entre 16 et 65 ans) par note de compréhension de textes suivis, Ontario et Canada, PEICA		
	Canada	Ontario
Niveau 1 ou inférieur	17 %	15 %
Niveau 2	32 %	32 %
Niveau 3	38 %	38 %
Niveau 4/5	14 %	15 %

Source : Statistique Canada 2013, p. 17

C'est peut-être en raison des renseignements sociodémographiques recueillis auprès des participants que les résultats du PEICA sont les plus intéressants, puisqu'ils permettent de ventiler les résultats selon l'âge, le sexe, le niveau scolaire⁵ et la participation au marché du travail. Les groupes d'âges les plus jeunes ont obtenu les notes les plus élevées à l'évaluation de la littératie du PEICA, les répondants âgés de 25 à 34 ans réussissant le mieux et ceux de 16 à 24 ans les suivant de près (Statistique Canada, 2013). Les répondants du groupe d'âges le plus vieux (55 à 65 ans) ont obtenu les notes les plus faibles.

Le niveau scolaire était étroitement corrélé aux notes les plus élevées en littératie. Les répondants possédant au moins un baccalauréat ont obtenu les meilleures notes à la mesure de la littératie du PEICA et ceux qui possédaient un grade universitaire « inférieur » au baccalauréat ont obtenu une note supérieure aux répondants qui détenaient un diplôme d'études secondaire ou un diplôme de niveau

⁴ Statistique Canada (2013) énumère trois changements majeurs qui devraient inciter à la prudence lorsque l'on compare les données du PEICA à des évaluations antérieures de la littératie telles que l'EIAA ou l'ELCA : 1) l'utilisation par le PEICA de textes numériques et l'accent mis sur des plateformes en ligne; 2) l'élimination des deux domaines de littératie textes suivis et textes schématiques utilisés dans les évaluations précédentes et leur remplacement par une seule mesure qui regroupe les deux précédentes; 3) l'utilisation de tests adaptatifs et de tests informatisés par le PEICA, pouvant donné lieu à des mesures plus fines.

⁵ Plus haut niveau scolaire achevé.

inférieur (Statistique Canada, 2013). Cette constatation est également cohérente au sein de chaque groupe d'âges.

Statistique Canada en appelle à la prudence, mais établit néanmoins dans son rapport (2013) sur les constatations du PEICA des comparaisons entre ces résultats plus récents et ceux de 2003 de l'ELCA/EIACA. Il laisse entendre que ces résultats sont remarquables du point de vue de leur uniformité, les compétences en littératie des Canadiens n'affichant aucune amélioration réelle au cours de la dernière décennie. En fait, ces résultats se sont détériorés aux deux extrémités de l'échelle – le nombre de Canadiens qui se situent au niveau 1 ou à un niveau inférieur étant supérieur en 2013 à celui de 2003 et le nombre de ceux qui se classent aux niveaux 4/5 étant moins important en 2013 qu'en 2003. Néanmoins, la « valeur ajoutée » aux compétences en littératie par un titre d'études postsecondaires est claire – les Canadiens qui ont obtenu un diplôme d'études postsecondaires obtiennent des notes supérieures à ceux qui ne possèdent pas de diplôme et les jeunes Canadiens (de 16 à 34 ans) obtiennent des notes supérieures à celles de leurs aînés.

Nous pouvons au moins conclure que les notes de littératie des Canadiens ne se sont pas améliorées, ni en Ontario, ni sur le plan national. Ceci reste vrai malgré le lien évident entre les performances de littératie et le niveau d'instruction. La section suivante va aborder en détail le lien entre scolarité et littératie.

Littératie dans le système scolaire

Alphabétisation en milieu familial

Le développement des capacités de lecture et d'écriture commence à la maison, bien avant qu'un enfant n'entre dans le système scolaire, où un certain nombre de facteurs socioéconomiques entrent en jeu. La littératie familiale est définie comme le « développement et l'utilisation des capacités de lecture et d'écriture dans la vie quotidienne d'une famille : utiliser la littératie dans les tâches quotidiennes, aider les enfants à développer leurs capacités de lecture et d'écriture, être impliqué dans l'éducation des enfants et utiliser la littératie pour entretenir des relations avec autrui et avec les communautés » (Essential Skills Ontario, 2012b). Cette perspective reconnaît le lien entre l'alphabétisme chez les jeunes enfants et les capacités de lecture et d'écriture des adultes. En règle générale, les programmes destinés à l'alphabétisation en milieu familial cherchent à encourager les enfants et leurs familles à se familiariser et à devenir plus à l'aise avec les activités qui permettent d'améliorer la littératie dans leur vie quotidienne (Essential Skills Ontario, 2012b).

De ce point de vue, le temps passé loin de l'école peut s'avérer préjudiciable pour les capacités de lecture et d'écriture d'un enfant dans certains milieux familiaux. Une étude menée dans l'Ontario enquête par exemple sur le « recul estival » en matière de littératie que de nombreux enfants connaissent (Davies & Aurini, 2010). L'étude, financée par le Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation, se concentre sur les élèves des familles à faible revenu, qui tendent à savoir lire cinq mois plus tard que leurs camarades de classe plus fortunés. Les chercheurs s'intéressent à l'écart grandissant des capacités de lecture et d'écriture qui se forme pendant les mois d'été, lorsque la fréquentation scolaire ne peut pas niveler le terrain. De juin à septembre, les élèves des familles à revenu élevé dont les parents sont très instruits voient leurs capacités de lecture et d'écriture augmenter de deux mois pendant les vacances d'été, tandis que les élèves des familles à faible revenu voient leurs capacités régresser d'un mois. L'écart grandissant fait ressortir le rôle important que le milieu familial joue dans le renforcement des capacités de lecture et d'écriture en dehors du cadre scolaire formel et le préjudice résultant de l'absence d'un tel milieu. Pour y remédier, la recherche a géré 60 camps d'été de littératie dans 30 conseils scolaires en Ontario de 2010 à 2012. Les conclusions sont prometteuses : les élèves ayant participé au programme ont vu leurs capacités de lecture s'améliorer d'environ 1 mois et demi, comparé aux élèves n'ayant pas participé, rattrapant ainsi une grande partie du gain de deux mois type des élèves de familles à revenu élevé.

Littératie et achèvement des études secondaires

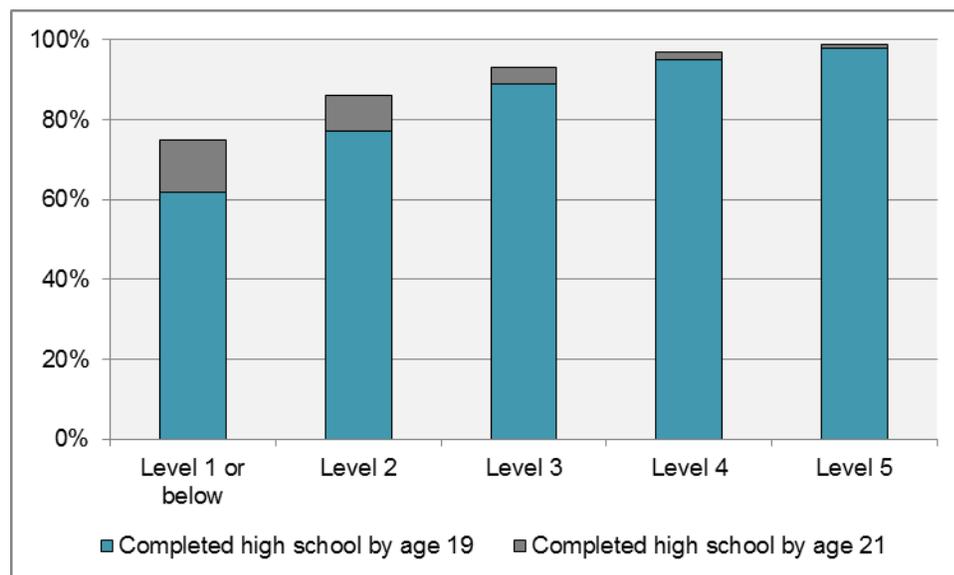
Les capacités de lecture et d'écriture ont été mises en étroite corrélation avec les taux d'abandon dans les établissements secondaires et le choix des options d'enseignement postsecondaire d'un élève. Les élèves ayant de faibles capacités de lecture et d'écriture sont moins enclins à achever des études secondaires, tandis que ceux dont les capacités sont solides sont plus aptes à poursuivre au collège ou à l'université après l'obtention du diplôme. Si la province souhaite que davantage d'élèves poursuivent dans l'enseignement supérieur et que ce choix est subordonné à de solides capacités de lecture et d'écriture, le besoin de produire des élèves hautement alphabétisés devient un impératif tant économique que social.

Les élèves dont les notes sont faibles à l'évaluation de lecture du programme PISA sont peu enclins à achever des études secondaires. Dans son analyse des données PISA/EJET de 2000 et 2002, Bushnik et al. (2004) conclut que tandis que la note moyenne de lecture combinée de tous les élèves était de 535, ce qui correspond au niveau 3, les élèves ayant quitté l'enseignement secondaire avant d'avoir obtenu le diplôme atteignaient en général le niveau 2, soit un niveau complet de compétences sous la moyenne. Bien que la décision de quitter l'établissement scolaire ne peut nécessairement pas être attribuée uniquement à des capacités de lecture faibles, nous pouvons en conclure que les élèves qui poursuivent et achèvent des études secondaires sont de façon générale, de meilleurs lecteurs et rédacteurs que ceux qui abandonnent.

Knighton et al. (2006) effectue un suivi similaire des taux d'achèvement des études secondaires des élèves d'ici l'âge de 19 ans par rapport à leurs évaluations en lecture au programme PISA à l'âge de 15 ans pour en arriver aux mêmes conclusions que celles énoncées ci-dessus. Les élèves ayant poursuivi des études secondaires obtiennent 100 points de plus qu'à l'évaluation de lecture PISA réalisée quatre ans plus tôt, et ce, par rapport aux élèves ayant quitté l'enseignement secondaire plus tôt (547 c. 457). Là encore, ceci représente une différence de plus d'un niveau complet de compétences. Alors que 87 % de tous les participants au programme PISA ont achevé leurs études secondaires d'ici l'âge de 19 ans, ces chiffres étaient inférieurs pour ceux dont les évaluations en lecture étaient du niveau 1 (62 %) et du niveau 2 (77 %). Presque tous les jeunes ayant atteint des niveaux de compétence 4 et 5 avaient achevé l'enseignement secondaire d'ici l'âge de 19 ans. Les capacités de lecture ont continué à avoir un impact sur les taux d'obtention de diplôme de l'enseignement secondaire, même après l'application d'autres variables telles que le sexe, la langue maternelle, l'éducation parentale, le revenu familial, le lieu de résidence et l'investissement scolaire et social.

Bussière et al. (2009), qui a étudié les taux d'achèvement des études secondaires d'ici l'âge de 21 ans, a confirmé de nombreuses constations de Knighton et al. (2006). Les élèves dotés de capacités de lecture plus faibles ont obtenu des taux d'achèvement des études secondaires d'ici l'âge de 21 ans inférieurs et ont pris plus de temps pour y parvenir que les élèves dotés de capacités de lecture et d'écriture plus solides (Figure 2). Tandis que 62 % des élèves ayant atteint le niveau 1 de compétence ont achevé leurs études secondaires d'ici l'âge de 19 ans, ce à quoi on s'attendrait dans la plupart des cas, 13 % des participants ayant atteint le niveau 1 de capacité de lecture n'ont achevé leurs études secondaires qu'entre 19 et 21 ans. Ceci n'était vrai que pour 1 % de ceux ayant atteint le niveau 5. 25 % des élèves dont les capacités de lecture et d'écriture atteignaient le niveau 1 n'avaient pas encore achevé leurs études secondaires à l'âge de 21 ans, contre seulement 1 % des élèves ayant des capacités de niveau 5.

Figure 1 : Taux d'achèvement des études secondaires par niveau d'alphabétisation



Source : Bussière et al., 2009

Données du secondaire et TPCL

Nous pouvons également aborder la question de la littératie et des parcours postsecondaires à l'aide de données des établissements secondaires ontariens. Dès la 9e année, les élèves doivent se demander s'ils souhaitent poursuivre des études au collège ou à l'université et doivent choisir des cours qui les aideront à atteindre leur but. De manière générale, les cours « théoriques » (U) préparent les élèves à satisfaire les exigences pour l'admission à l'université, tandis que les cours « appliqués » (C) répondent aux exigences pour l'entrée au collège. Dans les deux cas, quatre cours d'anglais sont nécessaires pour obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Les élèves faisant l'apprentissage de la langue anglaise (ELL) doivent également suivre quatre cours d'anglais, trois peuvent être choisis parmi les options d'anglais langue seconde (ALS) et le dernier doit faire partie de la liste « théoriques » ou « appliqués » (King et al., 2009).

Une analyse portant sur les relevés de notes des élèves de 9e année en Ontario pendant l'année scolaire 2002-2003 a conclu que 75 % des élèves ayant suivi les cours de la filière préuniversitaire étaient allés à l'université dans les cinq ans ayant suivi cette 9e année, et que 90 % d'entre eux avaient suivi un programme d'enseignement postsecondaire (King et al., 2009). Un examen des relevés de notes de la 12e année des 10 % d'élèves ayant suivi la filière préuniversitaire, mais ne fréquentant aucun établissement postsecondaire a révélé qu'environ 50 % de ces élèves avaient de mauvaises notes en général, ou en anglais ou en mathématiques en particulier. Un examen des élèves se destinant au collège, titulaires du DESO dans la filière précollégiale a révélé une tendance similaire aux difficultés théoriques en anglais et en mathématiques. Il en était de même pour les élèves n'ayant pas achevé leurs études secondaires dans les cinq années suivant la 9e année. Les trois fils conducteurs de cette étude amènent à une conclusion commune : les élèves ayant des difficultés en anglais ou en mathématiques sont moins susceptibles d'achever leurs études secondaires et d'atteindre l'option EPS pour laquelle ils ont été préparés, que ce soit le collège ou l'université.

En plus de satisfaire à toutes les exigences théoriques des cours, les élèves des établissements secondaires de l'Ontario doivent réussir le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) ou son équivalent pour être admis au DESO. Le TPCL évalue à la fois les compétences de lecture et d'écriture et est conçu pour

déterminer si les élèves satisfont les attentes en matière de littératie décrites dans Le curriculum de l'Ontario (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2011b) (Tableau 5).

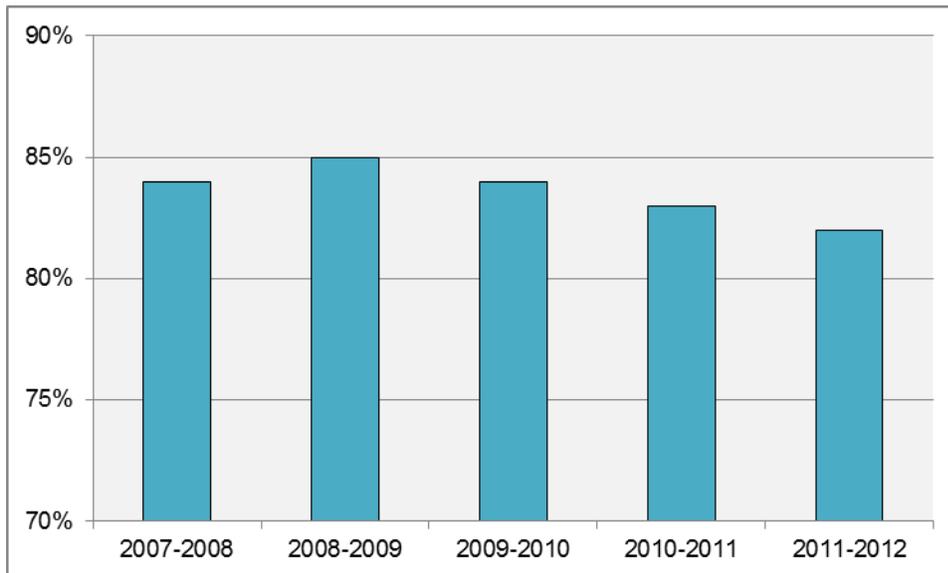
Tableau 7 : Curriculum de l'Ontario de l'enseignement secondaire – Performances de lecture et d'écriture attendues	
Lecture 1	Comprendre les idées et les renseignements explicites
Lecture 2	Comprendre les idées et les renseignements implicites (faire des inférences)
Lecture 3	Établir des liens entre ses connaissances et expériences personnelles et les idées et renseignements contenus dans les textes lus (autrement dit, interpréter des choix de lecture en intégrant ses connaissances et ses expériences personnelles aux idées et renseignements contenus dans un texte lu)
Écriture 1	Développer une idée principale à l'aide d'idées secondaires
Écriture 2	Structurer des idées et des renseignements de façon cohérente
Écriture 3	Utiliser les conventions linguistiques (l'orthographe, la grammaire et la ponctuation) d'une manière qui ne gêne pas la clarté de la communication

Source : Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2011b

La plupart des élèves passent le TPCL pour la première fois en 10e année. Depuis 2007, le taux de réussite dès la première tentative a toujours été élevé, autour de 83 % (Figure 3). Les élèves qui échouent ou qui ne passent pas l'examen au cours de leur première année d'éligibilité, soit parce qu'ils reportent l'examen, soit parce qu'ils sont absents, doivent le passer l'année suivante ou suivre le Cours de compétences linguistiques de 12e année, qui est conçu pour tester les mêmes capacités générales que le TPCL. Comme avec le PISA/EJET, plusieurs études ont été réalisées à l'aide du TPCL et les données nous permettent de suivre les élèves longitudinalement et de mesurer l'impact des capacités de lecture et d'écriture sur les performances scolaires.

Une étude récente menée sur des élèves qui n'avaient pas passé le TPCL ou y avaient échoué pendant leur première année d'éligibilité en 2006, a démontré que presque la moitié d'entre eux (47 %) devaient encore le passer deux ans plus tard, alors qu'ils devraient normalement terminer leur 12e année (Hinton et al., 2010). Certains de ces élèves avaient totalement quitté l'école, alors que l'étude pouvait avoir perdu la trace de certains autres. Parmi ceux ayant échoué en 2006 et pouvant encore être identifiés comme des élèves inscrits en 2007 ou 2008, 21 % devaient encore passer le TPCL avec succès. Ceci indique que de nombreux élèves ne s'étant pas présentés ou ayant échoué au TPCL durant leur première année d'éligibilité continuaient à avoir des difficultés avec l'examen les années suivantes, ce qui peut devenir un sérieux obstacle à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires.

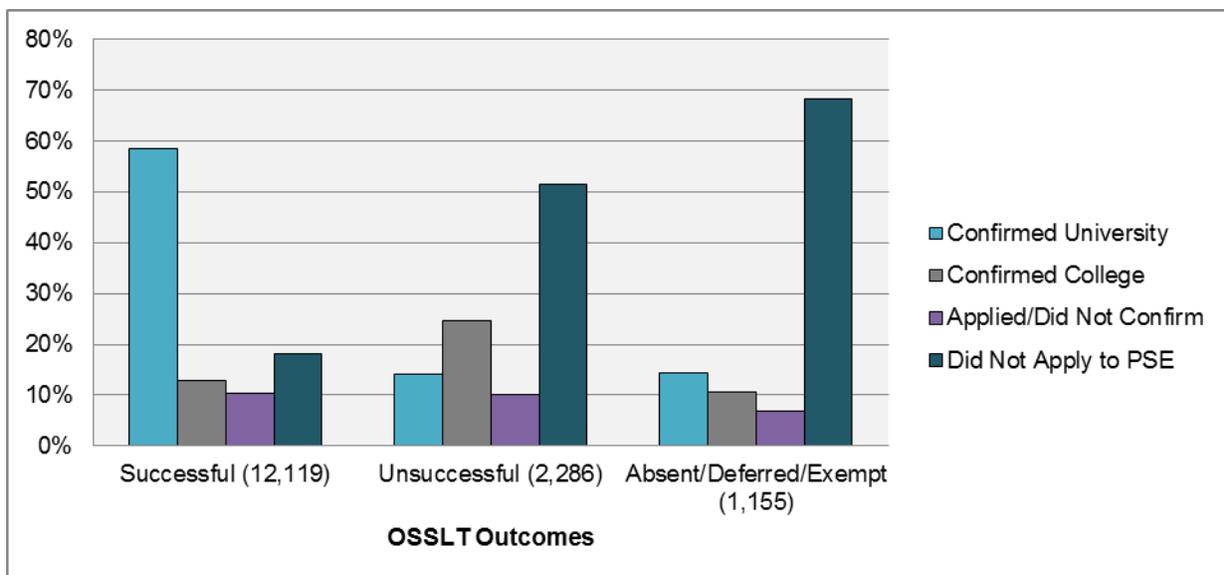
Figure 2 : Taux de réussite des élèves éligibles pour la première fois au TPCL, Ontario



Source : Conseil scolaire du district de Toronto, 2012

Une autre analyse du Conseil scolaire du district de Toronto indique que la plupart des élèves ayant réussi le TPCL en 2007 ont été admis à l'université en 2009 ou 2010 (Figure 5). Ceci soutient encore la forte corrélation entre de solides capacités de lecture et d'écriture et l'admission à l'université. Les élèves ayant échoué au TPCL en 2007 se sont très probablement orientés vers le collège ou ont complètement renoncé aux études supérieures, tandis que ceux ne s'étant pas présentés à l'examen n'ont pas non plus postulé pour des études supérieures. Les élèves qui étaient absents, exemptés ou qui ont reporté l'examen ne se sont probablement pas orientés vers des études postsecondaires.

Figure 3 : Parcours postsecondaire par taux d'achèvement du TPCL



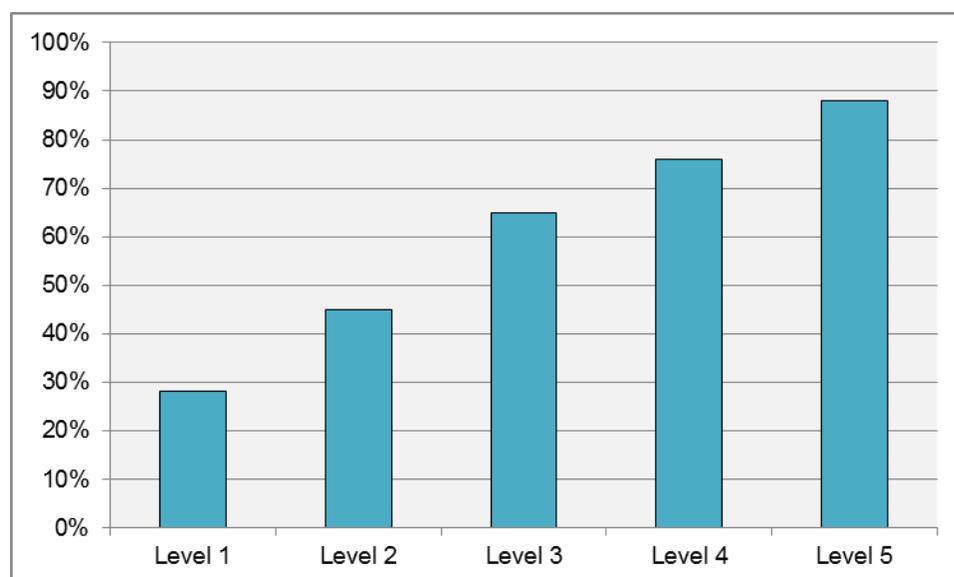
Source : Brown, Maldonado et Wiggers, 2012

Littératie et assiduité à l'EPS

L'analyse de Willms (2004) portant sur les données PISA nationales relatives aux capacités de lecture de 2000, suggère que les élèves ayant obtenu les meilleures notes de littératie, niveaux 4 et 5 sur l'échelle de l'OCDE, sont plus enclins à poursuivre des études postsecondaires dans les six années qui suivent l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Ces corrélations étaient très fortes. Les jeunes de 15 ans ayant atteint le niveau 4 ou 5 à l'épreuve de compréhension de textes suivis avaient dix fois plus de chance de poursuivre des études postsecondaires que les élèves ayant atteint le niveau 2 ou inférieur. De même, les élèves ayant atteint le niveau 3 avaient moitié autant de chance de poursuivre ces mêmes études que ceux ayant atteint les deux niveaux supérieurs. Ces données démontrent un important décalage des normes, alors que l'OCDE identifie le niveau 3 comme le niveau minimal requis pour vivre dans la société moderne, il est évident que ce niveau 3 n'est pas nécessairement la norme attendue pour présager une poursuite dans l'enseignement postsecondaire. En revanche, la probabilité de poursuivre des études postsecondaires grandit à mesure que les notes PISA relatives aux capacités de lecture augmentent.

L'examen des données PISA par Knighton et al.(2006) fait encore davantage correspondre les capacités de lecture à 15 ans à la poursuite d'études postsecondaires d'ici 19 ans. 65 % des élèves ayant passé l'évaluation de lecture PISA en 2000 et ayant quitté l'enseignement secondaire à l'âge de 19 ans étaient depuis inscrits à une forme d'EPS. Ceux ayant suivi des études postsecondaires avec une note moyenne en lecture combinée de 566 (niveau 4), comparée à 492 pour les autres. Seuls 28 % des élèves ayant atteint le niveau 1 avaient participé à une quelconque forme d'EPS d'ici l'âge de 19 ans. Ce chiffre a grimpé à 45 % pour le niveau 2, 65 % pour le niveau 3, 76 % pour ceux du niveau 4 et 88 % pour ceux du niveau 5 (Figure 5).

Figure 4 : Participation à l'EPS d'ici l'âge de 19 ans par niveau de capacité de lecture

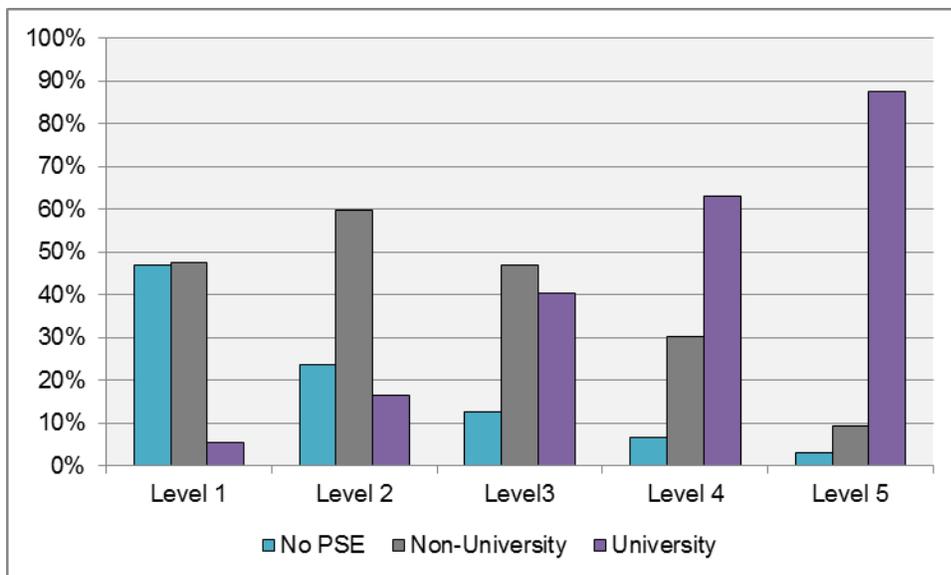


Source : Knighton et al., 2006

Une autre analyse de Lennon et al. (2011) suggère que les élèves de l'Ontario qui atteignent un niveau supérieur à l'évaluation de littératie PISA sont plus susceptibles d'aller à l'université qu'au collège (Figure 6). La part des élèves se rendant à l'université était la plus forte parmi ceux ayant atteint le niveau 5 et la plus faible parmi ceux du niveau 1. En même temps, la part d'élèves ayant tenté des études postsecondaires non universitaires était la plus forte parmi ceux ayant atteint le niveau 2 et diminuait à mesure que les capacités de lecture augmentaient. Seuls 9 % des élèves ayant atteint le niveau 5 avaient poursuivi des études

postsecondaires non universitaires. Les élèves ayant le niveau de lecture le plus faible étaient également plus susceptibles de ne pas poursuivre de telles études du tout.

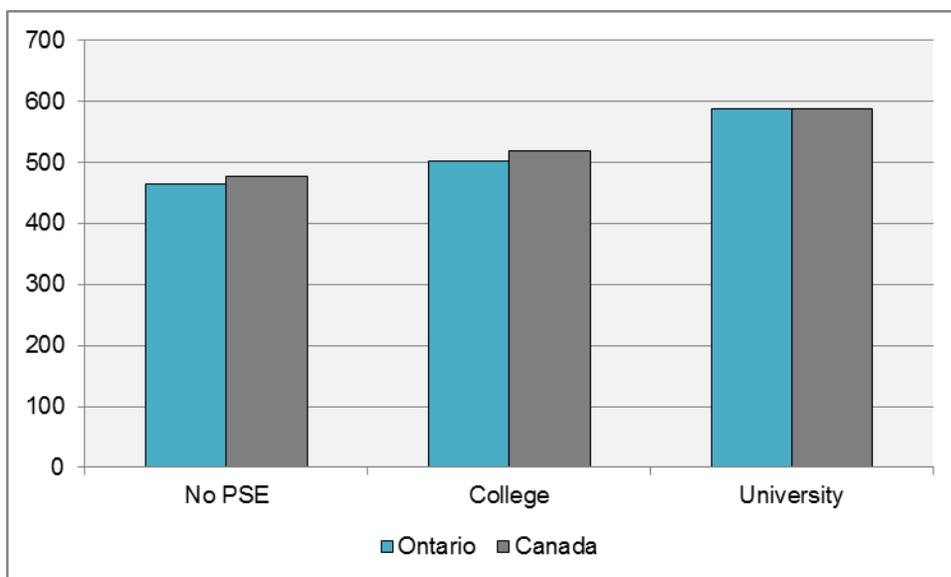
Figure 5 : Parcours postsecondaire par niveau de capacité de lecture, Ontario



Source : Lennon et al., 2011

D'ici 21 ans, presque 75 % des participants au programme PISA de 2000 avaient tenté une forme d'EPS (Bussière et al., 2009). Là encore les capacités de lecture se sont révélées hautement liées à cette décision (Figure 7). Les étudiants de l'université avaient obtenu les notes de lecture combinée les plus élevées, tandis que ceux ne poursuivant pas d'études postsecondaires étaient bien en dessous de ceux allant au collège.

Figure 6 : Parcours postsecondaire par note de lecture, Ontario et Canada



Source : Bussière et al., 2009

La grande majorité des participants ayant atteint le niveau 4 ou 5 à l'âge de 15 ans s'était inscrite dans l'enseignement postsecondaire d'ici 21 ans. 63 % de ces élèves avaient choisi d'aller à l'université, tandis que 26 % s'étaient inscrits dans un collège. Parmi ceux ayant atteint le niveau 3 de compétence en lecture, 33 % étaient allés à l'université et 40 % au collège. Parmi ceux ayant atteint un niveau inférieur, 13 % étaient allés à l'université et 38 % au collège. Dans l'ensemble, les participants ayant des capacités supérieures en lecture à l'âge de 15 ans étaient plus susceptibles d'avoir suivi un enseignement postsecondaire d'ici l'âge de 21 ans. À mesure que les notes de lecture grimpaient, les élèves étaient également devenus plus susceptibles d'aller à l'université, plutôt qu'au collège. Les compétences en lecture à 15 ans avaient l'impact le plus important sur le choix du parcours postsecondaire d'un élève, même après l'application d'autres variables, telles que le sexe, la langue maternelle, le lieu de résidence, l'éducation parentale et le revenu familial (Bussière et al., 2009).

Les diplômés de l'enseignement secondaire sont-ils préparés pour l'EPS?

Les publications abondent d'exemples de collèges et d'universités déplorant la sous-préparation perçue des étudiants de première année. Bon nombre de ces enseignants sont prompts à blâmer les établissements secondaires. Levin & Calcagno (2008, p. 201), par exemple, appellent à de « grandes améliorations dans l'enseignement élémentaire et secondaire », tandis qu'une autre étude indique que « la grande majorité des enseignants sont mécontents du travail réalisé par les écoles publiques en ce qui concerne la préparation des élèves pour le collège » (Achieve Inc., 2005, p. 8). Dans une étude des professeurs de l'Université Western, 91 % étaient d'accord sur le fait que les établissements secondaires ne préparent pas suffisamment les élèves à rédiger des dissertations de niveau universitaire (Collins, 1998).

Le problème, selon une étude américaine, n'est pas que les étudiants ne savent pas écrire, mais plutôt qu'ils rédigent mal (National Commission on Writing, 2003). Les étudiants ont appris les bases et peuvent écrire pour être compris, mais souvent ils semblent incapables d'aller au-delà de ce niveau fonctionnel. La prose demeure inélégante et simple, la structure du document est rudimentaire et se limite souvent à la dissertation en cinq paragraphes enseignée dans les établissements d'enseignement secondaire ontariens, et la pensée critique semble souvent inexistante. Les travaux écrits sont bien trop souvent considérés comme des documents à éviter, copiés ou achetés en ligne plutôt que soigneusement et adroitement élaborés.

Une étude américaine a établi qu'un grand nombre des étudiants entrant dans l'EPS reconnaissent l'existence d'un écart important entre la préparation de l'enseignement secondaire et les attentes du collège. 41 % des étudiants suivant deux ans d'études dans un collège américain et 37 % de ceux poursuivant quatre années d'études au collège reconnaissent avoir des manques dans leur préparation (Achieve Inc., 2005). Interrogés en particulier sur les compétences en rédaction, 35 % des étudiants admirent un manque de préparation, tandis que 9 % le qualifiait de fossé. Les étudiants qui déclarèrent avoir été confrontés à de fortes attentes au niveau du secondaire étaient plus aptes à se sentir bien préparés pour l'EPS (80 %) et deux fois plus enclins à obtenir des A au collège que les étudiants qui décrivaient les attentes de leur établissement secondaire comme faibles. Des résultats similaires émergent d'une étude financée par le COQES dans le contexte de l'Ontario. Lorsqu'un groupe type d'étudiants d'une université ontarienne fut interrogé sur à quel point ils se sentaient prêts pour l'entrée à l'université, la plupart des étudiants indiquèrent qu'ils n'y étaient pas du tout préparés (Dunn & Carfagnini, 2010). La plupart des commentaires furent de nature académique plutôt que sociale et incluaient des difficultés relatives à la prise de notes et à la rédaction.

Les diplômés de l'enseignement secondaire ontarien sont-ils préparés à la rigueur de l'enseignement supérieur, que ce soit au collège ou à l'université, en particulier lorsqu'il s'agit de littérature et de capacités de lecture et d'écriture? Comme indiqué précédemment, les données PISA nous indiquent que les étudiants ayant obtenu les meilleures notes à l'évaluation de lecture à l'âge de 15 ans sont plus susceptibles d'entrer à

l'université, bien qu'un pourcentage important d'étudiants atteignant le niveau 3 y aillent également. Les résultats révèlent également que les collèges attirent des individus présentant un éventail beaucoup plus large d'aptitudes linguistiques, avec moins d'étudiants du niveau supérieur de l'échelle de compétence et plus d'étudiants légèrement sous la moyenne. Mais l'évaluation des attentes en matière de littératie d'un professeur d'université ou de collège moyen sur l'échelle de capacités de lecture de l'OCDE demeure incertaine. Le niveau 3 est-il suffisant ou de telles compétences s'avèrent-elles insuffisantes à la faculté? Quelles données de référence reflèteraient avec précision les niveaux de compétence attendus de la part des nouveaux étudiants?

Vue l'abondance de critiques anecdotiques émanant de la faculté, le manque de préparation admis par certains étudiants et le nombre accru d'étudiants que l'enseignement supérieur attire, en particulier avec l'avancée de l'enseignement supérieur de masse, les établissements postsecondaires devraient considérer soigneusement l'état de préparation des capacités de lecture et d'écriture des élèves à leur arrivée et appliquer les mesures de correction nécessaires pour renforcer ces capacités. Les établissements de l'enseignement supérieur n'existent pas simplement pour enseigner des compétences professionnelles ou des connaissances spécifiques à une discipline. Ils devraient également exister pour renforcer les compétences de base, notamment la lecture et l'écriture. Les établissements de l'enseignement supérieur ne peuvent pas non plus présumer que ces compétences sont suffisamment développées simplement parce que les étudiants arrivent avec leurs diplômes de l'enseignement secondaire en poche. Les universités et les collèges de l'Ontario ont relevé ce défi de différentes façons.

Littératie dans les collèges ontariens

La *Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario* (section 2.2) confère aux collèges un mandat fixe et clair qui est celui « d'offrir un programme complet d'enseignement et de formation postsecondaires axé sur la carrière afin d'aider les particuliers à trouver et à conserver un emploi, de répondre aux besoins des employeurs et d'un milieu de travail en évolution et de soutenir le développement économique et social de leurs collectivités locales variées ». Ce mandat engage les collèges à travailler en étroite collaboration avec les employeurs afin de former les étudiants qui répondront ainsi aux besoins du marché du travail. La liste des compétences améliorant l'employabilité établie par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) de l'Ontario met l'accent sur la communication comme l'une des aptitudes que les diplômés d'un collège doivent posséder pour être compétitifs. Il est attendu de tous les diplômés titulaires d'un Certificat, d'un Diplôme ou d'un Diplôme (niveau avancé) d'études collégiales de l'Ontario d'être capable de « *communiquer d'une façon claire, concise et correcte, sous la forme écrite, orale et visuelle, en fonction des besoins de l'auditoire* » (MFCU, 2009).

Alors que les objectifs de l'apprentissage sont clairs, le gouvernement n'indique pas comment ils doivent être atteints.⁷ Une étude note des interprétations différentes de ces exigences minimales, à la fois entre instituts et entre programmes au sein des collèges (Fisher et Hoth, 2010). Les collèges de l'Ontario sont également confrontés à un large éventail de capacités d'écriture parmi les nouveaux étudiants. Selon une étude menée par les collèges Ontario (2009), l'anglais était la première langue de seulement 79 % des étudiants des collèges, contre 5 % pour le français. De ce fait, une évaluation post-admission obligatoire est plus fréquente dans le secteur collégial que dans le secteur universitaire, ce qui est également le cas des cours de communications. Un projet récent financé par le COQES au Collège George Brown reconnaît sans condition que « le diplôme d'études secondaires de l'Ontario ou son équivalent ne garantit pas que tous les élèves sont préparés aux rigueurs du travail postsecondaire » (George Brown College & Academic Group Inc., 2011, p. 4) et que de nombreux nouveaux étudiants requièrent un enseignement de perfectionnement de l'anglais.

⁶ D'autres recherches devraient être également engagées pour déterminer à quel point ces points de vue sont réellement répandus, et identifier comment les opinions de la faculté peuvent différer d'une discipline à l'autre et d'un institut à l'autre.

⁷ Le MFCU a délégué cette autorité aux collèges par l'intermédiaire de la directive exécutoire du ministère : *Cadre d'élaboration des programmes d'études*. Pour plus de détails, consulter le document <http://www.accc.ca/ftp/es-ce/MTCUCollegeFramework.pdf>.

Les données mettent également en évidence le fait que de nombreux étudiants entrant dans les collèges ontariens ne sont pas préparés au niveau requis écrit et oral. Une étude révèle que 41 % des étudiants de première année dans un collège ontarien n'avaient pas le niveau de compétences attendu pour les communications postsecondaires et avaient donc besoin d'une certaine forme d'enseignement de perfectionnement (Payne, 1999, cité par Fisher et Hoth, 2010). D'autres preuves sont apportées par une autre étude qui suggère que 42,4 % des nouveaux étudiants d'un grand collège ontarien ont un niveau d'anglais inférieur à celui recommandé, pourcentage qui augmente régulièrement depuis 2005 (Schmitz & Kanurkas, 2013).

D'autres données tirées d'une étude interne réalisée dans un autre grand collège de l'Ontario présentent des chiffres similaires. Entre 2006 et 2010, près de 60 % des nouveaux étudiants ayant passé une évaluation écrite post-admission d'aptitude en anglais ont obtenu une note inférieure au niveau requis pour l'anglais au collège (Tableau 6). Bien que certains de ces étudiants n'aient pas achevé leurs études secondaires en Ontario, la grande majorité d'entre eux étaient des étudiants accédant directement au collège après avoir suivi un enseignement secondaire ontarien.

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	%										
Inférieur à l'anglais au collège	49,7	47,8	51,2	48,5	58,8	59,3	59,8	59,3	55	49	47,6
Anglais au collège	48,4	49,9	45,8	48,5	39,4	38,4	38,2	36,5	41	45,9	46,4
Exempté	1,3	1,7	2,6	2,3	1,6	2	1,7	2,3	1,6	2,5	2
Nombre total de réponses	5 74 6	5 96 7	6 12 6	6 18 4	6 15 0	6 42 9	6 38 0	6 83 4	7 17 9	6 52 5	6 92 0

Source : Données fournies par une institution.

Remarque : « Exempté » inclut les étudiants qui passent le test sans avoir besoin du niveau d'anglais au collège.

L'addition de certaines colonnes peut ne pas aboutir à 100 %, car un petit nombre d'étudiants peuvent être évalués, mais ne pas être classés dans un niveau d'anglais. Ne représente que les étudiants de la rentrée d'automne.

De nombreux collèges ont créé des cours adaptés à un éventail de niveaux de compétence en anglais, ainsi les étudiants peuvent avoir toutes les chances de réussir leurs études. Une étude financée par le COQES sur les pratiques des évaluations linguistiques dans le secteur collégial ontarien (Fisher et Hoth, 2010) met l'accent sur la variété des pratiques adoptées par ces institutions. 63 % des collèges ont indiqué utiliser une forme d'évaluation post-admission officielle sur les capacités rédactionnelles des étudiants, souvent basée sur des rédactions collectées durant les cours d'introduction d'anglais. Ces évaluations permettent alors aux enseignants d'identifier les étudiants ayant des difficultés et de les aiguiller pour qu'ils obtiennent un soutien supplémentaire. Ces pratiques informelles n'ont pas été institutionnellement mandatées et ont lieu à la discrétion de chaque enseignant.

Des évaluations écrites formelles étaient également courantes, avec 62 % des collèges les administrant annuellement pour les nouveaux étudiants à des fins de classement. Ils prenaient souvent la forme de rédactions, de tests informatiques ou une combinaison des deux. Ces évaluations formelles n'étaient pas nécessairement utilisées par tous les programmes au sein d'un institut. 8 % des collèges procédaient à des évaluations linguistiques formelles dans « certains » programmes, 33 % dans « la plupart » des programmes et 21 % dans « tous » les programmes. Les grands collèges avaient tendance à avoir les exigences les plus cohérentes et les plus solides en matière de compétences.

Du fait des compétences mandatées améliorant l'employabilité, les collèges requièrent des cours d'anglais et de communication dans bon nombre de leurs programmes. Tous les collèges ont indiqué requérir au moins un cours d'anglais ou de communication dans la plupart (46 %) ou tous (54 %) les programmes de leurs

diplômes. Des classes de « niveau 2 » d'anglais ou de communication avancée étaient également courantes, avec 21 % des collèges les requérant dans « certains » programmes de leurs diplômes, 63 % dans « la plupart » et 16 % dans « tous » (Fisher et Hoth, 2010).

Les collèges ontariens utilisent fréquemment des évaluations écrites post-admission obligatoires pour identifier les étudiants qui ne sont pas préparés à l'écrit du niveau collège et les répartissent en classes de perfectionnement d'anglais. L'enseignement de perfectionnement de l'anglais peut avoir lieu de différentes façons, notamment par les services aux étudiants, tels que les centres d'écriture, les cours avec ou sans crédit de perfectionnement d'anglais, et par la modification des cours d'introduction d'anglais standard afin d'offrir un soutien à ceux qui en ont besoin. Des combinaisons de ces stratégies sont également courantes. Dans les cas où les cours de perfectionnement d'anglais sont offerts comme des options sans crédit, les étudiants finissent souvent par payer des cours supplémentaires afin de tenter de répondre aux exigences de communication de leur programme. Il est également important de noter que les collèges ne sont actuellement pas financés pour offrir ces options linguistiques sans crédit et doivent en revanche trouver de quoi les prendre en charge dans leurs budgets existants.

Avec cette accentuation de l'évaluation et du développement des compétences, Fisher et Hoth (2010) ont également noté que le test final est plus courant dans le secteur collégial qu'il ne l'est dans les universités, bien qu'il soit encore relativement peu courant. Définissant le « test final » comme « une mesure ou un indicateur des compétences linguistiques après une formation linguistique » (p. 28), un cours ou un programme d'études, les résultats ont montré que de telles évaluations ont lieu dans 57 % des grands collèges, 13 % des collèges de taille moyenne et 11% des petits collèges.

Fisher et Hoth (2010) terminent leur rapport en mettant l'accent sur le fait que « l'évaluation officielle des compétences linguistiques n'était ni une priorité universelle, ni une pratique constante dans le réseau des collèges de l'Ontario et dans les programmes des collèges » (p. 42). Tandis que plusieurs pratiques existent, leur variété et divergence mettent l'accent sur le manque de politique ou de stratégie provinciale cohérente en la matière. Bien entendu, le défi consiste à réconcilier les objectifs concurrents de l'orientation du gouvernement, l'autonomie institutionnelle et les implications financières.

Pistes de recherche future

Le projet de Fisher et Hoth (2010) a posé les bases pour un certain nombre d'enquêtes ultérieures actuellement en cours et traitant de l'évaluation des compétences linguistiques en anglais et de son enseignement au niveau des collèges. Les résultats de ces études seront pertinents pour les éléments portés par la présente discussion sur la littératie au collège.

Par exemple, une équipe inter collégiale d'enquêteurs, dirigée par Gary Jennings au Collège Mohawk et le Conseil des langues et des communications des collèges de l'Ontario, évalue actuellement l'efficacité des classes de perfectionnement d'anglais dans cinq collèges. Les étudiants de première année sélectionnés pour participer au projet sont identifiés comme ayant besoin de cours de perfectionnement d'anglais par le processus d'évaluation individuelle du collège et sont placés dans un cours de perfectionnement d'anglais par leur institut. En administrant une évaluation des compétences linguistiques normalisées avant et après que les participants n'aient suivi le cours de perfectionnement, les chercheurs espèrent confirmer que la prescription de ce cours aide réellement les étudiants à améliorer leurs compétences linguistiques. En reliant les données collégiales relatives aux étudiants avec leurs notes et options de cours dans le secondaire, l'équipe espère également établir des corrélations entre des parcours scolaires spécifiques et la réussite des études au collège.

Le Projet portant sur le rendement des étudiantes et étudiants au niveau collégial (PREC), réalisé au Collège Seneca, est la suite du Projet portant sur les mathématiques au niveau collégial (PMC). Il a pour but d'analyser les performances des étudiants dans les cours linguistiques pendant leur première année

d'études, avec l'objectif ultime de développer des moyens permettant d'améliorer la réussite et de diminuer le décrochage des étudiants. L'équipe de recherche collecte des données dans les 24 collèges ontariens, relatives aux programmes des étudiants, choix de cours de langue, notes en langue et dans l'enseignement secondaire. Les chercheurs comptent relier les performances au collège et les notes dans l'enseignement secondaire afin d'identifier, comme dans l'étude Mohawk, les parcours scolaires les plus étroitement liés à la réussite au collège. Les premiers rapports du PREC sont attendus fin 2013.

Littératie dans les universités ontariennes

La discussion sur les capacités de lecture et d'écriture des étudiants dans le contexte universitaire est largement influencée par le manque de données pertinentes. Alors que de nombreux collèges effectuent une évaluation post-admission des compétences linguistiques d'un grand nombre, voire de la totalité des étudiants de première année, cette pratique a à peu près disparu dans les universités ontariennes. Une analyse environnementale des évaluations d'écriture réalisée en 1995 démontre que même alors, seules six universités de la province demandaient une évaluation post-admission obligatoire, trois une évaluation post-admission non obligatoire et douze n'avaient peu ou pas d'évaluation de littératie post-admission du tout (Brown et al., 2012). À ce moment-là, seules deux universités prodiguaient un cours de rédaction à tous les étudiants de première année (Procter, 1995), et cette pratique est depuis tombée en désuétude malgré les problèmes croissants.

Un certain nombre de raisons sont évoquées pour expliquer l'élimination progressive de cette forme d'évaluation, notamment le coût, l'offre alternative d'un enseignement de l'écriture facultatif et le ressentiment que ces types de tests engendrent parmi les enseignants et les administrateurs du secondaire (bien que certains de ces enseignants admettent qu'ils aimeraient une définition plus claire des attentes en termes de rédaction au niveau universitaire) (Procter, 1995; Collins, 1998). D'autres problèmes sont liés à la motivation des étudiants, alors qu'une évaluation peut clairement identifier les étudiants ayant de faibles aptitudes, elle ne peut pas les motiver à chercher de l'aide. Il est important de noter que le même rapport (qui date un peu à présent) met également l'accent sur la relation entre l'évaluation et le curriculum universitaire : si un institut déclare aux nouveaux étudiants qu'ils manquent d'une capacité essentielle pour réussir à leur programme, il doit en retour assumer la responsabilité d'améliorer ladite capacité (Procter, 1995). On pourrait argumenter que la suppression de l'évaluation remet en question cette responsabilité.

Toutes les universités ontariennes ont des exigences en termes de maîtrise de l'anglais pour les nouveaux étudiants. Ceux qui arrivent d'un établissement d'enseignement secondaire ontarien après avoir suivi les cours de la filière de préparation universitaire et ceux qui viennent d'autres établissements ou universités où l'enseignement est pratiqué en langue anglaise n'ont généralement pas à faire preuve de leur niveau d'anglais. En règle générale, les étudiants émanant d'une université francophone ontarienne sont également exemptés. Les étudiants étrangers venant d'institutions où l'enseignement n'est pas réalisé en anglais doivent faire preuve de leurs compétences en anglais par d'autres méthodes. Il s'agit habituellement d'un test normalisé reconnu sur le plan international, tel que le Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ou l'International English Language Testing System (IELTS). Les notes limites acceptables diffèrent entre universités et souvent entre programmes au sein des universités également.

Un certain nombre de facteurs gravitent dans l'environnement universitaire actuel transformant l'évaluation des compétences linguistiques des nouveaux étudiants et leur amélioration en défi. L'inflation des notes au niveau secondaire peut compliquer la tâche des secrétaires en charge des admissions devant évaluer correctement les compétences des nouveaux étudiants. Une étude portant sur les nouveaux étudiants dans une grande université ontarienne indique la chute des notes de 10 961 étudiants venant de 368 écoles différentes. Alors que les étudiants arrivaient avec une moyenne de 79,5 % dans leur dernière année d'études secondaires, leur moyenne à la fin de la première année universitaire était de 65,3 %, soit une baisse de 14,2 % (Collins, 1998). Nous pourrions être tentés d'attribuer cette baisse aux exigences

déraisonnables des enseignants universitaires, mais au moins elle indique que les attentes des universités et des établissements de l'enseignement secondaire ne sont pas en phase.

La taille en forte croissance de nombreuses classes de première année à l'université rend également difficile la concentration sur l'écriture pour les enseignants. En vertu de leur taille, ces classes se fient souvent aux approches pédagogiques traditionnelles, comme les « cours magistraux » pour présenter des documents (Kerr, 2011), un format qui se prête mal aux tâches plus orientées sur l'étudiant comme l'enseignement individuel ou en petits groupes de l'écriture. Alors que de nombreuses classes tentent de compenser leur taille en demandant des conférences ou des travaux dirigés, où les étudiants se retrouvent hebdomadairement en plus petits groupes avec un assistant à l'enseignement, la rédaction n'est pas non plus toujours une priorité et les assistants ne sont pas nécessairement formés pour agir de fait comme un tel enseignant. La taille des classes tend également à dicter les méthodes d'évaluation. Un récent projet financé par le COQES dans le but d'analyser les pratiques de l'enseignement dans les classes nombreuses (Kerr, 2011) suggère que les enseignants confrontés à de telles classes ont plus souvent recours à des examens à choix multiples. La plupart des enseignants interrogés reconnurent l'utilisation d'examens à choix multiples comme moyen de réduire la charge de la notation sur l'équipe enseignante. Dans ces cas, les travaux d'écriture intensive comme les rédactions, qui permettraient au moins aux étudiants de mettre en pratique leurs capacités d'écriture, sont souvent peu pratiques et chronophages pour la notation.

Une étude récente portant sur l'analyse des plans de cours d'un petit collège d'arts libéraux affilié à une grande université ontarienne a conclu que la quantité de travaux écrits demandés aux étudiants du premier cycle différait grandement selon le programme d'études (Graves, Hyland & Samuels, 2010). L'équipe de recherche a pris en compte 179 plans de cours enseignés pendant une année universitaire, dans tous les domaines et les niveaux universitaires. En moyenne, 2,5 travaux écrits étaient affectés par cours, avec près de la moitié totalisant quatre pages ou moins. Les cours de mathématiques et d'économie ne demandaient pas de travaux écrits de la part des étudiants, tandis que d'autres, en français par exemple, exigeaient au moins quatre travaux par cours. Les travaux écrits tendaient à être courts et à présenter peu de risques, ne valant que 10 % ou moins de la note finale. Le nombre moyen de pages requises par travail en lettres (4,30) était le double de celui des sciences sociales (2,04). Alors que les travaux écrits en lettres peuvent être courts ou longs, ceux en sciences sociales sont le plus souvent courts, une page au plus. Il est donc évident d'après ces résultats que l'exposition d'un étudiant aux exigences d'écriture diffère considérablement selon le programme, soulevant des questions pour les auteurs quant à la préparation de certains étudiants au travail dans leur domaine après l'obtention de leur diplôme (p. 309-310).

Enfin, alors que l'internationalisation en constante évolution de l'enseignement offre de nombreuses possibilités, elle crée également des défis en termes de compétences linguistiques. Un grand nombre des ontariens atteignant les niveaux les plus bas de littératie aux évaluations internationales sont de nouveaux Canadiens, arrivés récemment ou depuis longtemps (Essential Skills Ontario, 2012). En 2006, environ deux tiers des nouveaux Canadiens atteignaient les niveaux les plus bas d'alphabétisation, et représentaient 35 % de ceux ayant obtenu un grade universitaire inférieur au niveau 3 (CCA, 2009). Tandis que les universités peuvent espérer que des tests normalisés tels que le TOEFL ou l'IELTS garantissent une certaine aisance en anglais, l'utilisation croissante de ces examens a également donné naissance à des méthodes permettant de les contourner, notamment l'existence des établissements de « bachotage » qui préparent les étudiants à obtenir de bonnes notes aux examens sans nécessairement renforcer leurs compétences générales en anglais.

Dans ce contexte difficile et le manque général de données concernant la maîtrise des étudiants à leur entrée à l'université, il faut signaler également le manque de données évaluant les capacités de lecture et d'écriture des étudiants à la fin de leurs études. En bref, il est difficile de montrer que les capacités de lecture et d'écriture des étudiants du premier cycle s'améliorent au cours de leurs études. Selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009), 20 % des diplômés universitaires du Canada n'ont pas atteint le niveau 3 sur l'échelle PISA de compréhension de textes suivis en 2006. On s'attend à ce que ce pourcentage passe à 24 % d'ici 2031. Alors que cette augmentation peut paraître relativement faible, nous ne devons pas oublier qu'une

diminution était attendue du fait que l'échantillon était supposé être composé d'une population plus jeune et plus éduquée et que les anciens diplômés plus susceptibles de voir leurs capacités de lecture et d'écriture décliner avec l'âge le quittaient. Les chiffres étaient même supérieurs pour les étudiants ayant suivi un enseignement post-secondaire non universitaire, avec 38 % des diplômés sous le niveau 3 en 2006 et une estimation de 45 % pour 2031.

Évaluations et mesures de correction

Les universités ont cherché à relever le défi qu'il était possible d'augmenter le niveau de compétence en anglais des nouveaux étudiants de diverses façons. Cette section est destinée à ne donner qu'une vue partielle des mesures engagées.

L'English Language Proficiency Exam (ELPE) de l'Université de Waterloo

Le calendrier du premier cycle 2012 de l'Université de Waterloo reconnaît que les étudiants « doivent avoir des compétences de base en anglais écrit afin de prospérer dans leurs études universitaires. » Par conséquent, l'université est la seule restante en Ontario à requérir un examen post-admission des compétences linguistiques en anglais pour tous les nouveaux arrivants du premier cycle. Le test a été mis en place de crainte que les notes de l'enseignement secondaire ne reflètent pas toujours les capacités de lecture et d'écriture des étudiants (Tamburri, 2005). Alors que chaque département universitaire définit la note de passage pour ses étudiants, tous les étudiants du premier cycle doivent réussir l'examen selon la norme de son département pour pouvoir obtenir son diplôme. Tous les étudiants à plein temps doivent passer l'examen d'ici la fin du second semestre de leur première année (1B term) et réussir l'examen d'ici la fin du « 2B term », bien qu'une certaine flexibilité départementale soit possible concernant cette dernière date. Les étudiants qui ne réussissent pas l'examen d'ici ce délai peuvent se voir priés de quitter l'université ou l'obtention du diplôme peut leur être refusée.

L'ELPE est organisé à plusieurs reprises chaque année et accorde aux étudiants une heure pour rédiger une réponse de quatre à cinq paragraphes sur l'un des deux sujets proposés à l'examen. Les sujets sont larges et ne nécessitent pas de connaissances particulières préalables. Les critères de notation sont clairs et transparents. En effet, la page Web du Centre d'écriture de l'Université de Waterloo présente des conseils pour les études et l'examen ELPE, des descriptions du calendrier des jours de test afin de réduire l'anxiété des étudiants et des échantillons de rédactions correspondants à chaque niveau de notation de l'examen tirés de diverses disciplines universitaires. Pour la notation, il est tenu compte de l'aptitude de l'étudiant à développer un argument ciblé, à rédiger un paragraphe cohérent, à composer des phrases claires et logiques et à employer les techniques de rédaction appropriées, notamment la grammaire, l'orthographe et la ponctuation.

Selon Ann Barrett, directrice du Centre d'écriture de l'Université de Waterloo, environ 30 % des nouveaux étudiants échouent à l'ELPE lors de leur première tentative, soit une augmentation de 5 % par rapport aux années précédentes. Ce pourcentage inclut un certain nombre d'étudiants faisant partie de l'élite qui se sont présentés à l'université avec des notes élevées acquises pendant leurs études secondaires (Presse canadienne, 2010; Côté & Allahar, 2007). Les étudiants qui échouent se voient offrir de nombreuses options (Université de Waterloo, 2012). Ils peuvent rencontrer le personnel du centre d'écriture et réviser leur examen, ce qui leur offre une possibilité d'apprendre de leurs erreurs et d'identifier les points à améliorer. Ceci place les étudiants en bonne position pour repasser l'examen. Ils peuvent également participer à des sessions de travaux dirigés en petits groupes organisées par le centre d'écriture et conçues pour améliorer les capacités rédactionnelles. Enfin, les étudiants peuvent demander à leur faculté de satisfaire les exigences de l'ELPE en obtenant une note satisfaisante dans l'un des nombreux cours d'anglais, notamment ceux destinés aux non-anglophones.

L'ELPE est une exigence de longue date au sein de l'Université de Waterloo qui continue d'obtenir un soutien administratif à travers les changements de l'environnement éducatif. Selon le Dr. Barrett, l'examen est resté très adapté au climat actuel vu le nombre élevé d'étudiants ELL attirés par l'université. En outre, l'ELPE est considéré renforcer les nombreuses possibilités d'apprentissage intégré au travail coopératif de l'institut. Sur un marché du travail où de solides capacités de lecture et d'écriture sont en forte demande et s'avèrent souvent faire défaut, les exigences de l'ELPE certifient que les étudiants et les diplômés co-op de l'Université de Waterloo répondent à un certain standard de littératie.

L'English Writing Competency Test (WCT) de l'Université de Nipissing

Contrairement à l'ELPE, le test WCT de l'Université de Nipissing n'est pas un examen obligatoire. Les étudiants n'ont pas à réussir cet examen pour obtenir leur diplôme. En revanche, l'objectif du WCT sert purement de diagnostic, identifiant les étudiants ayant des problèmes de rédaction et leur permettant de mieux comprendre lorsque leurs compétences en anglais présentent des lacunes. Le WCT est obligatoire pour tous les nouveaux étudiants du premier cycle admis à la Faculté des arts et des sciences et à la Faculté des études appliquées et professionnelles à qui il est demandé de le passer.

Le test de compétence linguistique English Language Competency Test exige des étudiants de rédiger un texte de 500 mots sur l'un des trois sujets proposés en deux heures. Des conseils, des lignes de conduite et un modèle d'évaluation sont fournis aux étudiants pour l'examen. Pour obtenir les meilleures notes, une rédaction doit être bien organisée, avec un énoncé de thèse développé, des paragraphes bien construits et une orthographe et une grammaire correctes.

L'examen est évalué sur une échelle de un à trois. Une note de un correspond à un travail ayant prouvé un niveau de maîtrise de l'anglais approprié pour des études universitaires, tandis qu'une note de deux ou trois signale des difficultés de rédaction. Avant 1993, une note de un était requise pour obtenir son diplôme (Procter, 1995). À présent, les étudiants qui obtiennent une note de deux à l'examen doivent suivre un cours de perfectionnement en écriture et obtenir les 3 crédits qu'il représente durant leur cursus. Il peut être demandé aux étudiants ELL de suivre également un second cours de ce type. Les étudiants obtenant la note de trois au WCT doivent aussi suivre un cours de perfectionnement en rédaction et sont également fortement encouragés à suivre un cours spécial de capacités d'écriture ne rapportant aucun crédit. Des étudiants ayant obtenu une note de deux ou trois peuvent être exemptés de ces exigences en repassant le WCT et en obtenant une note de un.

Le Writing Proficiency Assessment (WPA) du Collège universitaire Huron

Le Collège universitaire Huron est un petit collège d'arts libéraux affilié à l'Université Western. Il compte environ 1 100 étudiants, dont la grande majorité étudie les arts et les sciences (Hyland et al., 2010). Le WPA a été institué en 1998, après avoir constaté que l'augmentation des inscriptions universitaires s'accompagnait d'un large éventail de compétences à l'admission. Tous les étudiants du premier cycle doivent passer le WPA, généralement au cours de leur première année d'études. Le WPA n'est pas obligatoire et tient principalement lieu de diagnostic. Les étudiants reçoivent des commentaires écrits complets sur leur examen, ce qui leur permet d'identifier leurs points forts et faibles. Bien qu'il ne soit pas demandé aux étudiants de se rapprocher du personnel du centre d'écriture concernant ces commentaires, le WPA sert cependant à faire comprendre aux étudiants l'importance d'avoir de solides capacités de lecture et d'écriture pour réussir à l'université.

Le WPA demande aux étudiants de lire un article et de remplir deux tâches écrites distinctes, la première consiste à faire le résumé de l'article et la seconde à rédiger un texte en rapport avec ses principaux thèmes. Les deux parties sont désormais rédigées en ligne et les étudiants disposent de deux heures à partir de leur connexion initiale pour réaliser l'examen. Les examens sont notés selon un barème de un à six, les notes

supérieures ou égales à quatre représentant une « bonne » capacité de rédaction pour le niveau universitaire. Selon le directeur du programme, 80 % des étudiants de première année obtiennent une note égale ou inférieure au niveau 3, indiquant qu'ils ont de sérieux problèmes dans un ou plusieurs domaines d'écriture.

Lors de son institution, le WPA a également été utilisé pour mesurer la valeur ajoutée d'un enseignement universitaire sur les capacités d'écriture. Les étudiants du premier cycle ont passé l'examen deux fois, à l'entrée et à l'obtention du diplôme, et les notes ont été comparées. Le WPA n'est plus requis pour l'obtention du diplôme, bien que certains étudiants puissent le repasser s'ils le souhaitent pour obtenir un certificat de compétences en écriture du collège. Une étude financée par le COQES pour analyser la différence entre les notes d'examen obtenues à l'entrée dans l'établissement et à l'obtention du diplôme (Hyland et al., 2010) n'a pu porter que sur un très petit nombre (n=21) qui n'était pas représentatif de la population étudiante, néanmoins les étudiants interrogés décrivent le changement dans leur auto-évaluation en tant que rédacteurs survenu lorsqu'ils commencèrent à rédiger au niveau universitaire. Un étudiant décrit une baisse de 15 % de ses notes à l'université, tandis qu'un autre fit état des fortes attentes en rédaction au niveau universitaire. « *Eh bien, il est devenu très évident qu'il faut que tu aies une thèse. Tu ne peux pas simplement décrire les choses comme cela est possible dans un travail au secondaire.... Je trouve cela stimulant, de travailler à partir de dix sources de qualité au lieu de rédiger par exemple un article de réflexion, comme on le faisait pour s'exercer au secondaire* » (Hyland et al., 2010).

Initiatives d'écriture de l'Université de Toronto

L'Université de Toronto a supprimé son examen d'aptitude obligatoire pour les étudiants en arts et en sciences en 1986 et à la place a consacré des ressources à diverses formes de soutien facultatif destiné aux étudiants en ayant besoin (Procter, 1995). Chacun des collèges universitaires fait fonctionner un centre d'écriture, où les étudiants peuvent recevoir un soutien pour leurs travaux écrits. De plus, l'Office of English Language and Writing Support (ELWS) a ouvert en 2000 et offre un soutien en écriture aux étudiants diplômés, proposant des cours de rédaction de niveau universitaire aux anglophones et à ceux dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, y compris des cours de rédaction de demande de subventions et de rédaction scientifique. Allant bien au-delà des capacités de lecture et d'écriture de base, l'ELWS présente aux étudiants diplômés les nouveaux genres de rédaction universitaire, essentiels pour des études universitaires avancées.

La Faculté d'arts et sciences de l'Université de Toronto a également lancé son programme WIT (Writing Instruction for Teaching Assistants) qui offre un soutien supplémentaire aux enseignants et aux assistants à l'enseignement afin de se concentrer sur les travaux écrits des étudiants (Rolheiser et al., 2013). Le programme WIT a débuté comme projet pilote dans les départements de géographie et de civilisations proche-orientales et moyen-orientales. Depuis, il s'est développé dans une vingtaine d'unités et quelque 70 cours de la Faculté y participent. Les enseignants participant au programme WIT reçoivent un soutien de conception et de structuration des travaux qui seront des plus bénéfiques pour les capacités de rédaction des étudiants, et reçoivent des conseils pour l'introduction régulière de travaux écrits à « enjeux réduits » dans les cours. Les unités obtiennent également des fonds pour accueillir un étudiant de doctorat qui deviendra assistant principal à l'enseignement de l'écriture, recevant une formation intensive et un mentorat dans les domaines de l'enseignement de la rédaction, la formation par les pairs et la conception d'ateliers (Rolheiser et al., 2013). Les ressources WIT peuvent être développées pour encourager et promouvoir les objectifs rédactionnels les plus appropriés à chaque unité participante. « Cette approche permet de varier la formation en rédaction en fonction des disciplines tout en favorisant et en inculquant des compétences pédagogiques fondamentales chez les assistants à l'enseignement et en atteignant les buts pédagogiques plus généraux de la faculté. » (Rolheiser et al., 2013). Des classes de différentes tailles participent actuellement au WIT. Dans les classes nombreuses, le WIT fournit souvent le soutien nécessaire aux enseignants pour continuer à fournir des travaux écrits malgré le nombre élevé d'étudiants.

Conclusions et recommandations

Les collèges et les universités faisant face à la pression visant à éduquer un pourcentage plus grand de population de plus en plus variée, les étudiants admis en enseignement postsecondaire représentent un éventail de capacités linguistiques plus large. Cet effet peut être perçu grâce aux données des enquêtes internationales de littératie. Alors que les étudiants atteignant les niveaux 4 et 5 sur l'échelle de compétences de l'OCDE sont susceptibles de suivre des études postsecondaires, ils ne représentent nullement la totalité des étudiants admis. Des étudiants de niveau 3 vont également en grands nombres à l'université, et même certains avec un niveau inférieur. Les collèges attirent les étudiants avec un éventail de capacités linguistiques plus large, y compris un nombre plus grand ayant atteint un niveau 3 ou inférieur.

L'écart en termes d'attentes entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et l'admission dans un établissement postsecondaire doit être comblé. Dans tous les cas, les étudiants qui répondent aux exigences linguistiques du collège devraient être capables de rédiger un texte argumentatif de cinq paragraphes sans faute d'orthographe. Cette norme se rapproche étroitement des points énoncés dans le Curriculum de l'enseignement secondaire du ministère de l'Éducation. L'aptitude à lire des textes avec un esprit critique, à intégrer des citations, à résumer ou paraphraser un texte, à utiliser des systèmes de référencement avec aisance et à effectuer des recherches de base sont des compétences de niveau EPS. Dans de nombreux cas, les étudiants de première année ne se sentent pas à l'aise avec ces tâches. Les attentes des admissions sont donc très faibles à bien des égards, certainement plus faibles que celles de nombreux professeurs d'université. En même temps, comme les statistiques précédemment citées le démontrent, les étudiants échouent en grands nombres à satisfaire même ce niveau de compétence.

Ce projet soulève également le problème plus large des résultats de l'enseignement. L'enseignement supérieur au Canada jouit en général d'une réputation de qualité (CCA, 2009). Néanmoins, sans la mise en place de mesures suffisantes, il est difficile de jauger le bien-fondé de cette réputation. Si les employeurs estiment que les compétences des diplômés de l'enseignement postsecondaire présentent des lacunes, on peut se demander si la formation au collège ou à l'université améliore les capacités de lecture et d'écriture des étudiants. Certaines données PISA tendent à faire la preuve que non. Une étude d'Arum et Roksa (2011), qui fit usage de l'évaluation très controversée de l'enseignement collégial (Collegiate Learning Assessment) pour mesurer l'enseignement de premier cycle, conclut avec pessimisme qu'environ 45 % des étudiants n'ont montré aucune amélioration de leurs capacités de communication écrite au cours des deux premières années d'études. Toutefois, le manque de données d'évaluation des étudiants sortants rend difficile la poursuite sur cette voie. Le Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario décrit clairement les attentes pour les grades de bachelier et de bachelier avec spécialisation (2007). Dans les deux cas, les résultats en terme de communication sont très présents. Il n'en reste pas moins que sans autre donnée, il est difficile de savoir si ces attentes sont respectées (Clark et al., 2011; CCA, 2009). Clark et al. (2011) fait référence à l'approche du gouvernement ontarien « don't ask, don't tell (ne rien demander, ne rien dire) » sur la qualité de l'enseignement supérieur. Le gouvernement attendait des institutions qu'elles assurent une formation de qualité aux étudiants, mais leur a rarement demandé d'en rendre compte. Cette stratégie qui maximise l'autonomie institutionnelle fonctionne très bien tant que les attentes sont respectées. Les données relatives à la littératie abordée dans ce document suggèrent qu'il est peut-être temps de revisiter cette philosophie.

Enfin, les données présentées dans ce rapport mettent également en évidence certains points de recherche future. Tout d'abord, l'arrivée attendue de nouvelles données PISA en décembre 2013 permettra d'autres études pour approfondir notre enquête et identifier d'éventuelles améliorations des compétences. Une autre étude pourrait considérer les moyens par lesquels les compétences et les attentes en matière de littératie évoluent à la lumière de la technologie, car l'apprentissage en particulier, mais également la lecture et l'écriture en général évoluent grandement dans les environnements numériques. Plus important encore peut-être, l'écart en termes d'attentes des diplômés de l'enseignement secondaire et l'admission dans l'enseignement post-secondaire mérite une attention particulière. D'une part, les étudiants ontariens s'en

tirent bien aux évaluations internationales de littératie, et il est prouvé que les étudiants dotés des capacités linguistiques les plus fortes poursuivent des études post-secondaires, en particulier à l'université. D'autre part, les données des collèges plus particulièrement suggèrent que les étudiants ne parviennent pas à atteindre les normes d'admission basiques de littératie. Ces attentes sont-elles déraisonnablement élevées? Les tests utilisés pour évaluer ces normes sont-ils mal conçus ou imprécis? Les raisons de cette non-concordance ne sont pas claires et requièrent de plus amples investigations.

Le sujet tabou de ce rapport est la question de la numératie, un autre sujet méritant étude. La définition de la littératie par l'OCDE inclut la notion de numératie, une autre compétence clé pour naviguer dans le monde complexe d'aujourd'hui. Une enquête similaire à celle-ci devrait être réalisée sur les capacités de numératie des étudiants entrant dans l'enseignement post-secondaire en Ontario. Ceci est particulièrement important du fait de l'attrait actuel placé sur l'augmentation du nombre d'étudiants en sciences, technologie, génie et mathématiques, disciplines dans lesquelles des capacités de numératie sont essentielles pour réussir. Alors que ce document a volontairement porté sur les dimensions de la lecture et de l'écriture de la littératie, la numératie reste un sujet de recherche future.

Ce rapport s'achève par les recommandations suivantes destinées à répondre aux capacités de lecture et d'écriture des étudiants entrant et sortant des établissements postsecondaires ontariens :

- 1) **La norme d'écriture adaptée aux étudiants entrant dans l'enseignement secondaire doit être déterminée.** Ce rapport a révélé que différentes évaluations ont défini divers standards pour l'identification des capacités de littératie acceptables pour les étudiants entrant dans l'enseignement post-secondaire. D'un côté, les évaluations internationales de l'OCDE identifient le niveau 3 comme étant le niveau de fonctionnement minimum. Par ailleurs, le TPCL définit une autre norme et les attentes des enseignements de l'EPS se trouvent à un niveau totalement différent. Ces divers niveaux d'attentes doivent être rassemblés dans une norme commune pouvant être évaluée à l'entrée dans l'EPS.
- 2) Un niveau de littératie approprié est un tel résultat fondamental attendu de l'enseignement postsecondaire que **les établissements postsecondaires devraient évaluer les capacités de lecture et d'écriture à l'entrée et à la sortie de tous leurs étudiants dans le cadre d'une évaluation complète de l'obtention des résultats d'apprentissage escomptés.**

Références

- Achieve Inc. (2005). *Rising to the Challenge: Are High School Graduates Prepared for College and Work? A Study of Recent High School Graduates, College Instructors, and Employers*. Washington, DC: Achieve Inc.
- Alexander, C. (2010). *Ne négligeons pas l'alphabétisme : appel à l'action*. Groupe Financier Banque TD Extrait de <http://www.td.com/document/PDF/economics/special/td-economics-special-literacy0907.pdf>
- Archer, W., & Davison, J. (2008). *Graduate employability: What do employers think and want?* London: Council for Industry and Higher Education.
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically Adrift: Limited learning of college campuses*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Brown, R., Maldonado, V., & Wiggers, R. (2012). *The Impact of High School Literacy on Postsecondary Pathways*. Document présenté au Colloque ontarien sur la recherche en éducation.
- Bushnik, T., Barr-Telford, L., & Bussière, P. (2004). *À l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition* Ottawa : Statistique Canada. Catalogue no. 81-595-MIF2004014.
- Bussière, P., Hébert, R., & Knighton, T. (2009). *Liens entre les résultats scolaires à 21 ans et la capacité de lecture à l'âge de 15 ans* Ottawa : Statistique Canada. Extrait de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2009002/article/10896-fra.htm>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner*. Ottawa : CCA Extrait de <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/StateofLearning/StateofLearning2007-2.htm>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). *Lire l'avenir : Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie*. Ottawa : CCA Extrait de <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ReadingFuture/LiteracyReadingFutureReportF.pdf>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *L'enseignement postsecondaire au Canada : Les attentes sont-elles comblées?* Ottawa : CCA Extrait de http://www.ccl-cca.ca/pdfs/PSE/2009/PSE2008_French.pdf
- Canadian Press. (31 janvier 2010). *Students Failing English because of Twitter, Facebook*. Extrait de <http://www.ctvnews.ca/students-failing-english-because-of-twitter-facebook-1.479463>
- Clark, I. D., Trick, D., & Van Loon, R. (2011). *Academic Reform: Policy Options for Improving the Quality and Cost-Effectiveness of Undergraduate Education in Ontario*. Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Collèges Ontario. (2009). *Analyse de l'environnement de 2009*. Toronto : Collèges Ontario.
- Collins, T. J. (1998). *The High School/Post-Secondary Transition*. Toronto : CMEC. Extrait de <http://publications.cmec.ca/postsec/transitions/en/431.collins.pdf>
- Conference Board du Canada (2006). *Literacy, Life and Employment: An Analysis of Canadian IALS Microdata*. Ottawa : Conference Board du Canada

- Côté, J. A., & Allahar, A. L. (2007). *Ivory Tower Blues: A University System in Crisis*. Toronto : University of Toronto Press.
- Coulombe, Serge, Tremblay, Jean-François, & Marchand, Sylvie. (2004). *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*. Ottawa : Statistique Canada. Catalogue no. 89-552-MIF2004011.
- Davies, S., & Aurini, J. (2010). *Le Programme d'été pour l'apprentissage en littératie (en anglais)*. Toronto : Ministère de l'Éducation, Secrétariat de la littératie et de la numératie.
- Dunn, R., & Carfagnini, A. (2010). *Transitions en première année : Évaluation du cours UNIV 1011 de l'Université de Nipissing*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. Gouvernement de l'Ontario. (2011b). *Information Bulletin: OSSLT 2010-2011*. Toronto : Imprimeur de la Reine
- Essential Skills Ontario. (2012a). *Literacy and Essential Skills in Ontario*. Toronto : Essential Skills Ontario.
- Essential Skills Ontario. (2012b). *Stronger Communities*. Toronto : Essential Skills Ontario.
- Fisher, R., & Hoth, W. (2010). *La littératie au palier collégial : Inventaire des pratiques en vigueur dans les collèges ontarien* Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- George Brown College & Academica Group Inc. (2011). *Le modèle adjoint de communications : Une approche innovatrice relativement aux mesures de rattrapage en langues et en alphabétisation pour les apprenants adultes*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Gilmour, M. (novembre 2010). Students can't write. *Maclean's*. Extrait de <http://oncampus.macleans.ca/education/2010/11/19/students-cant-write/>
- Graves, R., Hyland, T., & Samuels, B. M. (2010). Syllabi analysis: Undergraduate writing assignments at one Canadian university. *Written Communication*, 27(3), 293-317.
- Green, D. A., & Riddell, W. C. (2012). *Ageing and Literacy Skills: Evidence from Canada, Norway and the United States*. Bonn, Allemagne : Institute for the Study of Labor. Discussion paper no. 6424. Extrait de <http://ftp.iza.org/dp6424.pdf>
- Hinton, A., Rogers, W. T., & Kozlow, M. (2010). *Regard sur la littératie : suivre le progrès des élèves qui n'ont pas réussi le Test provincial de compétences linguistiques de 2006 ou qui n'y ont pas participé* Toronto : OQRE
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada. (2012). *Définitions : compétences en alphabétisation et compétences essentielles*. Extrait de <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/workplaceskills/LES/definitions/definitions.shtml>
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada. (2005). *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003*. Ottawa : Statistique Canada. Catalogue no. 89-617-XWF.
- Hyland, T. A., Howell, G., & Zhang, Z. (2010). *Efficacité de l'évaluation des compétences en rédaction (WPA) dans l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants et étudiantes du Huron University College*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

- Kerr, A. (2011). *L'enseignement et l'apprentissage dans les classes nombreuses des universités ontariennes : une étude exploratoire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- King, A. J. C., Warren, W. K., King, M. A., et al. (2009). *Who Doesn't Go To Post-Secondary Education?* Toronto : Collèges Ontario.
- Knighton, T., Brochu, P., & Gluszynski, T. (2010). *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE, La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa : Statistique Canada. Catalogue no. 81-590-XWF.
- Knighton, T., & Bussière, P. (2006). Liens entre les résultats éducationnels à 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans Ottawa : Statistique Canada. Catalogue no. 81-595-MIF2006043.
- Lennon, M. C., Zhao, H., Wang, S., & Gluszynski, T. (2011). *Facteurs influençant l'accès des jeunes à l'éducation postsecondaire en Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Levin, H. M., & Calcagno, J. C. (2008). Remediation in the Community College: An Evaluator's Perspective. *Community College Review*, 35 (3), pp. 181-207.
- Martin Prosperity Institute. (2009). *Ontario in the Creative Age*. Toronto : Martin Prosperity Institute.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Gouvernement de l'Ontario. (non daté). *Résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité*. Extrait de <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/audiences/colleges/progstan/essential.html>
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Gouvernement de l'Ontario. (2009). *Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*. Extrait de <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/programs/oqf/>
- National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. (2003). *The Neglected 'R': The Need for a Writing Revolution*. Extrait de <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/2523>
- Ontario Council of Academic Vice-Presidents. (2007). *Guidelines for University Undergraduate Degree Level Expectations*. Toronto : COU. Extrait de <http://www.cou.on.ca/publications/reports/pdfs/university-undergraduate-degree-level-expectations>
- Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada (2011). *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa : Statistique Canada. Catalogue no. 89-604-XWF.
- Peter D. Hart Research Associates, Inc. (2008). *How should colleges assess and improve student learning? Employers' views on the accountability challenge*. Washington, DC: Peter D. Hart Research Associates.
- Procter, M. (1995). *Post-Admission Assessment of Writing: Issues and Information*. Rapport interne soumis à l'Université de Toronto. Extrait de <http://www.utoronto.ca/writing/reportw.html#200>
- Rae, Rob. (2005). *L'Ontario : Chef de file en éducation* Toronto : Imprimeur de la Reine

- Rolheiser, C., Seifert, T., McCloy, C., Gravestock, P., Stewart, G., Greenleaf, E., Burnett, M., Carpenter, S., Pottruff, B., & McKean, S. (2013). *Formation des assistants à l'enseignement en tant que membres de l'équipe enseignante à l'université*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Samuels, B., McDonald, K., & Misser, E. (2013). *Enseignement de la rédaction à l'aide d'un planificateur de travaux en ligne*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Sattler, P., & Peters, J. (2012). *L'apprentissage intégré au travail et les diplômés du niveau postsecondaire : Le point de vue des employeurs de l'Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Schmitz, A. (2013). *Les répercussions des tablettes électroniques sur les compétences en rédaction dans les cours de perfectionnement en anglais de niveau collégial*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- SPR Associates Inc. (2008). *L'acquisition de compétences en littératie : comparaison entre les résultats provinciaux et internationaux aux épreuves du PISA et de l'EIACA*. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
- Comité permanent des ressources humaines, du développement des compétences, du développement social et de la condition des personnes handicapées (HUMA) Gouvernement du Canada. (2008). *L'employabilité au Canada, préparer l'avenir*. Ottawa : Chambre des Communes
- Statistique Canada (2013). *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Ottawa : Statistique Canada. Catalogue n° 89-555-X.
- Statistique Canada. (2005). *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Ottawa : Statistique Canada. Catalogue no. 89-617-XWF.
- Stewart, S. (2009). *Will You Want to Hire Your Kids? Will Anybody Else?* Ottawa : Conference Board du Canada
- Tamburri, R. (novembre 2007). Des universités resserrent les critères d'admission. *Affaires universitaires*. Extrait de <http://www.affairesuniversitaires.ca/des-universites-resserrent-les-criteres-dadmission.aspx>
- Conseil scolaire du district de Toronto (2012). *EQAO Grade 10 Literacy Results 2011-2012*. Extrait de http://www.tdsb.on.ca/_site/ViewItem.asp?siteid=9976&menuid=5813&pageid=5060
- Université de Waterloo (2012). *University of Waterloo 2012-2013 Undergraduate Calendar*. Extrait de <http://ugradcalendar.uwaterloo.ca>
- Willms, D. J. (2004). *Variation des niveaux de compréhension de l'écrit entre les provinces canadiennes : constatations tirées du PISA de l'OCDE*. Ottawa : Statistique Canada. Catalogue no. 81-595-MIF2004012.



Higher Education
Quality Council
of Ontario

An agency of the Government of Ontario

