



# **La littératie au palier collégial : Inventaire des pratiques en vigueur dans les collèges ontariens**

Rapport préparé par Roger Fisher et Whitney Hoth, Collège Fanshawe  
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



## **Avertissement :**

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

### **Se référer au présent document comme suit :**

Fisher, R. et Hoth, W. (2010) *La littératie au palier collégial : Inventaire des pratiques en vigueur dans les collèges ontariens*. Toronto : 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 (Ontario) Canada

M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : [www.heqco.ca](http://www.heqco.ca)

Courriel : [info@heqco.ca](mailto:info@heqco.ca)

## Sommaire

### La maîtrise de la langue au cœur de la réussite scolaire

- Il est reconnu que la maîtrise de la langue est une composante essentielle de la réussite des étudiantes et des étudiants dans les collèges de l'Ontario et sur le marché du travail.
- La recherche révèle que la sous-performance, les échecs et les abandons au palier postsecondaire sont fortement corrélés avec un manque de préparation pédagogique, en particulier sur le plan linguistique.
- Les étudiantes et étudiants des collèges ontariens ne représentent pas un groupe homogène; ils témoignent plutôt d'un large éventail d'habiletés et de besoins linguistiques. En outre, pour un pourcentage de plus en plus grand d'étudiantes et d'étudiants des collèges ontariens, l'anglais est une langue seconde, ce qui représente une difficulté.
- L'identification des étudiantes et des étudiants qui risquent de ne pas terminer leur programme à cause de lacunes linguistiques et la mise en œuvre de mesures de remédiation appropriées au moment opportun, s'il y a lieu, représentent des priorités cruciales pour favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants.

### Projet du COQES et des CDL sur la littératie au palier collégial

- Face à ces défis, les collèges de l'Ontario ont élaboré un large éventail de pratiques, de programmes, de ressources et de services pour aider tous les étudiants et étudiantes à obtenir les résultats requis, quelles que soient leurs caractéristiques linguistiques lorsqu'ils ont commencé leur programme.
- Le projet du COQES et des CDL a pour but de mener un examen exhaustif de la situation et des pratiques, instruments, ressources et services actuels concernant l'évaluation et le perfectionnement linguistiques de tous les étudiants et étudiantes inscrits aux programmes d'études postsecondaires des 24 collèges de l'Ontario.
- Ce projet a eu recours à une méthode de recherche descriptive conçue pour compiler, colliger, analyser et communiquer des renseignements quantitatifs et qualitatifs liés principalement aux pratiques linguistiques après l'admission dans les collèges.
- Le projet comprenait trois phases chevauchantes : (1) consultation d'un groupe consultatif; (2) analyse documentaire exhaustive; (3) collecte, analyse et communication de données primaires fondées sur des consultations intensives menées dans les 24 collèges de l'Ontario et auprès d'autres intervenants clés.
- Un cadre conceptuel à échelons, expliquant les éléments clés que sont l'évaluation, la remédiation et les cours de communication des niveaux 1 et 2, s'est révélé utile pour

recueillir et communiquer les renseignements. Le classement des collèges selon la taille en trois catégories, fondé sur l'effectif étudiant à l'automne 2009, a fourni une information supplémentaire sur la répartition des différentes pratiques.

- Les 24 collèges de l'Ontario ont tous participé à l'étude.

## Constatations et analyse

- Soixante-deux pour cent des collèges de l'Ontario ont déclaré avoir fait une évaluation officielle des compétences linguistiques à des fins de placement, mais l'échelle, la méthode, les instruments et les repères variaient beaucoup d'un collège à l'autre et parfois même à l'intérieur des collèges.
- Trois méthodes générales d'évaluation officielle des compétences linguistiques ont été mentionnées :
  - Évaluation d'échantillons de textes : 33 % des collèges ont évalué les compétences linguistiques en se fondant uniquement sur les échantillons de textes des étudiantes et des étudiants. Des grilles d'évaluation ont été couramment utilisées, mais les repères et les critères d'évaluation variaient; la formation et le calibrage officiels des évaluateurs constituaient des attentes professionnelles dans la plupart des collèges. Plusieurs collèges ont également mis à l'essai la notation informatique des échantillons de textes; aucun consensus n'a été relevé quant aux mérites relatifs de l'évaluation par ordinateur et de l'évaluation par des personnes.
  - Évaluation informatisée de la compréhension de lecture ou de la construction de phrases : 20 % des collèges comptaient uniquement sur cette méthode pour évaluer les compétences linguistiques en se fondant sur l'hypothèse, non vérifiée, voulant que l'évaluation de la compréhension de lecture ou de la construction de phrases constitue un substitut fiable à l'évaluation des compétences en écriture.
  - Méthodes multiples : 47 % des collèges ont utilisé des méthodes multiples, consistant habituellement en une évaluation d'échantillons de textes et en une évaluation informatisée de la compréhension de lecture ou de la construction de phrases, une combinaison fortement soutenue dans la documentation.
- Seulement 25 % des collèges ont effectué un test final officiel qui reflétait les critères d'admission. Seulement quatre collèges ont fait état de pratiques rigoureuses dans l'administration des tests finaux qui reproduisaient également leur processus officiel de notation à double insu à l'admission, les grilles d'évaluation et le recours à des évaluateurs formés et calibrés.
- Dans l'ensemble, la portée et la diversité des pratiques actuelles d'évaluation dans les collèges de l'Ontario donnent à penser qu'il y a beaucoup d'activité dans ce domaine. Bon nombre de ces pratiques étaient étayées par la documentation (méthodes multiples, accent sur l'expression écrite, formation et calibrage des évaluateurs, etc.) Cependant,

aucune politique commune, ni aucune stratégie provinciale uniforme, ni aucun engagement universel n'ont été signalés en ce qui concerne les pratiques communes d'évaluation officielle des compétences linguistiques.

- Les 24 collèges ont tous fait état de services de rattrapage ou de remédiation linguistique.
- Trois catégories de méthodes de remédiation ont été déclarées :
  - Services de soutien : 29 % des collèges de l'Ontario comptaient principalement sur les services de soutien (p. ex., centres d'appui à l'apprentissage, centres de soutien aux étudiantes et aux étudiants, etc.) pour répondre aux besoins supplémentaires de rattrapage linguistique des étudiantes et des étudiants.
  - Cours crédités aux fins du relevé de notes : 25 % des collèges de l'Ontario comptaient principalement sur les cours de base, les programmes correctifs ou les cours de rattrapage. Pour les besoins du présent rapport, ce genre de remédiation a été appelé « cours crédités aux fins du relevé de notes » puisque les crédits que les étudiantes et étudiants obtiennent s'ils réussissent ces cours sont consignés dans le relevé de notes mais n'entrent pas dans le calcul des crédits appliqués à l'obtention de l'attestation d'études postsecondaires. Bien que l'aide au rattrapage fût souvent plus intensive, les étudiantes et étudiants devenaient « hors-cycle » par rapport à leur cohorte pour ce qui est de la correspondance des programmes.
  - Cours de niveau 1 modifiés : 29 % des collèges de l'Ontario comptaient surtout sur les cours de communication de niveau 1 modifiés d'une façon ou d'une autre, notamment par l'ajout d'heures de cours, des classes moins nombreuses, des accommodements pédagogiques ou des professeurs spécialisés. Par cette méthode d'inclusion ou de remédiation parallèle, les étudiantes et étudiants bénéficiaient d'un enseignement correctif tout en obtenant des crédits de niveau 1 qui pouvaient être appliqués à l'obtention de l'attestation d'études postsecondaires.
  - Combinaisons : 17 % des collèges de l'Ontario comptaient principalement sur une combinaison des cours crédités aux fins du relevé de notes et des cours de communications de niveau 1 modifiés pour répondre aux besoins de rattrapage de leurs étudiantes et étudiants. En outre, la moitié des collèges ont fait état d'une forme ou d'une autre d'aide supplémentaire ou de centres d'écriture mis à la disposition des étudiantes et des étudiants qui demandaient volontairement de l'aide supplémentaire; 29 % offraient également des activités organisées liées à l'expression orale.
- Le paysage des services linguistiques offerts dans les collèges de l'Ontario était parfois compliqué par le chevauchement des différents services de rattrapage offerts avant et après l'admission aux adultes et aux étudiants ayant suivi des itinéraires non traditionnels ou de services de formation linguistique offerts à un éventail diversifié d'étudiantes et d'étudiants, notamment aux immigrants formés à l'étranger (IFÉ) dont ni l'anglais ni le français n'étaient la langue première. Par exemple, en 2009-2010, les

« autres » langues les plus souvent citées par les nouveaux étudiants et étudiantes des collèges de l'Ontario étaient l'arabe, le chinois, l'espagnol, le coréen et le farsi. Pour illustrer davantage le chevauchement des services linguistiques, mentionnons qu'en 2008-2009, le programme de certification Accès carrières études (ACE) a offert des cours préparatoires de « rattrapage » linguistique de niveau non postsecondaire à plusieurs milliers d'étudiantes et d'étudiants qui étaient inscrits simultanément à des programmes d'études postsecondaires.

- Dans l'ensemble des 24 collèges, les cours de communication de niveau 1 étaient obligatoires dans la plupart (46 %) ou la totalité (54 %) des programmes d'études postsecondaires. Par ailleurs, les cours de communication de niveau 2 étaient obligatoires dans quelques programmes d'études postsecondaires (21 %), la plupart des programmes (63 %) ou tous les programmes (16 %). Les cours de communication de niveaux 1 et 2 répondent à un large éventail de besoins linguistiques des étudiantes et des étudiants et comportent toute une gamme de résultats d'apprentissage axés sur les programmes. Les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité qu'a établis le ministère de la Formation et des Collèges et Universités sont également abordés par l'entremise des cours de communication de niveaux 1 et 2 qui représentaient, dans la forme, le contenu et la prestation, la pratique, le programme ou le service le plus souvent rencontré pendant la préparation du présent rapport.
- Les autres moyens d'obtenir des crédits en langue pour les étudiantes et étudiants inscrits à des programmes d'études postsecondaires après leur admission étaient fournis par OntarioLearn.com et différents programmes d'anglais ou de français langue seconde (ALS ou FLS).
- Plus de la moitié (54 %) des collèges ont déclaré une forme ou une autre de recherche officielle liée à la maîtrise de la langue, aux variables démographiques concernant les étudiants, à la réussite et à la persévérance scolaires et aux études pilotes sur l'efficacité de différentes pratiques pédagogiques, de divers instruments d'évaluation ou de méthodes de remédiation. De tels indicateurs d'efficacité fondés sur des preuves ajoutent de la crédibilité aux demandes de soutien et d'expansion des programmes et pratiques en matière de littératie dans les collèges.

## Conclusion

- Le présent rapport dresse un inventaire exhaustif des pratiques en vigueur dans les collèges de l'Ontario pour ce qui est de l'évaluation et du perfectionnement des compétences linguistiques, compte tenu des renseignements glanés pendant l'année scolaire 2009-2010.
- En ce qui concerne les cours de communication de niveaux 1 et 2 et ceux axés sur les programmes, le présent rapport décrit une multitude de points communs entre les collèges du réseau au regard des résultats d'apprentissage, des méthodes de prestation, de la terminologie et du respect des exigences du MFCU concernant les

compétences génériques en communication et les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité.

- Cependant, en ce qui concerne les étapes d'évaluation et de remédiation du cadre conceptuel à échelons qui ont servi aux fins de l'étude, le présent rapport présente un contexte qui se caractérise par un large éventail et une diversité d'activités, de terminologie, de méthodes, de repères, d'instruments, de modèles de service, d'agents de prestation et d'indicateurs d'efficacité.
- Cette diversité est importante, compte tenu de la prémisse que l'on retrouve dans les différentes études menées au cours des 20 dernières années en Ontario et la recherche sur les pratiques en matière de littératie au palier postsecondaire voulant que des approches systémiques par rapport à ces questions puissent donner des résultats positifs, pour un large éventail d'intervenants, en :
  - facilitant la communication entre les praticiens et les administrateurs;
  - fournissant un cadre commun pour l'interprétation et la communication des résultats des apprenants;
  - permettant la prise de décisions fondées sur des preuves à l'échelon des collèges tout autant qu'au palier du réseau;
  - fournissant des indicateurs communs d'efficacité et de responsabilité dans l'ensemble du réseau;
  - établissant la transférabilité des résultats d'évaluation et des résultats scolaires, permettant ainsi aux étudiantes et aux étudiants de passer d'un collège à un autre sans devoir subir une nouvelle évaluation ou demander des équivalences, ce qui représente une complexité logistique.
- Toutes les personnes qui ont contribué au présent rapport ont reconnu certains avantages possibles d'approches communes. Cependant, de nombreux établissements étaient ancrés dans leurs pratiques courantes. Le défi consiste donc à concilier ces approches et pratiques divergentes au profit de tous les intervenants.
- Nous espérons que le présent rapport, qui décrit la portée et la variété des pratiques linguistiques courantes, soulèvera des questions opportunes et pertinentes concernant ces pratiques, servira de catalyseur à une discussion productive et à des développements fructueux à mesure que les collèges de l'Ontario s'emploieront à réaliser une vision commune qui consiste à aider tous leurs étudiants et étudiantes à réussir grâce à une meilleure littératie.

Nota : Même si un large éventail de cours, de programmes et de services préparatoires de rattrapage et de formation linguistiques sont offerts dans les collèges de l'Ontario, le présent rapport porte principalement sur les programmes et pratiques linguistiques **après l'admission** pour les étudiantes et étudiants **actuellement inscrits dans les programmes d'études postsecondaires**.

## Remerciements

Les auteurs souhaitent remercier les nombreuses personnes qui ont généreusement contribué à la préparation du présent rapport.

Nous remercions les 73 personnes représentant les 24 collèges et les nombreux groupes d'intervenants qui ont participé aux multiples réunions et discussions, passer au crible plusieurs versions préliminaires de certaines parties ou de la totalité du présent rapport, et généreusement donné plus de temps que prévu. Leur volonté de faire part de leurs connaissances, de leur savoir, de leur expérience et de leurs points de vue a grandement enrichi le produit final et jette des bases solides pour une plus grande collaboration dans l'avenir. (Les noms et les titres de toutes les personnes qui ont contribué à l'étude figurent à l'annexe A.)

Nous apprécions aussi grandement l'expertise et les conseils que notre **groupe consultatif** a mis à contribution pour la planification, la mise en œuvre, la surveillance et l'examen de ce projet du début à la fin :

- Vera Beletzan, chef de programme, English Language Centre, Collège Humber
- Martha Finnigan, coordonnatrice, School of Communication, Language & General Studies, Collège Durham
- Mac Greaves, doyen associé, Aboriginal Studies, & Liberal Arts, Collège Georgian
- Gary Jennings, doyen associé p.i., Language Studies Department, Collège Mohawk
- Hasan Malik, doyen p.i., School of Community et Liberal Studies, Collège Sheridan
- John Struthers, président, School of English & Liberal Studies, Collège Seneca
- Ursula McCloy, directrice de la recherche, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

Enfin, nous souhaitons exprimer notre gratitude au **Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur** et au **Collège Fanshawe** pour leur financement généreux qui a rendu possible la réalisation de ce projet.

Roger Fisher, Ph.D., chercheur principal, professeur et chercheur au Collège Fanshawe

Whitney Hoth, M.A., chercheur associé, président de la School of Language and Liberal Studies au Collège Fanshawe, et président, CDL

## Table de matières

Liste des acronymes.....	8
Note sur la terminologie.....	9
I. Introduction.....	10
II. Principales constatations.....	23
III. Analyse.....	41
IV. Conclusion .....	57
Bibliographie.....	60
Annexe A : Personnes consultés pour la préparation du présent rapport .....	70
Annexe B : Grille d’inventaire des programmes linguistiques collégiaux .....	73
Annexe C (Individual College Profiles) est disponible sous forme d’un document distinct en anglais seulement. Pour ce faire, prière d’envoyer un courriel à <a href="mailto:info@heqco.ca">info@heqco.ca</a> .	

## Liste des acronymes utilisés dans le rapport

ACE	programme de certification Accès carrières études
ALS	anglais langue seconde
BNAA	Bureau national de l'alphabétisation et de l'apprentissage
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CDL	chefs des départements de langues
CELBAN	Canadian English Language Benchmark Assessment for Nurses
CEP	College English Project
CIC	Citoyenneté et Immigration Canada
CLIC	Cours de langue pour les immigrants au Canada
CNAPC	Conseil des normes et de l'agrément des programmes collégiaux
CNCLC	Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens
COQES	Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
CPFP	Cours préparatoire à la formation professionnelle
DESO	diplôme d'études secondaires de l'Ontario
FLAP	formation linguistique axée sur les professions
FLS	français langue seconde
GED	tests d'évaluation en éducation générale
IELTS	International English Language Testing System
IFÉ	immigrants formés à l'étranger
L1, L2	étudiants dont la langue première (L1) ou la langue seconde (L2) est l'anglais
MFCU	ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario
NCLC	Niveaux de compétence linguistique canadiens
OLC	Ontario Literacy Coalition
OLS	Ontario Literacy Secretariat
PCIEI	Projet collégial visant à favoriser l'intégration et l'emploi des immigrants
SACO	Service d'admission des collèges de l'Ontario
TOEFL	Test of English as a foreign Language

## Note sur la terminologie

### « Collège »

Aux fins du présent rapport, le mot « collège » désigne les 24 établissements d'enseignement postsecondaire financés par les deniers publics qui forment le réseau des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario.

### « Littératie », « maîtrise de la langue » et « compétence linguistique »

Dans le présent rapport, les termes « littératie », « maîtrise de la langue » et « compétence linguistique » sont utilisés de façon interchangeable et au sens large pour désigner les aptitudes en lecture et en écriture, et parfois en expression orale et en compréhension de l'oral, que les étudiantes et étudiants doivent posséder pour réussir dans les collèges de l'Ontario. La nature interchangeable de ces termes est présente dans la documentation et les observations faites par les répondants qui ont participé au projet, et les auteurs ont jugé bon d'y faire écho compte tenu de l'étendue et de la variété des pratiques actuelles présentées dans le présent rapport.

# I. Introduction

## Contexte

### *La maîtrise de la langue au cœur de la réussite scolaire*

Au XXI<sup>e</sup> siècle, la maîtrise de la langue constitue un élément indispensable de la réussite scolaire des étudiantes et des étudiants des collèges ontariens et de leur succès sur le marché du travail provincial. D'ici 2015, on estime qu'environ 70 % des nouveaux emplois, y compris les emplois de débutant, exigeront une forme ou une autre de formation postsecondaire ou professionnelle (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006, 2009; Collèges Ontario, 2009; Hodgson et Shannon, 2007; Développement des ressources humaines Canada, 2000). Le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) souligne, par exemple, que « [d]’ici 2015, le marché du travail aura surtout besoin de diplômés des programmes de métier ou collégiaux » (2009, p. 113).

Dans le contexte du présent rapport, il est particulièrement intéressant de remarquer que le CCA (2009) souligne aussi que « les niveaux de littératie doivent également croître pour que la formation scolaire puisse déployer son plein potentiel » (p. 113). En fait, la littératie, aussi appelée maîtrise de la langue ou compétence linguistique dans le présent rapport, facilite toutes ces activités pédagogiques et professionnelles. Pour paraphraser M. Frank McKenna, elle est un important catalyseur (Alexander, 2010, p. 1). Les personnes qui maîtrisent la langue sont tout simplement plus susceptibles de réussir au collège (Alexander, p. 11).

Cependant, en ce qui concerne le degré de préparation pédagogique à la réussite au collège, seulement 58 % des adultes canadiens (âgés de 16 à 64 ans) possèdent actuellement les compétences linguistiques suffisantes pour fonctionner dans l'économie et la société d'aujourd'hui (CCA, 2006). Une étude menée récemment aux États-Unis révèle que plus de la moitié (56 %) des étudiantes et des étudiants des collèges affirment que l'école secondaire ne les a pas préparés aux habitudes de travail et d'étude du collège et 35 % ont spécifiquement relevé des lacunes dans la qualité de l'écriture que l'on attend d'eux (Achieve, 2005, p. 4). Dans *The Neglected 'R': The Need for a Writing Revolution*, la National Commission on Writing des États-Unis (2003) fait remarquer de même qu'à la fin de la première année d'études collégiales, plus de la moitié des étudiantes et des étudiants sont incapables de produire des documents relativement exempts de fautes de langue ou encore d'analyser des arguments ou de faire la synthèse de renseignements (p. 14). Dans son article souvent cité et intitulé « Why Johnny can't read, even though he went to Princeton », Bartlett (2003) suggère que si l'écriture est le fondement sur lequel repose le reste de l'éducation (p. 7), les établissements d'enseignement postsecondaire font mal leur travail d'enseigner aux étudiants comment écrire (p.1).

La place centrale que tient la maîtrise de la langue dans la réussite des étudiantes et des étudiants des collèges a été maintes fois démontrée par des recherches qui indiquent que la sous-performance, les échecs et l'abandon scolaire au palier postsecondaire sont fortement corrélés avec un manque de préparation pédagogique, et notamment avec des lacunes

linguistiques (Grubb, 2002; Hoyt, 1999; Jennings et Hunn, 2002; Perin, 2004; Tamburri, 2005; Vorhees, 1993). Des conditions semblables existent précisément dans le contexte des besoins et des pratiques linguistiques dans les collèges ontariens. Par exemple, Vision 2000, un document de politique provincial qui examinait le mandat du réseau des collèges de l'Ontario (Pascal, 1990), soutient que le manque de préparation pédagogique est un facteur clé (p. 18) dans la décision des étudiantes et des étudiants d'abandonner leurs études collégiales. Des études menées ultérieurement dans des collèges de l'Ontario ont fourni d'autres preuves empiriques corrélant l'abandon des études avec une préparation pédagogique insuffisante sur le plan linguistique (Dietsche, 1990; Fisher et Engemann, 2009; Marshall, 2008; Payne, 1999). Ainsi, l'étude de Payne (1999) révèle que 41 % des étudiantes et des étudiants de première année démontraient un niveau de compétence fonctionnelle inférieur au niveau nécessaire pour des communications postsecondaires (p. 3) et avaient donc besoin d'une forme quelconque de remédiation.

Par ailleurs, les avantages découlant de l'investissement par les établissements dans le rattrapage scolaire des étudiantes et des étudiants sous-préparés du niveau postsecondaire, c'est-à-dire l'amélioration des notes et la hausse des taux de persévérance, sont bien documentés (Attewell et coll., 2006; Bettinger et Long, 2005; Glenn, 2005; Herzog, 2005; Hoyt, 1999; Kreysa, 2007; Moss et Yeaton, 2006; Raab et Adam, 2005; Wallace, 2010; Weissman et coll., 1997). Dans le contexte ontarien plus précisément, une étude longitudinale à grande échelle (n = 6 500) menée récemment dans un collège de l'Ontario a mis en lumière des hausses significatives d'une année sur l'autre des taux de persévérance dans le cas des étudiantes et des étudiants qui avaient réussi un cours de rédaction (taux de persévérance de 69 %) par rapport à l'ensemble de la population étudiante (taux de persévérance de 63 %), alors que le taux de persévérance chez les étudiantes et étudiants qui avaient échoué au cours était préoccupant parce que très bas (27 %) (Fisher et Engemann, 2009).

Par conséquent, un sentiment d'urgence de plus en plus grand est maintenant associé à la nécessité de faire en sorte que les collèges de l'Ontario conçoivent et mettent en œuvre des politiques et des pratiques efficaces pour que tous les étudiants et étudiantes des collèges aient le niveau de compétence linguistique requis pour réussir au collège et sur le marché du travail au XXI<sup>e</sup> siècle.

### ***Rapports sur la maîtrise de la langue dans les collèges ontariens***

La place centrale que tient la maîtrise de la langue dans la réussite scolaire est reconnue depuis longtemps dans le réseau des collèges de l'Ontario, et les efforts déployés pour aborder cette question cruciale sont documentés dans une série d'études et de rapports pertinents réalisés au cours des deux dernières décennies. Voici une liste chronologique des documents importants se rapportant à l'évaluation et à l'amélioration des compétences linguistiques dans les collèges de l'Ontario :

- *Vision 2000 : Qualité et possibilités (Pascal, 1990). Ce rapport du Conseil ontarien des affaires collégiales reconnaît que le manque de préparation constitue un facteur déterminant des taux d'abandon scolaire dans les collèges et fait des aptitudes linguistiques et des compétences en communication des conditions préalables à la*

*réussite. Il propose qu'une évaluation des étudiantes et des étudiants soit faite au moment de l'admission et lorsque c'est nécessaire pendant que l'étudiante ou l'étudiant est au collège et suggère d'améliorer les normes et la planification à l'échelle du réseau résoudre le problème de l'abandon scolaire. Reconnaisant la nécessité d'une stratégie provinciale cohérente ainsi que le rôle de l'autonomie des établissements et des multiples intervenants, le rapport propose l'intégration obligatoire des compétences génériques, y compris les compétences en communication, dans tous les programmes des collèges. Insistant sur la cohérence dans les résultats de programmes, plutôt que sur la normalisation de la prestation, ce document propose l'établissement du Conseil des normes et de l'agrément des programmes collégiaux (CNAPC) pour coordonner cette entreprise.*

- *Profil des compétences relatives à l'employabilité (Conference Board du Canada, 1992, 2000). Ce rapport du Conseil d'entreprises sur l'enseignement du Conference Board du Canada répondait à une demande généralisée des éducateurs et des étudiants qui voulaient un énoncé clair des compétences génériques que les employeurs recherchent et que les éducateurs tentent d'inculquer. Selon le Conference Board, les employeurs recherchent clairement des personnes qui peuvent, d'abord et avant tout, communiquer efficacement. Plus précisément, ils valorisent les travailleurs qui peuvent :*
  - comprendre, parler et écrire efficacement
  - écouter pour comprendre et apprendre
  - lire, comprendre et utiliser les documents écrits
- *Desired Entry Level Competencies for Ontario's Colleges of Applied Arts and Technology (Tilly, 1998). Dans la foulée de Vision 2000, du Profil des compétences relatives à l'employabilité du Conference Board et du CNAPC, ce rapport, présenté dans le cadre du projet de réforme de l'école secondaire au nom des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario, définit les compétences génériques comme les résultats d'apprentissage qui caractériseraient tous les diplômés des collèges. Comme la préparation pédagogique est essentielle à la réussite au collège, le rapport tente de préciser les compétences que devraient posséder les étudiantes et étudiants à leur arrivée au collège. Bien que ces compétences ne soient ni des conditions rigides d'admission ni des prédicteurs infaillibles de la réussite des étudiantes et des étudiants, elles n'en demeurent pas moins des facteurs clés de la réussite scolaire (p. 1). La première compétence générique (communiquer efficacement) comprend quatre modes de communication (expression écrite, lecture, écoute et expression orale) ainsi que des compétences en recherche et des compétences en communication axées sur les programmes. Pour ce qui est des aptitudes à écrire que les étudiantes et étudiants devraient posséder à leur entrée au collège, le rapport propose qu'à leur admission, les étudiantes et étudiants devraient être en mesure de produire des documents écrits qui :*
  - comprennent un objet discernable et une structure logique;
  - ont une idée maîtresse élaborée de façon cohésive;

- ont des paragraphes qui développent une idée principale en donnant des détails et en présentant des exemples clairement liés à l'idée principale;
- démontrent un contrôle de la mécanique essentielle de l'écriture (p. ex., phrases complètes, accord sujet-verbe, concordance des temps).

On remarquera que ces compétences requises à l'admission participent à la fois de la mécanique de l'écriture et des habiletés supérieures de la pensée.

- *A Small Step Toward a Common Writing Assessment (Rowen, 1997). Commandé par le Bureau national de l'alphabétisation et de l'apprentissage (BNAA) et le Collège George Brown, ce rapport met l'accent sur la conception et l'élaboration d'un instrument d'évaluation de l'écriture et d'une grille d'évaluation connexe qui permettrait d'évaluer les compétences en écriture de façon fiable par une mesure authentique et fondée sur le rendement de la capacité d'écrire des étudiantes et des étudiants par rapport aux besoins des différents programmes. L'instrument issu de cet exercice tient compte de deux types d'écriture (exposition de faits ou d'idées et écriture de persuasion), de trois caractéristiques de l'écriture (i. orientation, développement et organisation; ii. ton, vocabulaire et variété des phrases; iii. grammaire et mécanique) et de quatre niveaux de rendement en écriture. Ce rapport propose des normes régissant le rendement des étudiantes et des étudiants à leur admission et à la fin de leurs études collégiales, présente les avantages d'utiliser un protocole de notation commun aux établissements (p. vi) et recommande une approche systémique (p. vi) pour l'évaluation des compétences en écriture au palier collégial.*
- *The Revised Common Writing Assessment (Rowen et Graham, 2000). Commandé par l'Ontario Literacy Coalition (OLC), ce document associe l'instrument d'évaluation commune de l'écriture de Rowen (1997) à l'initiative des résultats d'apprentissage et aux critères d'alphabétisation et de formation de base élaborés par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU). On a constaté que l'instrument révisé était un outil valable et fiable qui pouvait fournir d'importants renseignements diagnostiques sur les compétences en écriture des étudiantes et des étudiants, aux fins de l'admission et du placement dans les collèges de l'Ontario. Deux niveaux de l'instrument révisé, RPS (Ready for Post-Secondary) et CPS (Clearly Post-Secondary), liaient spécifiquement l'échelle aux résultats d'apprentissage dans les programmes d'études postsecondaires des collèges de l'Ontario. L'instrument mesurait les réponses des étudiantes et des étudiants à des questions qui leur demandaient d'expliquer ou de décrire quelque chose (exposition de faits ou d'idées) ou de présenter et de soutenir un argument ou un point de vue (écriture de persuasion). Il laissait également entendre qu'une évaluation commune des niveaux et des normes pour les apprenants nous conduirait vers de meilleures pratiques d'évaluation commune (p. 6).*
- *Ontario College Writing Exemplars (OCWE): A Window onto Writing at College (Hill et coll., 2003). Parrainé par les chefs des départements de langues (CDL) des collèges de l'Ontario, ce projet est un prolongement du Profil des compétences relatives à l'employabilité du Conference Board, du Conseil des normes et de*

*l'agrément des programmes collégiaux et du projet des Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC), et vise à fournir une ressource de valeur pour l'acquisition de compétences génériques efficaces en écriture pour tous les étudiants et étudiantes des collèges de l'Ontario. Il présente un éventail de tâches d'écriture de niveau collégial (mémoires, courts rapports, comptes rendus de recherche, documents techniques) ainsi qu'une échelle de notation fondée sur une grille d'évaluation, une banque d'échantillons de documents rédigés par des étudiantes et des étudiants et toute une gamme de documents de soutien. Au regard de la préparation pédagogique à la réussite scolaire, ce document constitue une valeur ajoutée en établissant un continuum progressif de compétences en écriture du palier secondaire au palier collégial tout en répondant aux besoins des étudiantes et des étudiants d'anglais langue seconde (ALS).*

Bien que le présent rapport soit surtout fondé sur les pratiques linguistiques après l'admission au palier postsecondaire, bon nombre de ces études et d'autres parlent également des pratiques et services préparatoires en matière linguistique liés aux apprenants adultes, aux étudiantes et aux étudiants des programmes d'ALS et de français langue seconde (FLS) et aux compétences linguistiques axées sur les professions, questions qui ont également été soulevées dans la préparation du présent rapport. La liste qui suit présente un sous-ensemble de rapports portant sur ces sujets de préoccupation connexes :

- *Une évaluation commune pour le Programme d'alphabétisation et de formation de base (Alden, Anderson et Perry, 2000). Ce rapport fait fond sur un autre document du MFCU (Comment utiliser les résultats d'apprentissage, 1998) et précise les principes, les pratiques et les avantages de l'évaluation commune en facilitant la communication entre les fournisseurs de services, en soutenant la transférabilité des résultats des apprenants pour éviter qu'ils n'aient à subir une nouvelle évaluation inutile et en fournissant un cadre commun pour interpréter et communiquer les résultats des étudiantes et des étudiants. Le document tente d'élaborer « des concepts et un vocabulaire communs afin de décrire l'évaluation commune » (p. 34) pour le bénéfice de tous les intéressés.*
- *The Level Descriptions Manual: A Learning Outcomes Approach to Describing Levels of Skill in Communications et Numeracy (Toews et Rankin, 2000). Publié par l'Ontario Literacy Secretariat (OLS) avec une aide financière du Bureau national de l'alphabétisation et de l'apprentissage (BNAA) et de la Section de l'alphabétisation et de la formation de base du MFCU, ce rapport définit les niveaux de compétence linguistique, les descripteurs et les indicateurs de rendement pour chacun des cinq niveaux d'alphabétisation et de formation de base à utiliser uniformément à l'échelle de la province (p. 3). Il propose un vocabulaire commun que les praticiens utiliseraient pour décrire les résultats et les niveaux de compétence des apprenants dans l'espoir que les praticiens puissent continuer à appliquer une perspective commune des niveaux de compétence et que cet instrument contribue à accroître l'uniformité de l'évaluation (p. 8).*

- *Language Skills for the Workplace: Developing a Framework for College Delivery of Occupation-Specific Language Training in Ontario (2007). Entrepris par Collèges Ontario et financé par Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), ce rapport examine les pratiques de formation linguistique axée sur les professions (FLAP) dans les collèges de l'Ontario, précise les lacunes et les possibilités de la FLAP et présente un point de vue sur des lignes directrices qui permettraient de mettre en œuvre un cadre provincial de prestation de la FLAP.*
- *Heads of Language Survey of Services and Support for Postsecondary ESL Students (Cechetto et Klassen, 2006). Ce projet de recherche a recueilli et analysé des données liées aux politiques d'admission, aux procédures de suivi et à l'aide aux étudiantes et aux étudiants inscrits dans des programmes d'ALS de niveau postsecondaire dans 18 collèges de l'Ontario. Pour l'interprétation des résultats, les collèges sont été classés en fonction de la proportion relative d'étudiantes et d'étudiants inscrits à des programmes d'ALS à chaque collège. Le projet décrivait la portée et la diversité des pratiques pour les étudiantes et étudiants d'ALS et proposait plus de cohérence et de rigueur dans les pratiques d'évaluation et de remédiation après l'évaluation.*

En conclusion, différents rapports et documents publiés sur deux décennies ont mis en lumière une série d'éléments communs à prendre en considération relativement aux pratiques efficaces sur le plan linguistique dans les collèges de l'Ontario, notamment :

- résultats d'apprentissage communs liés aux compétences en communication;
- résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité communs;
- évaluation précoce et continue des compétences linguistiques chez les étudiantes et étudiants;
- instruments d'évaluation commune pour mesurer la littératie au palier collégial;
- repères communs pour évaluer les compétences linguistiques au début et à la fin des programmes d'études;
- attention à la mécanique de la langue et aux habiletés supérieures de la pensée (organisation, persuasion, documentation, preuves à l'appui, etc.);
- reconnaissance d'un éventail de besoins sur le plan linguistique des nouveaux étudiants et étudiantes des collèges, notamment les apprenants adultes et les étudiantes et étudiants des programmes d'ALS et de FLS;
- reconnaissance de besoins et d'activités axés sur les programmes et les professions.

Un thème récurrent des publications des vingt dernières années est la nécessité d'un cadre systémique de pratiques communes lié aux instruments d'évaluation, aux repères, à la terminologie et à l'exécution des programmes d'études. Une telle approche systémique pourrait non seulement contribuer à améliorer les compétences linguistiques de tous les étudiants et étudiantes inscrits à des programmes d'études postsecondaires dans les collèges de l'Ontario, mais également faciliter les communications entre les fournisseurs de services, favoriser la transférabilité des résultats d'apprentissage sans que les apprenants n'aient à subir une

nouvelle évaluation inutile et fournir un cadre commun pour l'interprétation et la communication des résultats des étudiantes et des étudiants.

### *Les collèges de l'Ontario et la maîtrise de la langue*

Pour s'acquitter de leur mandat en matière de formation professionnelle, les 24 collèges financés par les deniers publics de l'Ontario ont fait fond sur les réflexions et les recommandations présentées dans les rapports précités et offrent actuellement un large éventail de programmes et de services conçus pour aider les particuliers à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour réussir dans les destinations scolaires et professionnelles qu'ils ont choisies. À cette fin, les collèges de l'Ontario, sous la direction du ministère de la Formation et des Collèges et Universités, offrent actuellement :

- des programmes menant à un certificat, d'une durée d'au plus 1 an;
- des programmes sanctionnés par un diplôme, d'une durée de 2 ou 3 ans;
- des certificats post-diplôme qui exigent un grade ou un diplôme à l'admission;
- des programmes d'apprentissage et de formation en classe aux fins de la reconnaissance professionnelle dans des métiers spécialisés comme la charpenterie, les arts culinaires ou la soudure;
- des programmes menant à un baccalauréat;
- des programmes offerts conjointement avec des universités qui peuvent mener simultanément à un grade et à un diplôme;
- des programmes d'apprentissage intégrés au travail, qui offrent une expérience de travail liée à un domaine d'étude.

Le MFCU établit également les attentes et fournit les cadres d'assurance de la qualité pour faire en sorte que les programmes des collèges aient une grande valeur et répondent aux besoins des employeurs et à ceux des étudiantes et des étudiants. Tous les diplômés des collèges doivent acquérir les compétences professionnelles et obtenir les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité dont ils ont besoin pour réussir leur programme d'études et trouver un emploi dans leur domaine d'étude ainsi que les compétences et les connaissances génériques qui leur procureront la souplesse voulue pour continuer à apprendre et à s'adapter pendant toute leur vie professionnelle.

À cette fin, le MFCU établit les résultats d'apprentissage, qui représentent les connaissances et les réalisations que les étudiantes et étudiants doivent démontrer pour réussir; en outre, le MFCU exige que toutes les personnes diplômées obtiennent des résultats d'apprentissage spécifiques relatifs à l'employabilité, et notamment des compétences linguistiques. À cet égard, le MFCU exige que les personnes diplômées démontrent de façon fiable leur capacité à :

1. *communiquer d'une façon claire, concise et correcte, sous la forme écrite, orale et visuelle, en fonction des besoins de l'auditoire; et*
2. *répondre aux messages écrits, oraux et visuels de façon à assurer une communication efficace (2005).*

Même si le MFCU précise les résultats escomptés, la difficulté de répondre efficacement aux besoins de tous les étudiants et étudiantes du réseau des collèges de l'Ontario en matière de

maîtrise de la langue est exacerbée par le fait que les étudiantes et étudiants d'aujourd'hui ne forment pas un groupe homogène, mais témoignent plutôt d'un large éventail d'antécédents, d'expériences éducationnelles et de compétences linguistiques à leur admission. On estime que le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants qui n'arrivent pas au collège directement de l'école secondaire varie entre 64 % (McCloy et Motte, 2007) et 60,5 % (Collèges Ontario, 2009). Dans certains cas, les arrivants « tardifs » peuvent avoir déjà suivi des cours de niveau postsecondaire tandis que d'autres qui peuvent avoir quitté le système éducationnel pendant une longue période peuvent s'inscrire à un collège de l'Ontario à cause de facteurs externes comme des changements dans la situation économique de la province; il arrive souvent que ces étudiants aient peu de compétences scolaires et beaucoup de responsabilités à l'extérieur du collège (Rouèche et Rouèche, 1994a, p. 3). En outre, 12 % des étudiantes et des étudiants des collèges de l'Ontario ont déclaré avoir eu recours aux services destinés aux personnes handicapées ou aux personnes ayant des besoins particuliers (Collèges Ontario, 2009), tandis que certains segments de la population étudiante ont été associés à des taux d'abandon scolaire particulièrement élevés (COQES, 2010).

Cette diversité de caractéristiques chez les nouveaux étudiants et étudiantes, en particulier pour ce qui concerne la maîtrise de la langue, est compliquée par un pourcentage significatif d'étudiantes et d'étudiants dont la langue première n'est pas l'anglais. Par exemple, Collèges Ontario (2009) signale qu'à l'échelle du réseau, l'anglais était la langue première de 79 % des étudiantes et des étudiants des collèges de l'Ontario, que le français était la langue première de 5 % des étudiants et que 16 % des étudiants avaient une autre langue comme langue première. Dans les deux collèges francophones de l'Ontario, 88 % des étudiantes et des étudiants ont déclaré que le français était leur langue première, tandis que dans les collèges de la communauté urbaine de Toronto, 29 % ont déclaré que leur langue première n'était ni l'anglais ni le français. Cependant, il est important de noter que ces chiffres étaient fondés sur la langue maternelle déclarée par les étudiantes et étudiants, un processus qui comporte, pour un certain nombre de raisons, une sous-déclaration bien en deçà de la réalité. Par exemple, pendant l'étape de collecte de données du projet, les estimations faites par les représentants des collèges sur les proportions d'étudiantes et d'étudiants L2 étaient constamment supérieures à celles fondées sur les déclarations des étudiantes et des étudiants. En outre, compte tenu des tendances démographiques actuelles, tout porte à croire que l'éventail de la diversité des caractéristiques des nouveaux étudiants et étudiantes sur le plan de la compétence linguistique continuera de s'élargir à court terme.

Même si beaucoup de choses ont été faites au palier de chaque établissement pour relever les défis que représente une population étudiante dont les besoins sur le plan linguistique sont si étendus et diversifiés, jusqu'à maintenant, aucun répertoire provincial exhaustif n'a jamais été établi pour décrire la forme, la nature, la structure et la portée des pratiques actuelles en matière linguistique dans le réseau des collèges de l'Ontario. Pas plus qu'il n'existe de mécanisme à l'échelle provinciale pour jauger l'efficacité de ces services. Bien que tous les collèges s'emploient à atteindre des buts communs, les méthodes qu'ils mettent en œuvre pour répondre aux besoins liés à la maîtrise de la langue sont très diversifiées. Il est donc temps de faire l'inventaire des pratiques en vigueur dans le réseau des collèges de l'Ontario pour aborder le facteur crucial qu'est la maîtrise de la langue.

Par conséquent, le présent rapport étend la nomenclature chronologique décrite ci-dessus en donnant un aperçu empirique global des pratiques actuelles en matière linguistique en vigueur dans les collèges de l'Ontario en tenant compte de ces documents et des préoccupations, recommandations et propositions qu'ils contiennent. Plus précisément, le présent rapport vise à fournir aux chefs des départements de langues (CDL) des collèges de l'Ontario et au Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) les renseignements à jour dont ils ont besoin pour évaluer le rôle actuel des collèges et façonner les décisions concernant les meilleures pratiques à adopter pour évaluer les besoins linguistiques de tous les étudiants et étudiantes des collèges de l'Ontario, et y répondre, que ce soit par de nouvelles initiatives ou encore par la modification ou l'expansion des initiatives existantes. La présente étude est donc guidée par un objectif clé :

- Dresser un inventaire exhaustif de la forme, de la nature, de la structure et de la portée des activités actuellement mises en œuvre dans les collèges de l'Ontario pour soutenir les besoins linguistiques des étudiantes et des étudiants inscrits à des programmes d'études postsecondaires.

Cet objectif se caractérise par trois autres objectifs :

- Revoir les paramètres et les indicateurs actuellement utilisés pour évaluer les compétences linguistiques des nouveaux étudiants et étudiantes pour le placement approprié.
- Revoir les méthodes de remédiation et de rattrapage utilisées pour les étudiantes et étudiants qui ont besoin de soutien supplémentaire pour réussir leurs études postsecondaires.
- Revoir la forme, la nature, la structure et la portée des cours de communication en français et en anglais offerts dans les programmes d'études postsecondaires.

Nous espérons que cet inventaire des pratiques actuelles contribuera à l'amélioration continue des pratiques et des services mis en œuvre pour aider tous les étudiants et étudiantes inscrits dans des collèges de l'Ontario à améliorer leurs compétences linguistiques, particulièrement dans le contexte des rapports précités.

## Méthodologie

Ce projet a utilisé une méthode de recherche descriptive conçue pour recueillir, colliger et analyser des données en vue de dresser un inventaire exhaustif des pratiques actuelles liées à l'évaluation et à l'amélioration des compétences linguistiques dans le réseau des collèges de l'Ontario. Le processus prévoyait la participation du personnel compétent des collèges ainsi que d'autres intervenants clés dans le cadre d'un processus ouvert et transparent de collecte de renseignements pour faire en sorte que le présent rapport représente bien tout l'éventail des pratiques actuelles en vigueur dans les collèges de l'Ontario. À cette fin, la conception du projet comprenait un certain nombre de composantes simultanées :

### *Groupe consultatif*

Un groupe consultatif a été mis sur pied pour surveiller le projet à partir de son lancement et orienter les chercheurs. Composé de membres de la direction des chefs des départements de langues, ce groupe a participé à des séances d'information et à des discussions pour :

- clarifier l'objet et les paramètres du projet;
- élaborer une vision et un cadre conceptuel pour orienter le projet;
- parfaire la méthodologie;
- élaborer un instrument approprié de collecte de renseignements;
- revoir les versions préliminaires et la version finale du rapport.

### *Recherche secondaire*

Le chercheur principal a procédé à une analyse documentaire intensive de publications, rapports, textes de loi, lignes directrices et politiques du domaine public ainsi que de publications de recherche et d'exposés se rapportant aux pratiques linguistiques au palier collégial, en particulier ceux qui avaient trait aux besoins des étudiantes et des étudiants inscrits à des programmes d'études postsecondaires dans des collèges de l'Ontario. Les ressources examinées aux fins de la présente étude comprenaient des documents et des sites web nationaux, régionaux, provinciaux et collégiaux concernant les lois, les bailleurs de fonds, l'infrastructure, les partenariats, les programmes d'études, les pratiques, les instruments, les ressources, etc. [Une liste complète des documents consultés pendant la préparation du présent rapport se trouve à la bibliographie.]

### *Recherche primaire*

La recherche primaire a consisté en consultations (en personne, par téléphone et par courrier électronique) que l'enquêteur principal a menées à l'automne de 2009 et pendant l'hiver et le printemps de 2010. Plus de 70 personnes ont été consultées pour la préparation du présent rapport, individuellement ou en groupes, représentant tous les 24 collèges et des groupes d'intervenants clés (comme le Comité du secteur collégial pour le perfectionnement des adultes, Collèges Ontario, les CDL, le COQES, le Service d'admission des collèges de l'Ontario, le Service de l'assurance de la qualité des collèges de l'Ontario, le MFCU, OntarioLearn, etc). Une liste complète des particuliers consultés dans le cadre du projet se trouve à l'annexe A.

Un questionnaire, élaboré par le groupe consultatif, a été utilisé pour recueillir de façon uniforme et transparente, des renseignements sur tous les aspects de l'évaluation des aptitudes linguistiques, la mise en œuvre des programmes, les instruments, les ressources ainsi que les services et pratiques connexes. Les transcriptions des entrevues menées au moyen de ce questionnaire [voir annexe B] ont constitué la principale source de données primaires, complétées par des documents comme des catalogues de cours, des rapports des établissements et du matériel pédagogique fourni par les collèges.

Par la suite, le profil de chaque collègue a été élaboré et fourni à chaque collègue qui a eu la possibilité de le réviser et de le mettre à jour, d'ajouter des renseignements ou d'en supprimer. Tous les collèges, sauf un, ont présenté un profil révisé et approuvé [voir annexe C]. En outre, le chercheur principal a remis une version électronique du rapport préliminaire à tous les collèges (mai 2010), et présenté les principales constatations à l'assemblée générale annuelle 2010 des chefs des départements de langues; la discussion qui a suivi a permis d'ajouter des commentaires. Le rapport final a été révisé en conséquence et reflète les points de vue d'un large éventail d'intervenants glanés pendant les 9 mois qu'a duré le projet.

## Hypothèses, vision et cadre conceptuel

De concert avec le groupe consultatif, nous avons élaboré les hypothèses, la vision et le cadre conceptuel suivants pour orienter le projet.

### *Hypothèses*

- Dans la province de l'Ontario, la maîtrise de la langue est un facteur essentiel à la réussite scolaire des étudiantes et des étudiants des collèges et à leur intégration subséquente au marché du travail.
- Les étudiantes et étudiants qui ont des lacunes linguistiques sont plus à risque d'échouer et d'abandonner leurs études, et il faut s'attaquer à ces lacunes efficacement pour assurer la réussite et la persévérance scolaires des étudiantes et des étudiants des collèges de l'Ontario.
- Les étudiantes et étudiants des collèges ne constituent pas un groupe homogène; ils témoignent plutôt d'un large éventail d'aptitudes et de besoins linguistiques.
- Les collèges doivent offrir des cours et des programmes de haute qualité pour répondre aux besoins linguistiques de tous les étudiants et étudiantes.
- Les collèges doivent fournir leurs programmes et services de façon cohérente à l'échelle du réseau des collèges de l'Ontario.

### *Vision*

La vision qui a orienté la rédaction du présent rapport peut être énoncée comme suit :

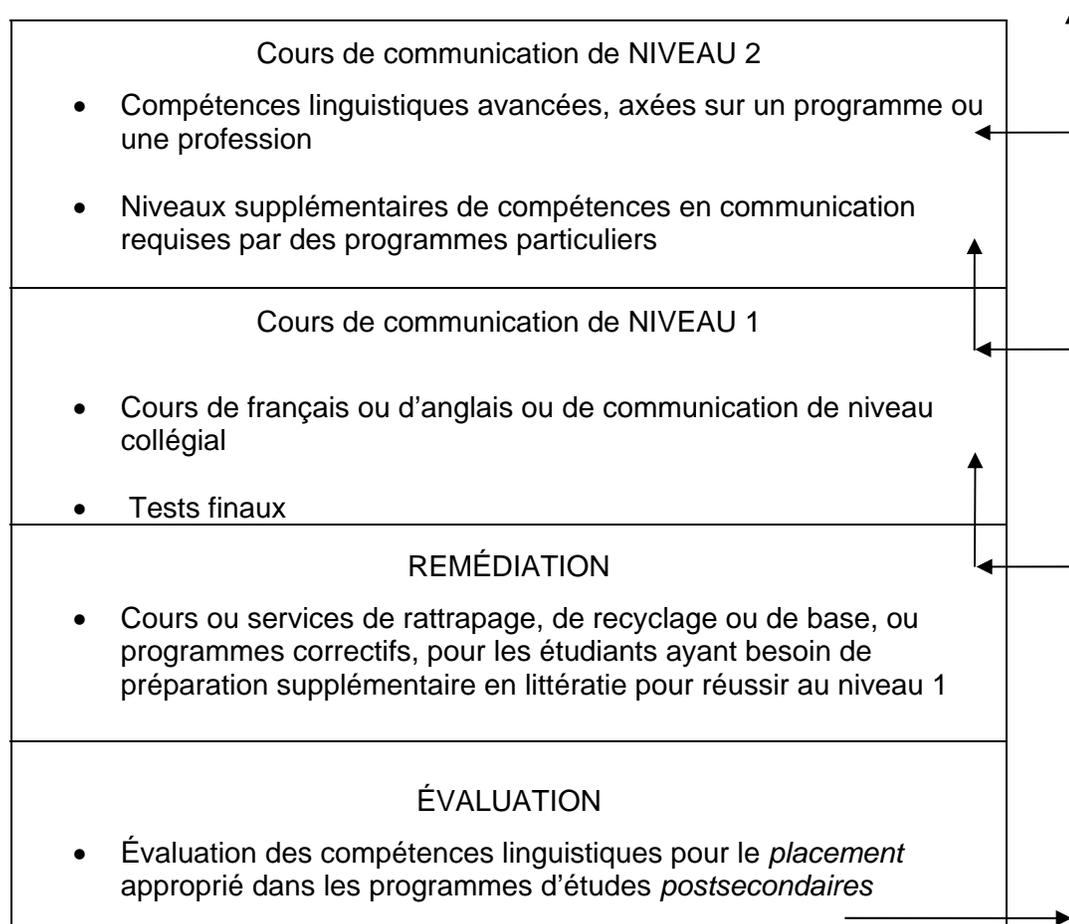
*Tous les étudiants et étudiantes qui entrent dans le réseau des collèges de l'Ontario auront accès aux programmes et aux services qui établissent avec précision leurs compétences linguistiques et permettent de les améliorer efficacement, au besoin.*

### *Cadre conceptuel à échelons*

Afin de décrire avec cohérence les services et pratiques linguistiques en vigueur dans les 24 collèges ontariens financés par les deniers publics, le groupe consultatif a élaboré un cadre

conceptuel pour la collecte et la communication des renseignements liés aux pratiques, aux services et aux processus actuels. Le cadre conceptuel peut être représenté graphiquement comme un programme d'études à échelons où le processus d'évaluation et d'amélioration des compétences linguistiques suit plusieurs étapes connexes, avec à la base l'évaluation, suivie des programmes d'études appropriés fournis par l'entremise de la remédiation (selon les besoins des étudiantes et des étudiants, des cours de niveau 1 (cours de communication de niveau collégial) ou de niveau 2 (cours de communication de niveau avancé axé sur un programme ou une profession). Les composantes du cadre, une fois liées, forment un système cohérent intégré conçu pour répondre aux besoins linguistiques de tous les étudiants et étudiantes inscrits à des programmes d'études postsecondaires dans les collèges de l'Ontario. La figure 1 représente graphiquement les quatre « étapes » du cadre conceptuel à échelons utilisé dans le présent rapport pour orienter la collecte, l'analyse et la communication cohérentes des renseignements :

**Figure 1. Cadre conceptuel à échelons concernant la maîtrise de la langue**



## ***Évaluation***

Pour les besoins du présent rapport, l'évaluation désigne l'évaluation des compétences linguistiques aux fins du placement dans les programmes d'études postsecondaires (et non à des fins d'admission). Sont compris les instruments utilisés pour faire ces évaluations de même que les repères ou les normes servant à mesurer les compétences linguistiques des étudiantes et des étudiants. Un corollaire de l'évaluation, le test final, est considéré comme une composante des cours de communication de niveau 1, où les changements dans les compétences linguistiques peuvent être mesurés en fonction de la mesure de laquelle les étudiantes et étudiants obtiennent les résultats d'apprentissage.

## ***Remédiation***

Aux fins du présent rapport, la remédiation s'entend des pratiques conçues pour s'attaquer aux lacunes linguistiques relevées (après une forme ou une autre d'évaluation) afin de fournir à chaque étudiante et étudiant le niveau requis de préparation pédagogique pour l'aider à réussir ses études collégiales. Ces pratiques s'appellent programmes correctifs ou encore cours ou services de recyclage, de rattrapage ou de base, et sont offerts sous différentes formes.

## ***Cours de communication de Niveau 1***

Aux fins du présent rapport, les cours de niveau 1 désignent les cours de langue de niveau collégial (souvent appelés cours d'anglais, de français ou de communication) grâce auxquels les étudiantes et étudiants obtiennent des crédits en vue de l'obtention de leur attestation d'études postsecondaires. Les étudiantes et étudiants doivent obligatoirement avoir terminé un de ces cours. Les cours de niveau 1 peuvent également comprendre une forme d'évaluation après le cours, appelée dans le présent rapport « test final », permettant aux étudiantes et aux étudiants de démontrer leur niveau de maîtrise de la langue après avoir suivi un cours de langue.

## ***Cours de communication de Niveau 2***

Pour les besoins du présent rapport, les cours de niveau 2 s'entendent des cours de communication avancés, axés sur un programme ou une profession, qui sont supérieurs au cours de communication de niveau 1. Ces cours, qui permettent aux étudiantes et aux étudiants d'acquérir des compétences linguistiques avancées ou axées sur un programme et de les perfectionner, peuvent être obligatoires, selon les exigences d'un programme particulier. Les niveaux supplémentaires de perfectionnement des compétences en communication, souvent associés à des fins spécifiques (p. ex., présentations ou exposés, rapports de faisabilité, journalisme, radiodiffusion, etc.) sont compris dans cette catégorie de cours de niveau 2.

## II. Principales constations

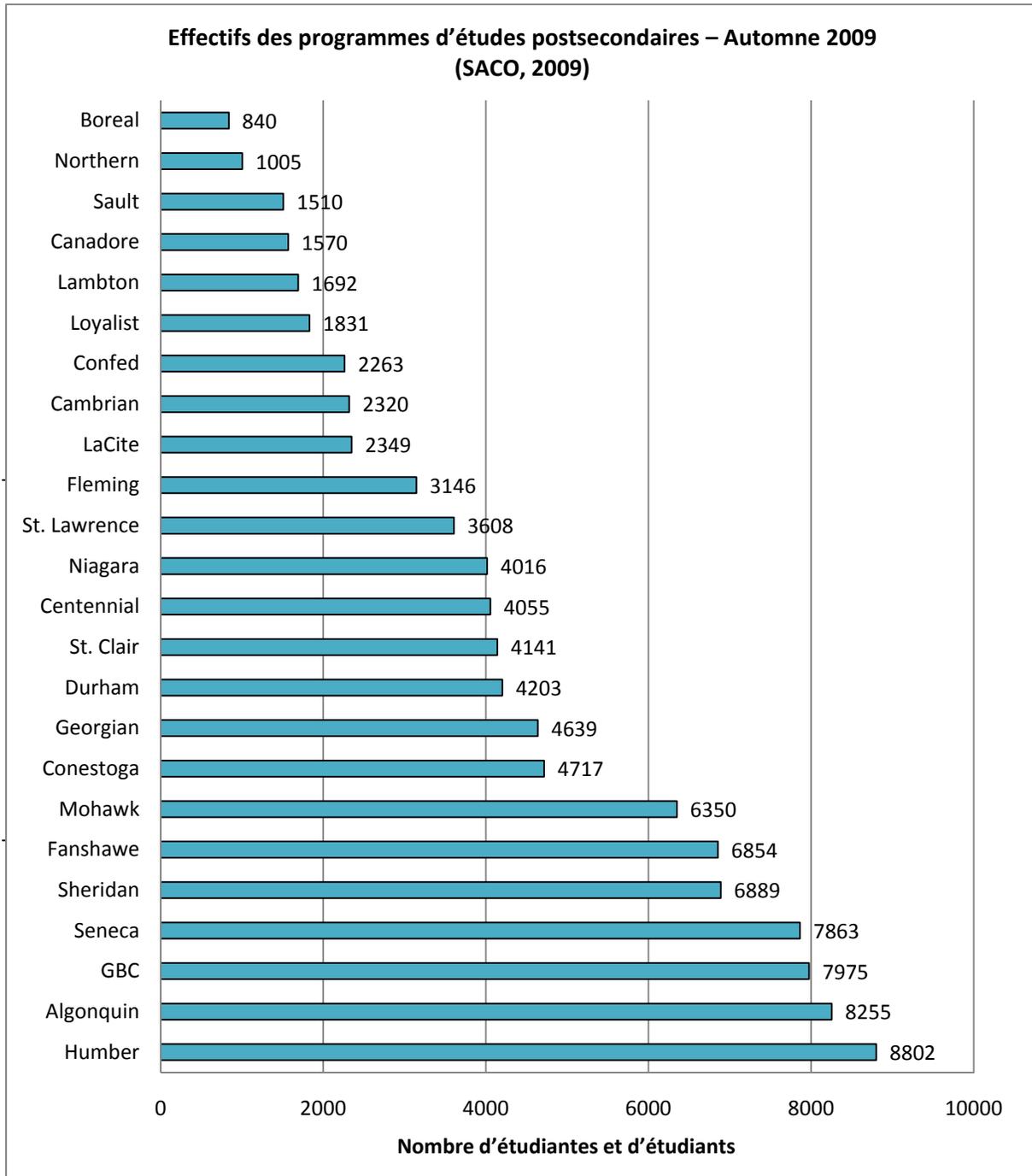
Nota : La présente section ne contient que les constations, c'est-à-dire la répartition, en pourcentages, des pratiques en vigueur dans le réseau des collèges de l'Ontario, ainsi qu'entre trois catégories comparatives fondées sur la taille des collèges. Ces constations sont ensuite analysées à la section III : Analyse.

Le cadre conceptuel à échelons s'est révélé un instrument utile pour recueillir et communiquer les renseignements sur les pratiques actuelles relatives à la littératie dans les collèges de l'Ontario. Par conséquent, les renseignements sont présentés dans la présente section dans le contexte du cadre conceptuel, c'est-à-dire suivant les étapes hiérarchiques d'un programme d'études à échelons (ÉVALUATION, REMÉDIATION, NIVEAU 1, NIVEAU 2). La présente section contient également des renseignements pertinents sur d'autres activités qui se font dans les collèges de l'Ontario, comme les services linguistiques préalables aux études postsecondaires et les activités de recherche liées aux langues.

Les renseignements essentiels sont présentés sous forme de graphique sommaire représentant les proportions de collèges qui utilisent des pratiques, des ressources ou des services spécifiques. En outre, chaque graphique sommaire s'accompagne d'un second graphique qui présente une répartition comparative supplémentaire de ces proportions entre les trois catégories de collèges établies en fonction de la taille des collèges. Pour plus de commodité, ces répartitions en fonction de la taille des collèges sont également présentées sous forme de tableau.

Les trois catégories établies en fonction de la taille des collèges reposent sur le nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans les programmes d'études postsecondaires à l'automne 2009 selon le Service d'admission des collèges de l'Ontario (SACO, 2009). Neuf collèges ont été désignés « petits », avec un effectif inférieur à 2 500 étudiantes et étudiants; huit ont été désignés « de taille moyenne », avec un effectif de 3 000 à 5 000 étudiantes et étudiants; sept ont été désignés « grands », avec un effectif supérieur à 6 000 étudiantes et étudiants. La figure 2 présente graphiquement les collèges classés en fonction de leur taille (selon les chiffres du SACO sur le nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits dans des programmes d'études postsecondaires à l'automne 2009).

**Figure 2. Les trois catégories de collèges établies selon leur taille (SACO, 2009).**



## Évaluation

### *Évaluation préalable à l'admission*

Tous les 24 collèges ont déclaré avoir fait un contrôle préalable à l'admission de la préparation pédagogique des nouveaux étudiants et étudiantes selon un éventail de facteurs et d'itinéraires éducationnels. Les étudiantes et étudiants étaient admis dans les collèges ontariens après avoir obtenu un diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) ou certificat d'équivalence d'études secondaires de l'Ontario (GED) ou encore par l'entremise d'un programme de certification Accès carrières études (ACE). Ils pouvaient également être admis sur la base de leur statut d'étudiant adulte (de plus de 19 ans) ou de résultats acceptables en ALS obtenus par une variété de sources et d'itinéraires.

À l'échelle du réseau, des variations ont été observées entre les collèges dans l'interprétation des exigences minimales en littératie, et les exigences spécifiques par programme variaient également entre les établissements et à l'intérieur de ceux-ci. Certains collèges signalaient dans une certaine mesure les étudiantes et étudiants à risque, en fonction surtout de la note au secondaire (p. ex., moins de 65 % en anglais) ou du statut de l'auteur de la demande (apprenant adulte, ELS ou FLS, etc.). Cependant, à quelques exceptions près (p. ex., les étudiantes et étudiants ayant un DESO dans des programmes de base ou essentiels en milieu de travail), les postulants qui satisfaisaient à des exigences minimales d'admission étaient admis dans les collèges de l'Ontario. Par conséquent, avant l'admission, aucun processus ni instrument uniformes à l'échelle du réseau n'ont été signalés, si ce n'est l'évaluation pour les admissions générales et les exigences linguistiques propres à un programme, pour ce qui est de l'évaluation des compétences linguistiques des nouveaux étudiants et étudiantes.

### *Évaluation après l'admission*

Pour les besoins du présent rapport, le mot évaluation s'entend principalement de l'évaluation des compétences linguistiques à des fins de placement, et comprend les outils et instruments utilisés pour faire ces évaluations ainsi que les repères et les normes qui servent à mesurer les compétences linguistiques des étudiantes et des étudiants.

Dans ce contexte, la majorité des collèges (63 %) ont déclaré avoir fait une évaluation officielle des compétences linguistiques sous une forme ou une autre. Ces évaluations officielles, souvent fondées sur des échantillons de textes écrits par les étudiantes et étudiants, se faisaient généralement sous forme d'activité pédagogique préalable à un cours, et habituellement dans le contexte d'un cours d'anglais ou de communication de niveau 1. Compte tenu de ces évaluations officielles, les professeurs pouvaient déceler les lacunes linguistiques et suggérer des programmes de remédiation ou un placement spécial; cependant, comme ces évaluations officielles en classe étaient surtout faites à la discrétion de chaque professeure ou professeur, sans qu'il n'existe de politiques ou de processus officiels dans les établissements, il a été impossible de déterminer précisément la nature, la portée ou la répartition comparative de ces pratiques officielles à l'échelle du réseau.

## Évaluation officielle des compétences linguistiques des nouveaux étudiants et étudiantes

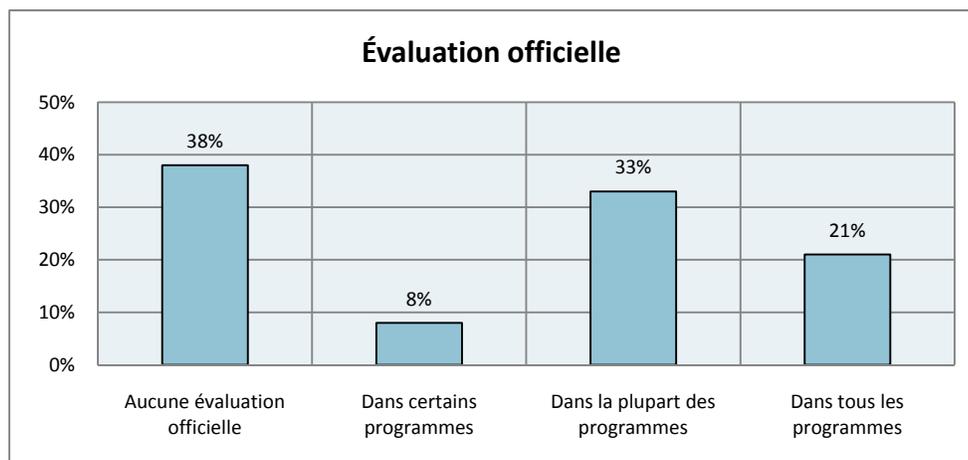
Soixante-deux pour cent des collèges de l'Ontario ont déclaré avoir fait une évaluation officielle sous une forme ou une autre des compétences linguistiques à des fins de placement, mais l'échelle, la méthode, les instruments et les repères utilisés à cette fin variaient beaucoup entre les établissements et parfois à l'intérieur de ceux-ci. Compte tenu des meilleures estimations fournies par les sources consultées pour le présent rapport, environ 8 % des collèges de l'Ontario faisaient une évaluation officielle dans « certains » programmes, comparativement à 33 % dans « la plupart » des programmes et seulement 21 % dans « tous » les programmes. Une comparaison supplémentaire de ces données fondée sur la taille des collèges a donné le tableau suivant :

**Tableau 1. Évaluation officielle selon la taille des collèges**

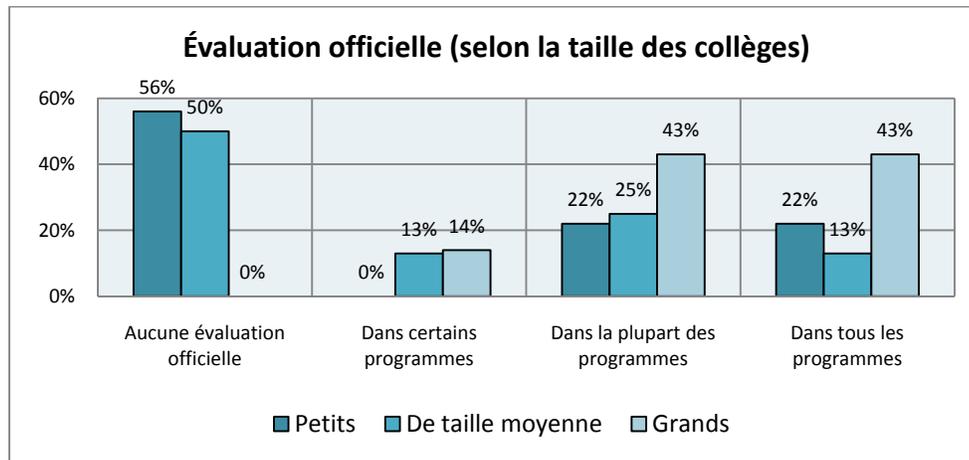
Taille des collèges	Aucune évaluation officielle	Évaluation officielle dans certains programmes	Évaluation officielle dans la plupart des programmes	Évaluation officielle dans tous les programmes	Total
Petits	56 %	0 %	22 %	22 %	100 %
De taille moyenne	50 %	12,5 %	25 %	12,5 %	100 %
Grands	0 %	14 %	43 %	43 %	100 %
Tous	38 %	8 %	33 %	21 %	100 %

Les graphiques qui suivent représentent la répartition des activités d'évaluation officielle dans le réseau des collèges (fig. 3) et selon la taille des établissements (fig. 4).

**Figure 3. Répartition des activités d'évaluation officielle dans les collèges de l'Ontario (n = 24)**



**Figure 4. Répartition des activités d'évaluation officielle selon la taille des collèges**



### *Modes d'évaluation officielle*

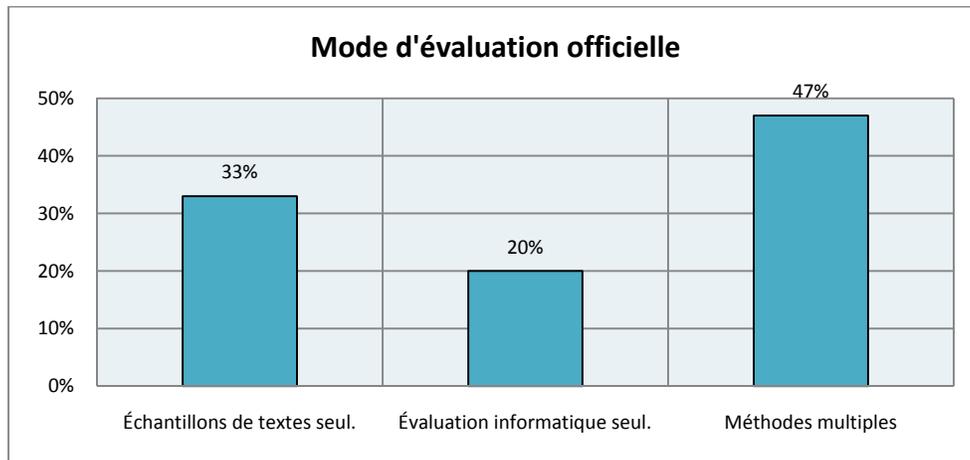
En ce qui concerne les modes d'évaluation utilisés par les 15 collèges qui ont fait une évaluation officielle des compétences linguistiques des nouveaux étudiants et étudiantes, 33 % avaient évalué les compétences linguistiques uniquement sur la base d'échantillons de textes écrits par les étudiantes et étudiants, 20 % avaient fait une évaluation informatique et 47 % avaient eu recours à de multiples méthodes, consistant habituellement en une évaluation d'échantillons écrits combinée à une évaluation par ordinateur. Une comparaison supplémentaire de ces données fondée sur la taille des collèges a donné le tableau suivant :

**Tableau 2. Modes d'évaluation officielle selon la taille des collèges**

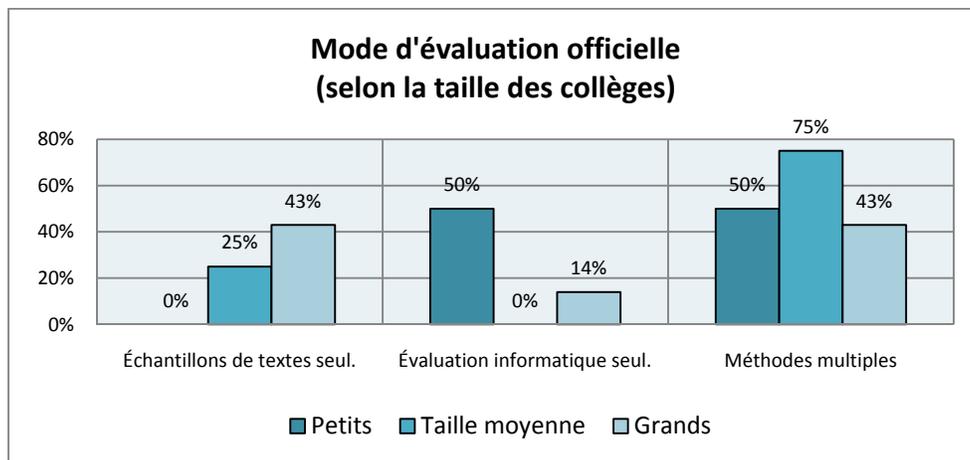
Taille des collèges	Échantillons d'écrits seulement	Évaluation par ordinateur seulement	Méthodes multiples	Total
Petits	0 %	50 %	50 %	100 %
De taille moyenne	25 %	0 %	75 %	100 %
Grands	43 %	14 %	43 %	100 %
Tous	33 %	20 %	47 %	100 %

Les graphiques qui suivent représentent la répartition en pourcentage des modes d'évaluation officielle dans le réseau des collèges (fig. 5) et selon la taille des établissements (fig. 6).

**Figure 5. Répartition des modes d'évaluation dans les collèges de l'Ontario (n = 24)**



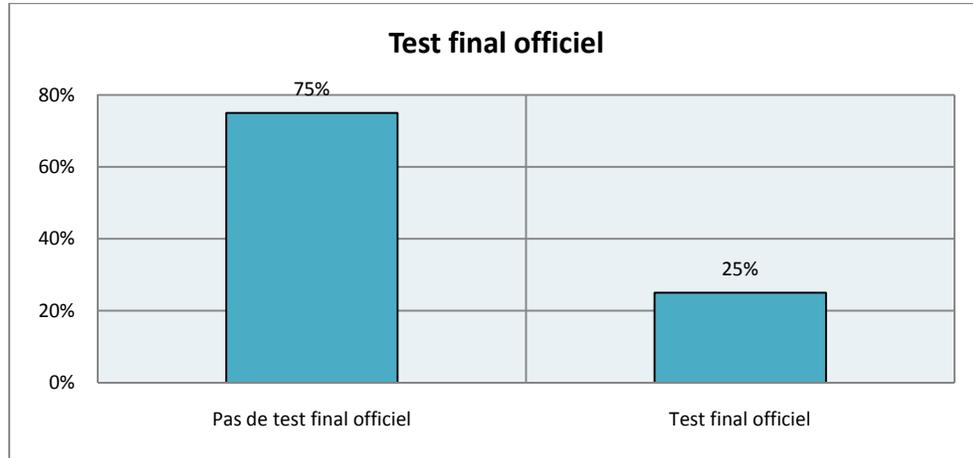
**Figure 6. Répartition des modes d'évaluation officielle selon la taille des collèges**



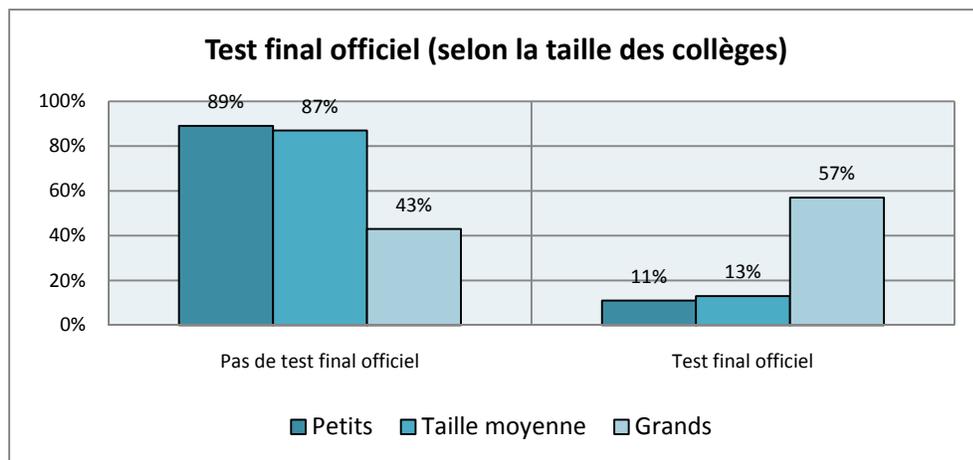
### Tests finaux

On a constaté qu'un certain type de test final était administré (c.-à-d. mesure ou indicateur des compétences linguistiques après une formation linguistique) dans 25 % des collèges de l'Ontario. Une comparaison supplémentaire de ces données en fonction de la taille des collèges révèle que 57 % des grands collèges ont fait passer un test final pour évaluer les compétences linguistiques, comparativement à 11 % des petits collèges et à 13 % des collèges de taille moyenne. Les graphiques qui suivent représentent la répartition en pourcentage des tests finaux administrés à l'échelle du réseau des collèges (fig. 7) et selon la taille des établissements (fig. 8).

**Figure 7. Répartition des tests finaux administrés dans les collèges de l'Ontario (n = 24)**



**Figure 8. Répartition des tests finaux selon la taille des collèges**



## Remédiation

Pour les besoins du présent rapport, la remédiation désigne les pratiques conçues pour combler les lacunes linguistiques relevées afin de fournir à chaque étudiante et étudiant le niveau de préparation pédagogique dont ils ont besoin. Qu'une évaluation officielle des compétences linguistiques ait eu lieu ou non, tous les 24 collèges ont déclaré avoir offert des programmes de remédiation ou de rattrapage, sous une forme ou une autre, aux étudiantes et aux étudiants qui avaient besoin d'un soutien supplémentaire sur le plan linguistique pour accroître leurs chances

de réussir leur programme d'études postsecondaires. À l'échelle du réseau, trois catégories de remédiation ont été déclarées, à savoir :

- Services de soutien : 29 % des collèges de l'Ontario comptaient principalement sur les services de soutien (p. ex., centres d'appui à l'apprentissage, centres de soutien aux étudiantes et aux étudiants, etc.) pour répondre aux besoins supplémentaires de rattrapage linguistique des étudiantes et des étudiants.
- Cours crédités aux fins du relevé de notes : 25 % des collèges de l'Ontario comptaient principalement sur les cours de base, les programmes correctifs ou les cours de rattrapage. Pour les besoins du présent rapport, ce genre de remédiation a été appelé « cours crédités aux fins du relevé de notes » puisque les crédits que les étudiantes et étudiants obtiennent s'ils réussissent ces cours sont consignés dans le relevé de notes mais n'entrent pas dans le calcul des crédits appliqués à l'obtention de l'attestation d'études postsecondaires. Bien que l'aide au rattrapage fût souvent plus intensive, les étudiantes et étudiants devenaient « hors-cycle » par rapport à leur cohorte pour ce qui est de la correspondance des programmes.
- Cours de niveau 1 modifiés : 29 % des collèges de l'Ontario comptaient surtout sur les cours de communication de niveau 1 modifiés d'une façon ou d'une autre, notamment par l'ajout d'heures de cours, des classes moins nombreuses, des accommodements pédagogiques ou des professeurs spécialisés. Par cette méthode d'inclusion ou de remédiation parallèle, les étudiantes et étudiants bénéficiaient d'un enseignement correctif tout en obtenant des crédits de niveau 1 qui pouvaient être appliqués à l'obtention de l'attestation d'études postsecondaires.
- Combinaisons : 17% des collèges de l'Ontario comptaient principalement sur une combinaison des cours crédités aux fins du relevé de notes et des cours de communications de niveau 1 modifiés pour répondre aux besoins de rattrapage de leurs étudiantes et étudiants. En outre, la moitié des collèges ont fait état d'une forme ou d'une autre d'aide supplémentaire ou de centres d'écriture mis à la disposition des étudiantes et des étudiants qui demandaient volontairement de l'aide supplémentaire; 29 % offraient également des activités organisées liées à l'expression orale.

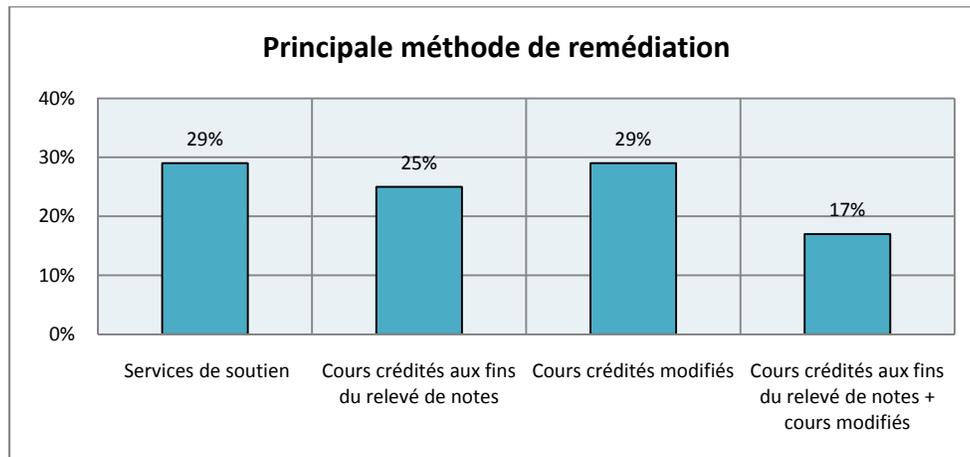
Une comparaison supplémentaire de ces données fondée sur la taille des collèges a donné le tableau suivant :

**Table 3. Méthodes de remédiation selon la taille des collèges**

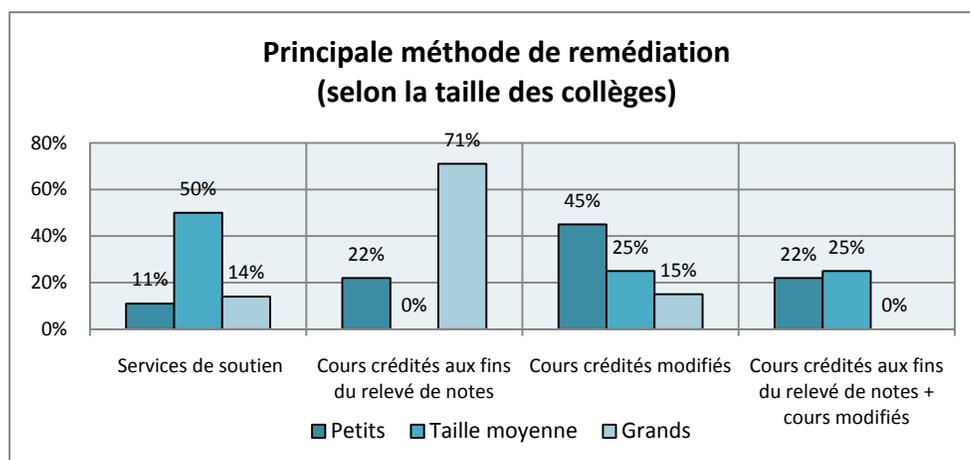
Taille des collèges	Services de soutien	Cours crédités aux fins du relevé de notes	Cours crédités modifiés	Cours crédités aux fins du relevé de notes et cours crédités modifiés	Total
Petits	11 %	22 %	45 %	22 %	100 %
De taille moyenne	50 %	0 %	25 %	25 %	100 %
Grands	14 %	71 %	15 %	0 %	100 %
Tous	29 %	25 %	29	17	100 %

Les graphiques qui suivent représentent la répartition en pourcentage des méthodes de remédiation à l'échelle du réseau des collèges (fig. 9) et selon la taille des établissements (fig. 10).

**Figure 9. Répartition des méthodes de remédiation dans les collèges de l'Ontario (n = 24)**



**Figure 10. Répartition des méthodes de remédiation selon la taille des collèges**



### *Cours de communication de niveau 1*

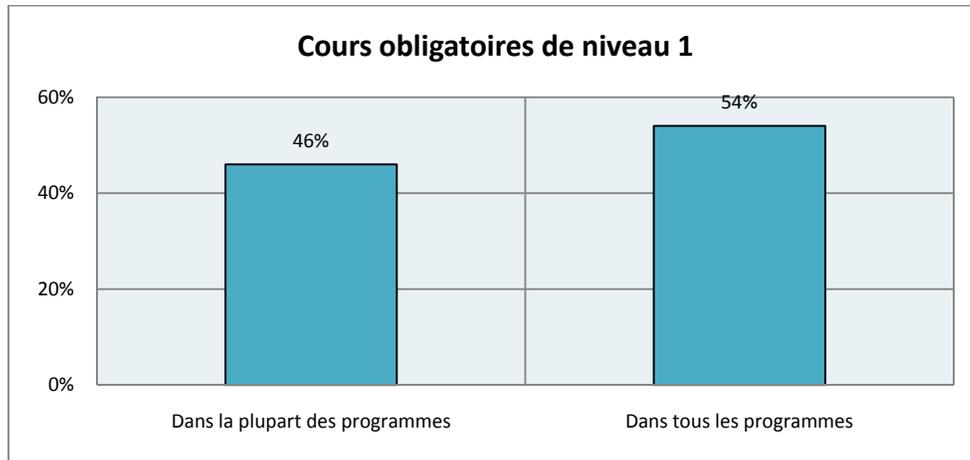
Aux fins du présent rapport, les cours de niveau 1 désignent les cours de langue de niveau collégial (souvent appelés cours d'anglais, de français ou de communication) grâce auxquels les étudiantes et étudiants obtiennent des crédits en vue de l'obtention de leur attestation d'études postsecondaires. Tous les 24 collèges ont déclaré avoir offert au moins un cours obligatoire de communication (ou d'anglais) dans la plupart (46 %) ou la totalité (54 %) des programmes d'études postsecondaires. Une comparaison supplémentaire de ces données fondée sur la taille des collèges donne le tableau suivant :

**Tableau 4. Répartition des cours obligatoires de niveau 1 selon la taille des collèges**

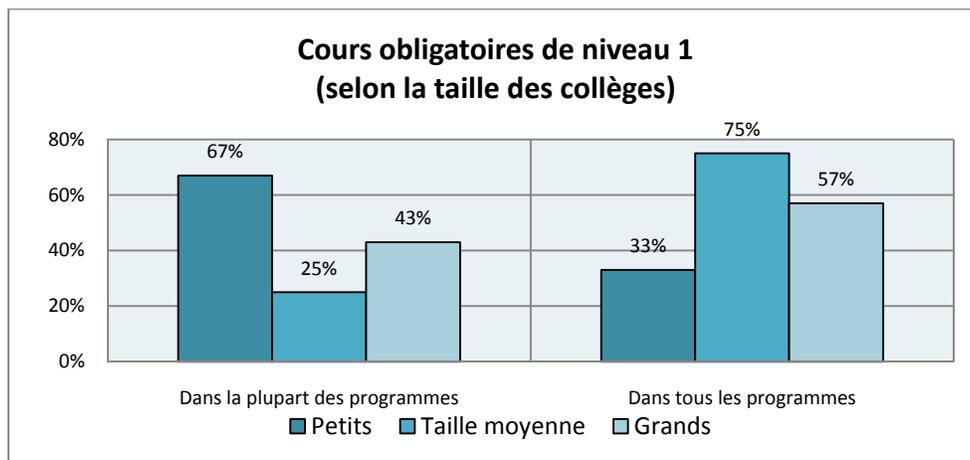
Taille des collèges	Cours obligatoires dans la plupart des programmes	Cours obligatoires dans la totalité des programmes	Total
Petits	67 %	33 %	100 %
De taille moyenne	25 %	75 %	100 %
Grands	43 %	57 %	100 %
Tous	46 %	54 %	100 %

Les graphiques qui suivent représentent la répartition en pourcentage des cours de langue obligatoires de niveau 1 à l'échelle du réseau des collèges (fig. 11) et selon la taille des établissements (fig. 12).

**Figure 11. Cours obligatoires de niveau 1 dans les collèges de l'Ontario (n = 24)**



**Figure 12. Répartition des cours obligatoires de niveau 1 selon la taille des collèges**



### ***Cours de communication de niveau 2***

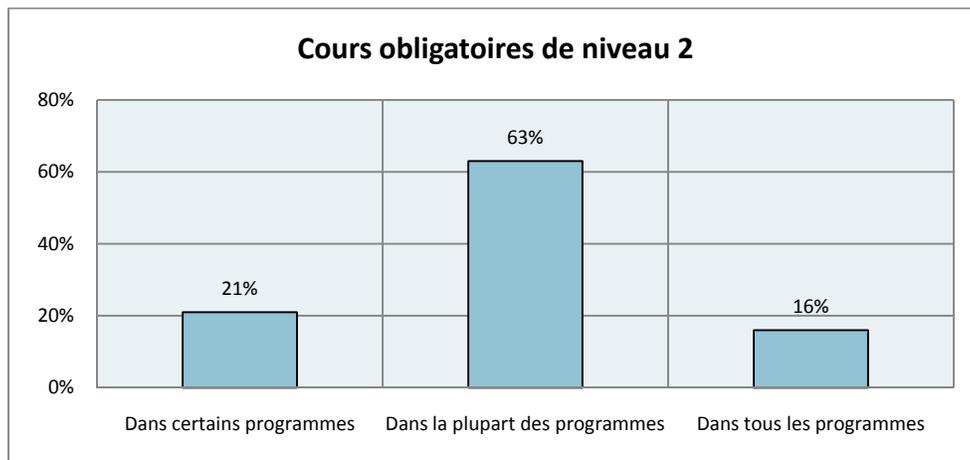
Pour les besoins du présent rapport, les cours de niveau 2 s'entendent des cours de communication avancé, axés sur un programme ou une profession, qui sont supérieurs au cours de communication de niveau 1. Tous les collèges exigeaient au moins un cours obligatoire de communication de niveau 2 dans quelques programmes d'études postsecondaires sanctionnés par un diplôme (21 %), la plupart des programmes (63 %) ou tous les programmes (16 %). Une comparaison supplémentaire de ces données fondée sur la taille des collèges donne le tableau suivant :

**Tableau 5. Répartition des cours obligatoires de niveau 2 fondée sur la taille des collèges**

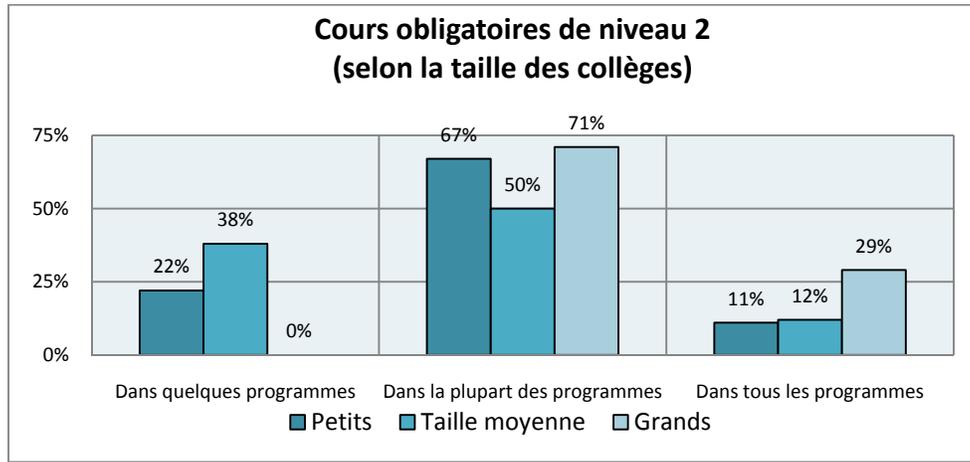
Taille des collèges	Cours de niveau 2 requis dans <i>certain</i> s programmes	Cours de niveau 2 requis dans <i>la plupart</i> des programmes	Cours de niveau 2 requis dans <i>tous les</i> programmes	Total
Petits	22 %	67 %	11 %	100 %
De taille moyenne	38 %	50 %	12 %	100 %
Grands	0 %	71 %	29 %	100 %
Tous	21 %	63 %	16 %	100 %

Les graphiques qui suivent représentent la répartition en pourcentage des cours de langue obligatoires de niveau 2 à l'échelle du réseau des collèges (fig. 13) et selon la taille des établissements (fig. 14).

**Figure 13. Cours obligatoires de niveau 2 dans les collèges de l'Ontario (n = 24)**



**Figure 14. Répartition des cours obligatoires de niveau 2 selon la taille des collèges**



### *Autres cours de communication au palier postsecondaire*

#### *OntarioLearn.com*

Outre les cours offerts dans les collèges, des cours de communication de niveaux 1 et 2 et de communication axés sur un programme étaient offerts sur le Web aux 22 collèges ontariens de langue anglaise par l'entremise d'OntarioLearn.com, un service financé par le MFCU qui permet aux collèges d'élaborer, de dispenser et d'échanger en ligne des cours crédités de niveau postsecondaire. Les collèges peuvent choisir et approuver les équivalences de crédits en fonction des résultats d'apprentissage affichés dans les fiches d'information d'OntarioLearn.com. Les étudiantes et étudiants peuvent s'inscrire en tout temps (les inscriptions sont habituellement mensuelles) et doivent être inscrits dans des programmes d'études postsecondaires dans un collège de l'Ontario pour profiter d'OntarioLearn.com. L'apprentissage dans cette salle de classe virtuelle est facilité par un moniteur qui est disponible pour répondre aux questions, encourager les discussions sur les sujets des cours et faire des commentaires.

En 2009-2010, cinq collèges (Algonquin, Durham, Loyalist, Mohawk et Seneca) représentaient 80 % des inscriptions à OntarioLearn.com. En ce qui concerne les cours de communication ou d'anglais de niveau 1, le cours Communications 1 (offert par le Collège Cambrian) était reconnu comme équivalent au niveau 1 dans 17 collèges de l'Ontario, tandis que le cours Communications 1 (English) (offert par le Collège Algonquin) était reconnu comme une équivalence dans 13 collèges de l'Ontario. En 2009-2010, 1 350 étudiantes et étudiants des programmes d'études postsecondaires de l'Ontario étaient inscrits aux cours de communication de niveaux 1 et 2 et de communication axés sur un programme, et le taux global de réussite était de 85,4 % et de persévérance (d'une session sur l'autre) de 88,6 %.

### *Anglais langue seconde*

Les collèges de l'Ontario offrent un large éventail de programmes pour les étudiants L2, c.-à-d. ceux dont l'anglais est la langue seconde. Les programmes d'ALS peuvent être des cours d'apprentissage de la langue préparatoires à l'admission ou des programmes de remédiation offerts à des fins de placement ou de rattrapage après l'admission. Compte tenu des caractéristiques régionales et démographiques, les collèges ont dispensé un large éventail de cours, de programmes et de services conçus pour répondre aux besoins diversifiés des étudiantes et des étudiants L2 qui, dans certains établissements, représentant une proportion importante de la population étudiante. Nous avons constaté que les deux collèges de langue française offrent également des cours de français langue seconde à différents degrés.

Partout en Ontario, les représentants des collèges et des programmes ont aussi déclaré avoir utilisé une grande variété d'instruments pour évaluer les compétences linguistiques des étudiantes et des étudiants L2. Certains des instruments commerciaux les plus souvent utilisés comprenaient ce qui suit :

- TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Disponible en version papier et sur Internet, le TOEFL mesure la capacité des personnes dont l'anglais n'est pas la langue première à utiliser et à comprendre l'anglais tel qu'il est parlé, écrit et entendu dans les collèges et les universités. Ce test met également l'accent sur les compétences intégrées et fournit des renseignements aux établissements sur la capacité des étudiantes et des étudiants à communiquer dans un milieu scolaire et la mesure dans laquelle ils sont prêts à suivre des cours.
- IELTS (International English Language Testing System). Ce test mesure la capacité de communiquer en anglais par l'entremise des quatre habiletés langagières que sont l'expression orale, l'écoute, la lecture et l'expression écrite pour les personnes qui ont l'intention d'étudier ou de travailler dans un milieu où l'anglais est la langue de communication.
- CELBAN (Canadian Language Benchmark Assessment for Nurses). Cet instrument d'évaluation est conçu pour évaluer la maîtrise de la langue anglaise des infirmières et infirmiers formés à l'étranger qui demandent le permis d'exercer la profession infirmière au Canada. Le CELBAN est reconnu par les organismes de réglementation de la profession infirmière de tout le Canada.

### *Autres activités linguistiques*

Bien que le présent rapport soit surtout axé sur les pratiques d'évaluation et d'amélioration des compétences linguistiques après l'admission des étudiantes et des étudiants inscrits à des programmes d'études postsecondaires, beaucoup de collèges ont fait état d'un large éventail d'activités préparatoires de rattrapage scolaire ayant un certain lien avec le présent inventaire des pratiques linguistiques en vigueur dans les collèges de l'Ontario. Ces activités comprenaient les cours, services et programmes de rattrapage destinés aux apprenants adultes et aux étudiantes et étudiants qui arrivent au collège en ayant suivi un itinéraire non traditionnel, la formation linguistique axée sur les professions, et les cours d'ALS. Les « autres » activités

linguistiques comprenaient également différentes activités et pratiques institutionnelles ou systémiques liées à la recherche. La liste qui suit décrit les programmes les plus souvent cités par les représentants des collèges de l'Ontario :

### *Programme de certification Accès carrières études (ACE)*

Les cours et programmes préparatoires et correctifs offerts dans les collèges aux apprenants adultes et aux étudiantes et étudiants qui arrivent au collège en ayant suivi un itinéraire non traditionnel sont surtout offerts par l'entremise du programme ACE, un programme financé par le MFCU et fourni par l'entremise d'un réseau d'organismes de soutien supervisé par le Comité du secteur collégial pour le perfectionnement des adultes. La totalité des 24 collèges de l'Ontario ont offert des cours du programme ACE sanctionnés par un certificat que les agents d'admission des collèges reconnaissent comme équivalent d'un DESO. Établi en 2004, le programme ACE, qui est spécifiquement conçu pour satisfaire aux exigences d'admission des programmes d'apprentissage et de nombreux programmes collégiaux, combine l'apprentissage autonome et le contact avec une professeure ou un professeur. Il a remplacé le Cours préparatoire à la formation professionnelle (CPFP), établi au milieu des années 1960. Une évaluation à l'inscription détermine le niveau du programme. Pour ce qui est de la préparation au collège, le programme ACE a un taux de succès de 80 %, qui s'entend de la proportion d'étudiantes et d'étudiants du programme ACE qui s'inscrivent à une deuxième session de suite dans un collège de l'Ontario. Les responsables du programme ACE attribuent son taux de succès a) au fait que les résultats d'apprentissage du programme sont directement liés aux résultats d'apprentissage des collèges de l'Ontario; b) à la note minimale de 70 % requise pour réussir un cours du programme ACE; c) à l'inscription continue et à la possibilité d'apprendre à son propre rythme. De concert avec OntarioLearn.com, le programme ACE offre maintenant ses services sous forme de formation à distance.

Il est utile de signaler aux fins du présent rapport, en particulier pour ce qui est des options de remédiation et de rattrapage, que les étudiantes et étudiants peuvent être inscrits simultanément à des cours de rattrapage du programme ACE et à des programmes d'études postsecondaires d'un collège de l'Ontario.

### *Formation linguistique axée sur les professions (FLAP)*

Dans le but d'améliorer les compétences linguistiques des immigrants, et grâce à du financement de Citoyenneté et Immigration Canada, 13 collèges de l'Ontario offrent actuellement des cours gratuits de formation linguistique axée sur une profession aux nouveaux arrivants qui ont une formation ou de l'expérience dans une profession ou un secteur particulier mais qui doivent améliorer leurs compétences en communication. Les étudiantes et étudiants doivent obtenir les niveaux 6 à 8 des Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) et être résidents permanents ou réfugiés. Les secteurs professionnels comprennent les suivants : affaires, santé, services à la personne, construction, automobile et technologie. Bien que ces cours puissent être qualifiés de cours de rattrapage linguistique de niveau non-postsecondaire, ils représentent néanmoins un aspect des services linguistiques fournis dans certains collèges de l'Ontario.

### *Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC)*

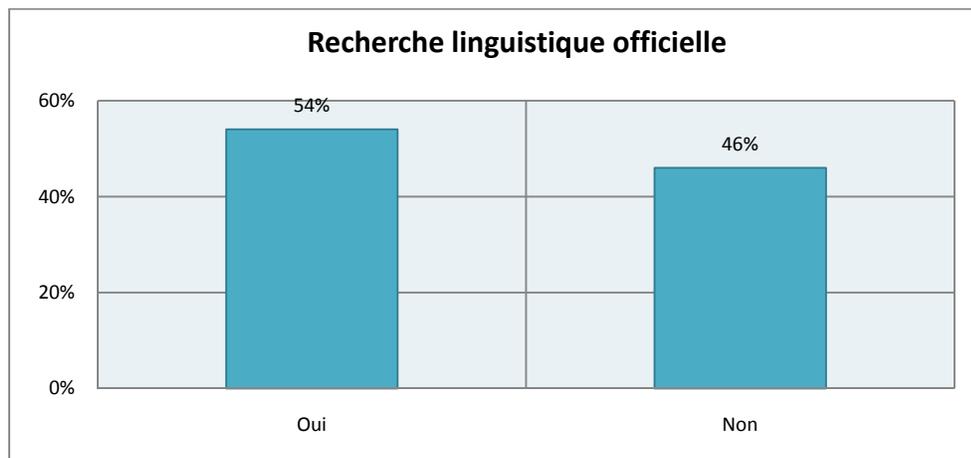
Financés par Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), les CLIC sont offerts gratuitement aux adultes résidents permanents qui ne sont pas des citoyens canadiens. Ce service d'apprentissage linguistique préparatoire à l'admission, qui applique les Niveaux de compétence linguistique canadiens est actuellement offert dans huit collèges de l'Ontario : Algonquin, Boréal, Centennial, Conestoga, Fleming, La Cité collégiale, Mohawk et Sheridan.

### **Activités de recherche**

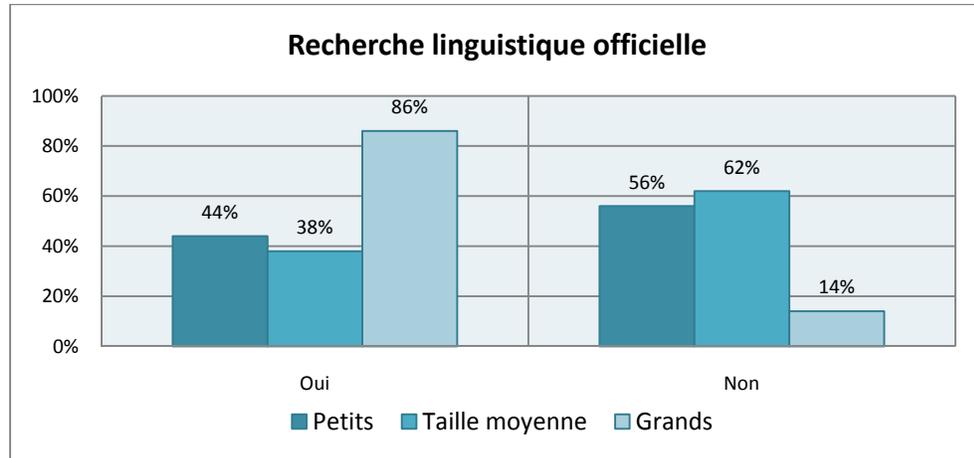
#### *Recherche linguistique officielle*

Plus de la moitié (54 %) des collèges de l'Ontario ont déclaré faire de la recherche linguistique officielle pour recueillir des données empiriques et les corréler avec des variables ayant trait à la réussite des élèves, à l'assiduité, aux moyennes des notes, à la persévérance, etc. Ce pourcentage comprenait également les collèges qui ont fait des études pilotes sur l'efficacité de différents aspects des pratiques linguistiques, notamment pour ce qui touche les meilleures pratiques liées aux instruments d'évaluation et aux méthodes de remédiation. En ce qui a trait à la taille des collèges, il se faisait de la recherche linguistique officielle dans 44 % des petits collèges, 38 % des collèges de taille moyenne et 86 % des grands collèges. Les graphiques qui suivent représentent la répartition en pourcentage des activités de recherche linguistique officielle qui se pratiquaient à l'échelle du réseau des collèges (fig. 15) et selon la taille des établissements (fig. 16).

**Figure 15. Répartition des activités de recherche linguistique officielle dans les collèges de l'Ontario (n = 24)**



**Figure 16. Répartition des activités de recherche linguistique officielle selon la taille des collèges**



### *College English Project*

Le College English Project (CEP) avait pour mission d'harmoniser les pratiques, notamment l'évaluation et la remédiation, afin de favoriser une transition sans heurt entre les cours d'anglais de l'école secondaire et les cours de communication ou d'anglais du collège. La méthodologie utilisée dans cette étude consistait à recueillir et à corréler des renseignements sur les itinéraires d'anglais suivis par les élèves du secondaire, le niveau d'anglais où ils ont été classés au collège et leurs résultats en anglais pendant la première session. Dans le cadre de ce projet, les données sur les cours d'anglais au collège ont été classées dans les catégories de cours d'anglais ou de communication de rattrapage et cours d'anglais ou de communication de niveau 1. La collecte des données se fait dans le cadre du College Mathematics Project, qui continue de recueillir des données sur les résultats à l'école secondaire et pendant la première session au palier collégial. À l'heure actuelle, il y a des données concernant six collèges pour l'automne 2006, 11 pour l'automne 2007, et 24 pour l'automne 2008 et 2009, mais seuls les résultats pour les mathématiques ont été analysés et communiqués. La maîtrise d'œuvre de ce projet a été confiée au Collège Seneca et à l'Université York.

### *Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens*

Le Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC) est le centre d'expertise qui appuie les normes canadiennes officielles utilisées pour décrire, évaluer et reconnaître les compétences en français ou anglais langue seconde des immigrants et des éventuels immigrants adultes qui désirent vivre et travailler au Canada. Depuis 1992, le CNCLC a pour mandat de fournir une méthode commune de décrire la maîtrise de la langue seconde des apprenants adultes des cours d'ALS ou de FLS au Canada. Le CNCLC promeut l'utilisation des NCLC et appuie leur application en tant que normes nationales pratiques, justes et fiables de maîtrise du français ou de l'anglais langue seconde en milieux d'enseignement, de formation,

de travail et de vie communautaire. Les NCLC donnent une échelle descriptive de la maîtrise du français ou de l'anglais langue seconde dans la communication, maîtrise qui est exprimée en niveaux et en descripteurs de performance. Ceux-ci utilisent des tâches langagières de tous les jours pour mesurer ces compétences et couvrent les quatre habiletés langagières que sont l'expression orale, la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. Les NCLC offrent un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement, l'élaboration de programmes et l'évaluation du français ou de l'anglais langue seconde au Canada, des normes nationales pour la planification des programmes d'études de la langue seconde dans une variété de contextes et une unité commune de mesure des résultats.

*Projet collégial visant à favoriser l'intégration et l'emploi des immigrants (PCIEI) : Rapport final de la phase 2 : Évaluation des niveaux de compétence linguistique (2007)*

Dirigé par CON\*NECT Strategic Alliance, le PCIEI, un projet en trois phases, vise à améliorer les itinéraires permettant aux immigrants formés à l'étranger (IFÉ) d'accéder aux programmes et aux services du réseau des collèges de l'Ontario. La phase 2 du projet est particulièrement intéressante dans le contexte du présent rapport, car elle comprend un examen intensif des processus, des instruments et des repères d'évaluation linguistique. De concert avec le Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (CNCLC), le PCIEI a élaboré et mis à l'essai un protocole pour l'établissement des Niveaux de compétence linguistique canadiens dans 31 programmes d'études postsecondaires de sept collèges de l'Ontario (Algonquin, Centennial, George Brown, La Cité collégiale, Mohawk, Seneca, Sheridan) afin de déterminer si l'on pouvait adopter les NCLC comme test commun pour tous les collèges. Cette étude a recommandé « l'adoption des Niveaux de compétence linguistique canadiens [...] comme cadre de compétences linguistiques dans les collèges » ainsi que « l'élaboration éventuelle à l'échelle nationale d'un nouveau test fondé sur les [N]iveaux de compétence linguistique canadiens qui puisse être utilisé dans les établissements post secondaires (sic) ». À l'heure actuelle, un instrument d'évaluation des compétences linguistiques fondé sur les NCLC est élaboré, et sa validation est prévue dans plusieurs collèges de l'Ontario pour en examiner la faisabilité comme mesure uniforme et systémique de la littératie à des fins scolaires dans les collèges de l'Ontario.

### III. Analyse

Le présent rapport a pour objet de présenter un aperçu empirique des pratiques en vigueur pour répondre aux besoins linguistiques des étudiantes et des étudiants inscrits aux programmes d'études postsecondaires des 24 collèges de l'Ontario après leur admission. La section I (Introduction) a présenté des renseignements généraux, une analyse documentaire et une description de la méthodologie et du cadre conceptuel utilisés pour recueillir les données. La section II (Constatations) décrivait les données par rapport à la fréquence et à la répartition des pratiques et des activités aussi bien à l'échelle du réseau des collèges qu'en fonction de la taille des établissements. La section III (Analyse) présente une analyse des pratiques actuelles dans le contexte du cadre conceptuel (évaluation, remédiation, cours de niveau 1, cours de niveau 2), de la documentation sur la recherche et de la chronologie des rapports précédents sur la maîtrise de la langue dans les collèges de l'Ontario.

#### Évaluation

Ce projet avait pour prémisse la corrélation entre le taux constamment élevé d'abandon scolaire dans les collèges et le manque de préparation pédagogique caractéristique d'une proportion importante d'étudiantes et d'étudiants débutants, y compris les problèmes linguistiques des étudiantes et des étudiants arrivant au collège en ayant suivi un itinéraire non traditionnel, les apprenants adultes et les étudiantes et étudiants L2. De nombreuses études soutiennent la nécessité d'identifier tôt les étudiantes et étudiants qui risquent de ne pas terminer leurs études postsecondaires à cause d'un manque de préparation pédagogique, en particulier sur le plan linguistique, et de leur fournir des programmes de rattrapage (Andres et Carpenter, 1997; Beck et Davidson, 2001; Boylan, 1999; Fisher et Engemann, 2009; Griswold, 2003; Kozeracki, 2002; McCarthy et Smuts, 1997). Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur fait écho à cette préoccupation, faisant remarquer dans son plus récent rapport annuel que « les politiques visant à accroître le taux d'achèvement des études postsecondaires doivent s'employer à établir et à mettre en œuvre les stratégies d'intervention précoce qui s'imposent » (2010, p. 36). Roueche et Roueche (1994b) font remarquer, de même, que les collèges doivent exiger l'évaluation de tous les nouveaux étudiants et étudiantes pour déterminer si leurs compétences conviennent à des cours de niveau collégial. Ils ajoutent que les données des tests devraient être utilisées pour empêcher les étudiantes et étudiants de s'inscrire dans des programmes où ils n'ont aucune chance de réussir et les placer dans des cours où ils pourraient développer leurs compétences à un niveau approprié (p. 3-4).

De toute évidence, un processus efficace d'évaluation des compétences linguistiques des nouveaux étudiants et étudiantes représente un élément essentiel de toute stratégie visant à s'attaquer au problème de l'abandon scolaire dans les collèges de l'Ontario. Cependant, seulement 62 % des collèges de l'Ontario ont fait état de processus d'évaluation officielle de leurs nouveaux étudiants et étudiantes, tandis que seulement 21 % des collèges exigeaient une évaluation officielle des compétences linguistiques dans tous leurs programmes d'études postsecondaires. Des tests officiels dans la plupart ou la totalité des programmes étaient le lot

des grands collèges (86 %), alors qu'environ la moitié des petits collèges et des collèges de taille moyenne ne faisaient aucune évaluation (56 % et 50 % respectivement). De toute évidence, 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.

### *Méthodes ou instruments utilisés pour les évaluations officielles*

Les méthodes ou les instruments utilisés pour l'évaluation des compétences linguistiques à des fins de placement ne sont pas uniformes non plus à l'échelle de la province. Ainsi, 33 % des collèges qui ont fait une évaluation officielle comptaient uniquement sur l'analyse d'échantillons de textes écrits par les étudiantes et étudiants, 20 % sur une forme quelconque d'évaluation par ordinateur et 47 % sur des méthodes multiples, consistant habituellement en une combinaison d'analyse d'échantillons et d'évaluation par ordinateur. Les paragraphes qui suivent décrivent ces méthodes et instruments plus en détail.

### *Échantillons de textes*

La majorité des collèges qui ont fait une évaluation officielle (86 %) ont eu recours à l'analyse d'échantillons de textes seulement (33 %) ou combinée à d'autres mesures (47 %). Le plus souvent, les étudiantes et étudiants devaient écrire une dissertation persuasive en réponse à une seule question; dans certains cas, ils pouvaient choisir entre plusieurs questions. Les étudiantes et étudiants avaient de 50 à 75 minutes pour produire leur texte et devaient l'écrire à la main, sauf dans un collège (George Brown) où les étudiantes et étudiants pouvaient utiliser un ordinateur adapté à ce travail ou dans les collèges qui utilisaient un système informatisé d'évaluation des dissertations comme WritePlacer, qui exigent des échantillons de textes saisis sur ordinateur.

Pour faciliter le placement et l'établissement des horaires, les évaluations devaient être terminées et les échantillons notés avant la première ou la deuxième semaine de cours, et les collèges ont fait état de différents « délais d'exécution » pour la notation et la communication des résultats aux étudiantes et aux étudiants : certains notaient les examens et communiquaient les résultats sur le champ tandis que d'autres pouvaient prendre jusqu'à sept jours. Dans la plupart des cas, les évaluateurs (professeures et professeurs à plein temps ou à temps partiel, ou encore personnes engagées pour leurs compétences spécialisées) recevaient une formation continue et un calibrage, et les travaux étaient habituellement notés au moyen d'un processus à double insu, une troisième lecture étant faite au besoin.

Les grilles d'évaluation étaient couramment utilisées pour l'évaluation des échantillons de textes, mais comprenaient différents points d'inclusion (repères) à des fins de placement, ainsi qu'un large éventail de niveaux de rendement (de 4 à 10) et de critères d'évaluation (comme orientation, contenu, organisation, développement, style, ton, vocabulaire, variété des phrases, grammaire ou mécanique).

## *Évaluation par ordinateur*

Seulement 20 % des collèges ayant fait une évaluation officielle comptaient uniquement sur les évaluations par ordinateur, tandis que 47 % ont eu recours à des méthodes multiples comprenant une certaine forme d'évaluation par ordinateur. Les instruments les plus souvent utilisés étaient les tests Accuplacer Reading Comprehension et Accuplacer Sentence Skills. Ces produits commerciaux (du College Board des États-Unis) ont l'avantage d'être relativement économiques et de présenter les résultats presque sur le champ. Cependant, leur efficacité perçue repose sur l'hypothèse selon laquelle la capacité de comprendre un texte ou de construire des phrases est un indicateur légitime de la maîtrise de la langue en général et des compétences en écriture en particulier, une hypothèse qui ne fait pas l'unanimité dans la documentation. Par exemple, dans leur analyse comparative du placement informatisé par rapport à l'analyse traditionnelle d'échantillons de textes, Driver et Krech (2001) font remarquer que ce qui est le plus facile à mesurer, souvent au moyen de questions à choix multiples, peut correspondre le moins à une bonne expression écrite, ajoutant que choisir la bonne réponse dans une série de réponses possibles ce n'est pas composer (p. 17). Par ailleurs, Brown (1978) soutient que les questions à choix multiples nécessitent un état mental passif, réactif, alors que la rédaction exige et favorise une forme d'activité humaine (p. 3).

Il vaut la peine de mentionner que quatre collèges (Centennial, Confederation, Fleming et Mohawk) mettaient également à l'essai l'instrument WritePlacer, une méthode d'évaluation informatique des échantillons de textes écrits par les étudiantes et étudiants. Les résultats de ces essais n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction du présent rapport, mais méritent qu'on les examine plus attentivement puisque beaucoup de répondants ont souligné que les problèmes logistiques associés aux méthodes de notation traditionnelles non informatiques rendaient celles-ci rebutantes et coûteuses. Par ailleurs, certains collèges ont souligné que le processus de normalisation et de calibrage des professeures et des professeurs participant à la notation des échantillons de textes constituait un exercice valable de perfectionnement professionnel, en particulier pour les professeures et professeurs qui devaient enseigner des cours de communication.

## *Méthodes multiples*

Quelle que soit la taille des collèges, les méthodes multiples représentaient le mode d'évaluation des compétences linguistiques des nouveaux étudiants et étudiantes le plus souvent utilisé. Ainsi, 47 % des collèges ayant fait une évaluation officielle des compétences linguistiques ont eu recours à des méthodes multiples qui consistaient habituellement en une combinaison d'analyse d'échantillons de textes et d'évaluation informatique de la compréhension de textes et de la capacité à construire des phrases. Cependant, à l'échelle de la province, on a remarqué des différences dans l'ordre dans lequel les tests étaient administrés, la pondération des différentes méthodes et la priorité accordée à chacune, et les seuils d'inclusion (repères) utilisés à des fins de placement. Seulement trois collèges (Centennial, Mohawk et Seneca) ont déclaré avoir utilisé des indicateurs mesurant l'expression orale et la compréhension de l'oral dans le cadre de leur processus d'évaluation des compétences linguistiques.

Le recours aux méthodes multiples pour l'évaluation des compétences linguistiques est grandement soutenu dans la documentation (Breland, 1996; Driver et Krech, 2001; Greenberg, 1992; White, 1998). White (1998), par exemple, fait remarquer que la combinaison des résultats d'un test minutieux à choix multiples et d'un seul test de composition donnera un indicateur plus équitable et plus précis de la capacité à écrire que l'un ou l'autre de ces tests utilisé seul (p. 240-241). Driver et Krech (2001) ont quant à eux conclu leur analyse comparative des méthodes d'évaluation des compétences linguistiques en recommandant une combinaison de tests, ce qui constitue à leur avis la mesure la plus précise des besoins des étudiantes et des étudiants en matière de placement (p. 19). Cependant, ils font aussi remarquer qu'à cause du coût et de la logistique qu'exige l'utilisation de méthodes multiples, cette pratique risque d'être malcommode pour de nombreux établissements.

Dans l'ensemble, les constatations du présent rapport font écho au consensus que l'on trouve dans les rapports de recherche voulant que l'évaluation des compétences linguistiques présente des défis de taille, en particulier pour ce qui est de l'uniformité dans un système complexe comme le réseau des collèges de l'Ontario qui compte 24 établissements autonomes qui servent des groupes géographiquement et démographiquement diversifiés. Kingsbury et Tremblay (2009), par exemple, dans leur récente étude des pratiques d'évaluation de la langue dans le réseau des collèges du Québec, soulignent qu'« un des premiers points de tension à dénouer » (p. 1) dans l'évaluation de la langue c'est le manque d'attentes, de terminologie et de repères communs pour définir la compétence linguistique. Même si la plupart des

« politiques d'évaluation des apprentissages expriment une préoccupation pour la qualité de la langue, certes, mais la quasi-totalité ne définit pas celle-ci de manière à favoriser une compréhension univoque de ce qui doit être évalué par les professeurs et de la manière dont l'évaluation doit être effectuée » (p. 1).

En outre, le concept de maîtrise de la langue prête le flanc à diverses interprétations entre les établissements étudiés par Kingsbury et Tremblay et à l'intérieur de ceux-ci. Pour certains, il « renvoie au fait de maîtriser l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale » (p. 1), aux principes de base ou à la mécanique de la langue; pour d'autres, il suppose des éléments supplémentaires liés à « l'organisation textuelle » (p.1), aux arguments de persuasion, à l'utilisation appropriée des données à l'appui; pour d'autres encore, il s'agit d'éléments liés au contenu et de compétences langagières axées sur les professions.

Il vaut la peine de mentionner que la nécessité d'évaluer tous les aspects de la maîtrise de la langue est un thème récurrent dans les rapports sur les pratiques d'évaluation linguistique en vigueur dans les collèges de l'Ontario qui ont été examinés dans l'introduction du présent rapport (Hill, 2003; Pascal, 1990; Rowen, 1997; Rowen et Graham, 2000; Tilly, 1998).

Kingsbury et Tremblay (2009) concluent leur analyse des pratiques d'évaluation de la maîtrise de la langue au Québec en faisant remarquer que l'élément le plus souvent mentionné par les professeurs et professeurs des collèges étudiés est « la capacité à transposer par écrit

sa pensée » (p. 1). La place centrale de l'expression écrite est également étayée dans la documentation (Airasian, Engemann et Gallaher, 2007; Barakett et Cleghorn, 2000; Bartlett, 2003; Fisher et Engemann, 2009). Pour Eric Schneider, l'expression écrite est le fondement sur lequel repose le reste de l'éducation (dans Bartlett, 2003, p. 7). La National Commission on Writing des États-Unis (2003), en parlant de la nécessité d'une révolution de l'écriture (p. 1), demande également un nouvel engagement pour mesurer la qualité de l'expression écrite, en insistant sur le fait que les évaluations qui se composent d'examens à choix multiples uniquement ne sont pas suffisants. Elle ajoute qu'une évaluation authentique de l'écriture doit exiger des étudiantes et des étudiants la production d'un texte qu'une personne lira et évaluera (p. 29). De même, la Commission a recommandé que les établissements d'enseignement postsecondaire :

[traduction]

placent l'expression écrite au cœur du programme scolaire et que les décideurs fournissent les ressources nécessaires pour améliorer l'écriture. Le résultat d'une écriture disciplinée est l'attribut professionnel le plus précieux qui soit : un esprit équipé pour penser. De nos jours, la capacité d'écrire n'est pas l'apanage de quelques privilégiés, mais une habileté essentielle pour la masse. L'écriture peut aider les étudiantes et étudiants à saisir les occasions, à imaginer des possibilités illimitées, à surmonter les difficultés de la vie (p. 11, 26).

Dans le contexte ontarien d'aujourd'hui, l'importance accordée à l'évaluation de l'expression écrite en tant que modalité cruciale de la maîtrise de la langue se reflète clairement dans la constatation que 80 % des collèges ayant fait des évaluations officielles comptaient uniquement ou en partie sur des échantillons de textes qui donnaient une mesure directe, authentique et fondée de la capacité des étudiantes et des étudiants à utiliser un mode de communication essentiel à la réussite au palier postsecondaire. Kingsbury et Tremblay (2009) soulignent « ce lien indissociable entre l'évaluation des apprentissages et l'évaluation de la langue [soulignant que] les élèves qui maîtrisent peu la langue [sont] déjà punis sur le plan des compétences disciplinaires » (p. 2).

L'utilisation généralisée des grilles d'évaluation et le calibrage des évaluateurs déclarés par les représentants des collèges sont également bien étayés dans la documentation (Engemann et Gallagher, 2006; Hunter et coll., 1996; Linn et Miller, 2005; Moskal, 2000). Par exemple, Engemann et Gallagher (2006) font remarquer que les grilles d'évaluation sont particulièrement efficaces (p. 38) et peuvent être très fiables lorsque les évaluateurs ont reçu une formation intensive sur l'application des indicateurs (p. 36), témoignant d'une pratique grandement utilisée dans les collèges de l'Ontario qui ont fait une évaluation officielle d'échantillons de textes écrits par les étudiantes et étudiants. Cependant, Engemann et Gallagher font aussi remarquer que le coefficient d'objectivité chez les professeurs et professeuses demande de consacrer du temps au perfectionnement professionnel (p. 40).

Globalement, l'étendue et la diversité des pratiques d'évaluation en vigueur actuellement dans les collèges de l'Ontario donnent à penser que, même s'il se fait beaucoup de choses dans ce domaine, et même si ces pratiques sont étayées par la documentation (méthodes multiples, importance de l'expression écrite, utilisation des grilles d'évaluation, formation et calibrage des

évaluateurs, etc.), il n'existe toutefois ni politiques et pratiques communes, ni stratégie provinciale uniforme, ni engagement universel dans le réseau des collèges de l'Ontario en ce qui concerne l'évaluation officielle des compétences linguistiques. Certes, des questions se posent concernant la logistique, les délais et le coût de l'évaluation universelle des compétences linguistiques de tous les nouveaux étudiants et étudiantes des collèges, mais la nécessité d'un tel engagement est un thème récurrent dans la documentation (Carini et coll., 2006; Colton, 1999; Kozeracki, 2002; Moore et Carpenter, 1985; Perin, 2002; Phipps, 1998; Weissman, 1997). Roueche et Roueche (1994b), par exemple, font remarquer que l'évaluation des compétences et le placement devraient être obligatoires, et que les données des tests devraient servir à placer les étudiantes et étudiants dans les cours appropriés (p. 3).

## Remédiation

La documentation fait grandement état du fait que les notes et les taux de persévérance sont plus élevés chez les étudiantes et étudiants à risque qui ont participé à une forme ou une autre d'intervention pédagogique, appelée remédiation, recyclage, rattrapage, programme correctif, enseignement correctif, que chez ceux qui avaient besoin d'une telle intervention mais qui n'y ont pas participé (Fisher et Engemann, 2009; Marshall, 2008; Martin et Arendale, 1992; McCarthy et coll., 1997; Wallace, 2009; Weissman, 1997). La remédiation pour les étudiantes et étudiants à risque se traduit purement et simplement par une amélioration des résultats scolaires et une hausse des taux de persévérance (Martin et Arendale, p. 3).

Que la remédiation repose sur une évaluation préalable à l'admission, une évaluation officieuse en classe après l'admission ou une évaluation officielle après l'admission à des fins de placement, tous les collèges de l'Ontario ont déclaré avoir appliqué une forme ou une autre de remédiation pour les étudiantes et étudiants à risque à cause de lacunes linguistiques, même si l'étendue et la diversité de ces pratiques variaient grandement à l'échelle du réseau. Aux fins du présent rapport, la façon de répondre aux besoins de remédiation des étudiantes et des étudiants ayant des lacunes linguistiques a été divisée en trois catégories : a) services de soutien (29 % des collèges), b) cours de rattrapage crédités aux fins du relevé de notes mais non pour l'obtention de l'attestation d'études postsecondaires (25 %) et c) cours crédités de communication de niveau 1 modifiés (29 %). Dans 17 % des collèges de l'Ontario, les programmes de rattrapage linguistique consistaient principalement en une combinaison des cours crédités aux fins du relevé de notes et des cours de niveau 1 modifiés.

## *Services de soutien*

Bien que tous les collèges de l'Ontario aient déclaré disposer de services de soutien, 29 % ont affirmé compter sur les services de soutien comme moyen principal de s'attaquer aux lacunes linguistiques des étudiantes et des étudiants à risque. Ces services de soutien, offerts par différents départements, portent divers noms dont centres d'appui à l'apprentissage, centres de soutien aux étudiantes et aux étudiants, etc. En ce qui concerne la taille des collèges, les services de soutien représentaient la méthode de remédiation de 50 % des collèges de taille moyenne, mais de seulement 11 % des petits collèges et 14 % des grands collèges.

À quelques exceptions près, ce mode de remédiation était en général facultatif, offert dans des centres où les élèves pouvaient se présenter avec ou sans rendez-vous, habituellement pendant les heures de classe ordinaires, mais avec heures supplémentaires pendant les périodes de forte demande comme à la mi-session ou en période d'examen. Tous les collèges ont déclaré avoir eu recours aux services de pairs tuteurs qui étaient souvent formés et payés ou qui œuvraient dans le cadre d'un placement de leur programme d'études postsecondaires. Les centres de soutien fournissaient habituellement toute une gamme de services, dont une aide générique (stratégies d'apprentissage, gestion du temps, techniques d'étude) ou axée sur le programme (aide individualisée pour les devoirs et projets) ainsi qu'une aide axée plus spécifiquement sur la langue (révision de dissertation, présentation des citations). En outre, la moitié des collèges de l'Ontario ont déclaré avoir un centre de rédaction doté de personnel à plein temps ou à temps partiel spécialisé en communication. Voici des exemples de services de soutien axés sur la langue :

- Boréal : technologue en écriture
- Canadore : centre d'assistance en écriture
- Conestoga : spécialiste en communication
- Durham : service de rédaction; trois spécialistes à plein temps en écriture
- Fanshawe : centre d'apprentissage, technologue en anglais
- Georgian : laboratoire d'écriture
- Humber : centre d'écriture, coordonnateur à plein temps
- Loyalist : centre de rédaction, gestionnaire à plein temps
- Mohawk : centre de communication
- Northern : spécialiste en communication
- Sault : ateliers d'écriture dirigés par le corps professoral et tutoriels
- Saint-Laurent : centre d'écriture

Au moins un collège (Loyalist) a offert, avec succès, un cours intensif de rattrapage avant la session (pendant l'été), un mode d'enseignement correctif qui trouve aussi un appui dans la documentation (Maggio et coll., 2005; Raab et Adam, 2005). Ainsi, Raab et Adam (2005) ont constaté que le taux de persévérance chez les étudiantes et étudiants qui avaient suivi un cours de rattrapage pendant l'été avant leur inscription était de 79 % comparativement à 68 % en moyenne pour l'ensemble des établissements.

En outre, tous les collèges ont fait part d'un large éventail de ressources et d'activités correctives liées à la langue, notamment des ateliers, des tutoriels, des outils d'apprentissage informatiques, des ressources sur le Web, etc. Il importe de signaler aussi que tous les collèges ont déclaré un taux élevé d'utilisation par les étudiantes et étudiants des services de soutien à ces fins. Est également digne de mention le fait que 29 % des collèges de l'Ontario ont déclaré une forme ou une autre d'activité structurée, offerte par l'entremise de leurs services de soutien, pour améliorer les compétences de leurs étudiantes et étudiants en expression orale. Ces activités empruntaient différentes formes et titres : séances de discussion (Cambrian), club Let's Talk (Centennial), partenaires de conversation (Conestoga), club de conversation (Durham), cercle de conversation (Fanshawe), club de lecture (Humber) et club de conversation (Mohawk).

Au moins trois collèges (Cambrian, La Cité collégiale, Lambton) avaient établi, ou étaient sur le point de le faire, des politiques exigeant que les étudiantes et étudiants ayant besoin de soutien supplémentaire s'engagent officiellement à participer à des activités de soutien dans le cadre de leur cours de communication de niveau 1 qui seraient sanctionnées par des notes (à titre d'incitatifs) s'ils réussissaient la composante supplémentaire obligatoire de leur programme de communication de niveau 1. Cet engagement à participer à un programme correctif est également bien étayé dans la documentation, comme il en est question ci-après.

### *Cours de rattrapage crédités aux fins du relevé de notes*

Le quart des collèges de l'Ontario comptaient principalement sur les cours de rattrapage ou de recyclage sanctionnés par des crédits qui étaient consignés dans le relevé de notes officiel de l'étudiante ou de l'étudiant mais qui n'étaient pas appliqués à l'obtention de l'attestation d'études collégiales. En outre, 17 % des collèges utilisaient à la fois des cours crédités aux fins du relevé de notes et des cours crédités de niveau 1 modifiés. Selon la taille des établissements, les cours crédités aux fins du relevé de notes étaient rarement utilisés dans les petits collèges (11 %) ou les collèges de taille moyenne (0 %), mais ils représentaient le principal modèle de remédiation dans la majorité (71 %) des grands collèges.

Les cours de rattrapage crédités aux fins du relevé de notes mettaient surtout l'accent sur la mécanique ou les principes de base de la langue (p. ex., vocabulaire, grammaire, construction de phrases, développement des paragraphes) et comprenaient souvent un modèle de conversation. Cette forme de remédiation se caractérisait habituellement par le nombre peu élevé d'étudiantes et d'étudiants par classe (entre 25 et 28), des heures de cours supplémentaires (de 1 à 8), des accommodements pédagogiques, une aide individualisée et des professeures et professeurs spécialisés. Parmi les accommodements pédagogiques, on relève la concentration sur les tâches d'écriture, la répétition des principes fondamentaux d'une écriture efficace et les travaux de rédaction multiples avec rétroaction rapide. Comme l'a mentionné un administrateur, le fondement de la remédiation c'est l'écriture, encore l'écriture et toujours l'écriture. Les étudiantes et étudiants pouvaient s'inscrire à ce cours en fonction d'un certain nombre de facteurs : évaluation préalable à l'admission, exigences propres à un programme, recommandation des professeures et professeurs de communication de niveau 1 après une évaluation officieuse en classe ou processus de placement par l'établissement en fonction de l'évaluation officielle des compétences linguistiques.

Dans environ 50 % des collèges ayant utilisé ce modèle de remédiation, les cours crédités aux fins du relevé de notes étaient un préalable obligatoire (compte tenu d'une évaluation officielle) à l'admission au cours de communication de niveau 1, tandis que dans d'autres collèges, les étudiantes et étudiants avaient le choix de s'inscrire ou non à ces cours. Cependant, en ce qui concerne la participation facultative ou obligatoire aux cours de rattrapage, la documentation appuie fortement les politiques qui obligent les étudiantes et étudiants à risque à recevoir l'aide dont ils ont besoin, habituellement comme préalable aux cours crédités de communication (Carini, 2006; Kozeracki, 2002; Marshall, 2009; Moore et Carpenter, 1987; Perin, 2002; Weissman, 1997). Par exemple, Moore et Carpenter (1987) ont souligné que :

[traduction]

Les étudiants ayant des lacunes scolaires ont déjà démontré que leur aptitude aux études est inférieure au minimum requis pour réussir au niveau collégial. Il s'ensuit que pour combler ces lacunes, un certain type de remédiation doit se faire. Même les établissements ouverts ont le droit et la responsabilité d'établir des normes minimales que les étudiantes et étudiants doivent respecter pour suivre des cours, s'inscrire à des programmes et remplir les conditions d'obtention d'un grade (p. 103).

Dans certains cas, les cours de rattrapage aux fins du relevé de notes étaient offerts à la population en général, tandis que dans d'autres, ils étaient des cours à sections ou « adaptés » (Seneca), selon les compétences linguistiques ou d'autres caractéristiques culturelles. Certains collèges, particulièrement ceux qui comptaient une importante population d'étudiantes et d'étudiants inscrits à des cours d'ALS, ont fait part d'une grande diversité dans le nombre de cours, les modèles de prestation et les structures organisationnelles liées aux cours de rattrapage crédités aux fins du relevé de notes. Dans certains cas, les crédits obtenus à consigner dans le relevé de notes étaient également reconnus comme des équivalences (c.-à-d. qu'ils comptaient comme crédits de programmes d'études postsecondaires) pour les étudiantes et étudiants inscrits dans certains programmes désignés de base menant à un certificat dans certains collèges (Centennial, George Brown, Sault, Seneca).

Cependant, l'un des désavantages souvent cité de ce modèle c'est que les étudiantes et étudiants inscrits dans les cours de remédiation crédités aux fins du relevé de notes devenaient « hors-cycle » par rapport à leur cohorte pour ce qui est de la correspondance des programmes et, par conséquent, devaient suivre et payer le cours supplémentaire obligatoire crédité (communication de niveau 1) à un moment ou à un autre de leur programme d'études pour obtenir leur attestation d'études. Dans ce contexte, Perin (2002) a fait part des avantages de l'inclusion organisationnelle des cours de rattrapage à l'intérieur du collège ou de leur intégration dans les choix de cours des étudiantes et des étudiants. Ce modèle d'intégration dans les programmes, ou de remédiation simultanée, correspond, pour les besoins du présent rapport, à un cours de communication de niveau 1 modifié.

### ***Cours crédité de communication de niveau 1 modifié***

Le cours de communication de niveau 1 modifié répondait à certaines préoccupations liées aux cours de remédiation crédités aux fins du relevé de notes décrit ci-dessus. Dans le modèles de cours de communication de niveau 1 modifié, les étudiantes et étudiants qui avaient besoin de rattrapage supplémentaire étaient inscrits à un cours de communication de niveau 1 qu'ils pouvaient suivre en vue d'obtenir un crédit d'études postsecondaires tout en bénéficiant de modifications telles que des heures de cours supplémentaires, des classes moins nombreuses, des accommodements pédagogiques ou des professeures et professeurs spécialisés. Pour 29 % des collèges de l'Ontario, les cours de niveau 1 modifiés représentaient la principale méthode de remédiation, tandis que 17 % l'utilisaient en combinaison avec les cours crédités aux fins du relevé de notes pour répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants à risque. Selon la taille des collèges, presque la moitié des petits collèges (45 %) et 25 % des collèges de taille moyenne comptaient principalement sur ce modèle. Un seul grand collège (Fanshawe)

comptait principalement sur le cours modifié de niveau 1 comme moyen de remédiation, appliquant des pratiques pédagogiques qui permettaient aux étudiantes et aux étudiants de recevoir une aide individualisée et une pratique ciblée en expression écrite tout en obtenant des crédits en vue de l'obtention de leur attestation d'études postsecondaires.

Les cours modifiés comportent les mêmes résultats d'apprentissage que les cours ordinaires, mais sont différents sur le plan de la prestation, ayant plus d'aide individualisée, de souplesse et d'accommodements pédagogiques en raison du nombre moins élevé d'étudiantes et d'étudiants par classe, d'une ou de deux heures de cours supplémentaires et de professeures et professeurs spécialisés. Ce modèle se caractérise également par des occasions supplémentaires de travail en laboratoire informatique. Cependant, certains des désavantages signalés par les collègues comprenaient les préjugés rattachés à un placement dans un cours modifié et la difficulté de motiver des étudiantes et des étudiants à risque, toujours aux prises avec une lourde charge de travail, à tirer parti des heures supplémentaires et des accommodements qui leur sont offerts pour améliorer leurs compétences linguistiques.

Dans le contexte des cours crédités de niveau 1 modifiés, certains collègues ont déclaré avoir eu recours à English for Academic Purposes (EAP) comme cours de rattrapage pour les étudiantes et étudiants d'ALS, habituellement sous forme d'un cours crédité de niveau 1 modifié et adapté comportant les caractéristiques habituelles, à savoir heures prolongées, classes moins nombreuses et professeures et professeurs spécialisés. Certains intervenants ont mentionné que l'EAP pour les étudiantes et étudiants autres que ceux d'ALS pourrait faire l'objet d'un examen supplémentaire. Certes, ce modèle a été proposé dans la documentation comme remédiation possible pour tous les étudiants et étudiantes. Wilkinson et Silliman (2009), par exemple, font remarquer que la réussite des étudiantes et des étudiants à l'école dépend de leur maîtrise de la langue scolaire, le langage de l'enseignement. Que l'anglais soit la langue première ou la langue seconde, la maîtrise de la langue scolaire est une compétence essentielle pour les étudiantes et étudiants (p. 1). De même, Beletzan (2009) a noté le potentiel multidimensionnel de l'EAP comme ressource institutionnelle et recommandé un changement de paradigme par rapport à l'EAP pour le faire passer de service préparatoire offert dans des programmes marginalisés non crédités à centre d'expertise interdisciplinaire, ramenant les programmes d'EAP de la périphérie vers une plus grande mobilisation de la communauté scolaire (p. 34, 26). Le tableau 6 résume les principaux aspects de chacun de ces trois modèles de remédiation.

**Tableau 6. Trois modèles de remédiation**

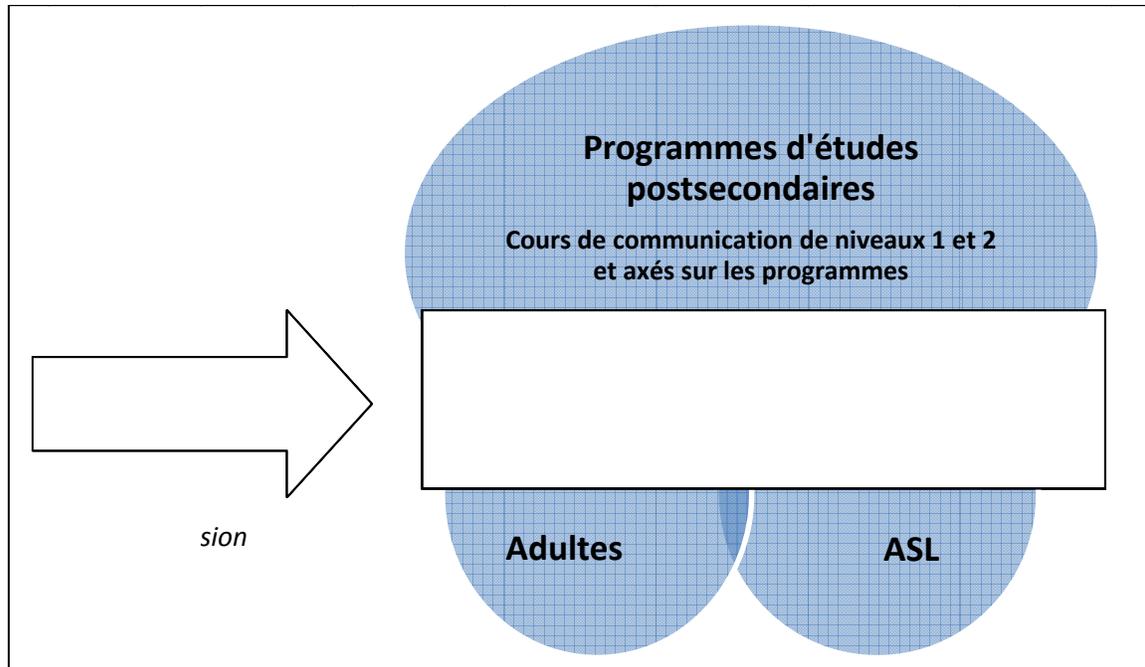
Services de soutien	Cours crédités aux fins du relevé de notes	Cours de niveau 1 modifié
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relèvent de différents départements.</li> <li>• Appelés centres d'appui à l'apprentissage, centres de soutien aux étudiantes et aux étudiants, etc.</li> <li>• La participation des étudiantes et des étudiants est habituellement <i>facultative</i>; parfois obligatoire.</li> <li>• Aucun crédit n'est accordé pour la participation.</li> <li>• Les étudiantes et étudiants se présentent avec ou sans rendez-vous.</li> <li>• Utilisation généralisée des pairs tuteurs.</li> <li>• Services : aide générique (stratégies d'apprentissage, gestion du temps, techniques d'étude); aide axée sur un programme (aide individuelle pour les devoirs, les projets)</li> <li>• Comprend souvent un centre d'écriture spécialisé, comptant habituellement du personnel à temps partiel ou à plein temps spécialisé en communication.</li> <li>• Large éventail de <i>ressources et d'activités linguistiques supplémentaires</i> comprenant ateliers, tutoriels, outils d'apprentissage informatiques, ressources sur le Web, etc.</li> <li>• Comprend souvent des activités axées sur les <i>compétences en expression orale</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relèvent habituellement des départements des communications, des langues ou de l'ALS.</li> <li>• Les étudiantes et étudiants obtiennent des « crédits » qui sont consignés dans leur <i>relevé de notes</i> officiel mais qui ne sont pas appliqués à l'obtention de l'attestation d'études postsecondaires.</li> <li>• Mettent habituellement l'accent sur la <i>mécanique</i> ou les <i>principes de base</i> de la maîtrise de la langue (comme le vocabulaire, la grammaire, la construction de phrases, le développement des paragraphes).</li> <li>• Comprennent souvent un élément de « conversation ».</li> <li>• Se caractérisent généralement par le nombre moins élevé d'étudiantes et d'étudiants par classe, les heures de cours supplémentaires, les accommodements pédagogiques, l'aide individualisée et les professeures et professeurs spécialisés.</li> <li>• Facultatif ou obligatoire selon les exigences du collège ou du programme.</li> <li>• Grande diversité du nombre de cours, des modèles de prestation et des structures organisationnelles.</li> <li>• Parfois offert à la population en général, parfois cours à sections et « adaptés » selon les compétences linguistiques ou l'héritage culturel.</li> <li>• Désavantages : les étudiantes et étudiants devenaient « hors-cycle » par rapport à leur cohorte pour ce qui est de la correspondance des programmes et, par conséquent, devaient suivre et payer le cours supplémentaire obligatoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relèvent habituellement des départements des communications ou des langues.</li> <li>• Les étudiantes et étudiants suivent des cours en vue d'obtenir un crédit d'études postsecondaires tout en bénéficiant de modifications.</li> <li>• Se caractérisent généralement par le nombre moins élevé d'étudiantes et d'étudiants par classe, les heures supplémentaires, les accommodements pédagogiques, l'aide individualisée et les professeures et professeurs spécialisés.</li> <li>• Désavantages : préjugés rattachés à un placement dans un cours modifié; difficulté de motiver des étudiantes et des étudiants à risque, toujours aux prises avec une lourde charge de travail, à tirer parti des heures supplémentaires et des accommodements.</li> <li>• Habituellement obligatoire compte tenu d'une évaluation officielle ou des exigences d'un programme.</li> </ul>

En ce qui a trait à ces modèles de remédiation, les collèges ont globalement fait état d'un éventail de méthodes qui, compte tenu des limites budgétaires et des contraintes liées aux horaires, visaient à offrir plus d'aide individualisée et intensive, soit par l'entremise de services de soutien individuels, soit par différents modèles d'activités en classe faisant intervenir des classes comptant moins d'étudiantes et d'étudiants, plus d'heures de cours, des accommodements pédagogiques et le recours à des professeures et professeurs spécialisés. De telles démarches axées sur les étudiantes et étudiants sont bien étayées dans la documentation, qui présente les avantages de classes moins nombreuses, notamment plus grande souplesse et aide individualisée, apprentissage plus actif et plus de commentaires formateurs (Beatty-Guenter, 2007; Braxton et Milem, 2000; Gilbert, 1995; Keup, 2006; Roberts-Miller, 2004; Shults, 2000). En ce qui concerne le nombre d'étudiantes et d'étudiants par classe, certaines études donnent à penser que les cours intensifs d'écriture devraient compter entre 20 et 25 étudiantes et étudiants (UNCA, 2004, p. 2), tandis que d'autres préconisent des classes comptant moins de 20 étudiantes et étudiants, en particulier dans le contexte de la remédiation linguistique (Follman, 1994; Haswell, 2006; Horning, 2007; Knight, 1991; Maggio et coll., 2005; Marshall, 2009; McCusker, 1999).

Cependant, même si les démarches axées sur les étudiantes et étudiants (classes moins nombreuses, accommodements pédagogiques, aide individualisée, etc.) caractérisaient la plupart des modèles de remédiation, les pratiques de rattrapage étaient compliquées dans une certaine mesure par le chevauchement de services postsecondaires, préalables aux études postsecondaires et non postsecondaires qui répondent aux besoins linguistiques multidimensionnels d'une population hétérogène d'étudiantes et d'étudiants comprenant des apprenants adultes, des étudiantes et étudiants L2, des étudiantes et étudiants arrivant au collège en ayant suivi un itinéraire non traditionnel, des groupes ayant des besoins particuliers, etc. Par exemple, en ce qui a trait aux étudiantes et étudiants L2, en 2009-2010, les « autres » langues les plus souvent déclarées par les nouveaux étudiants et étudiantes des collèges de l'Ontario comprenaient l'arabe, le chinois, l'espagnol, le coréen et le farsi. Pour illustrer encore plus le chevauchement des services linguistiques, le programme de certification Accès carrières études (ACE) fournissait, en 2008-2009, des cours préparatoires de rattrapage linguistique non postsecondaires à plusieurs milliers d'étudiantes et d'étudiants qui étaient également inscrits à des programmes d'études postsecondaires.

En outre, le financement provenant de différents bailleurs de fonds provinciaux et fédéraux ajouté aux restrictions que comportent les critères d'admissibilité des étudiantes et des étudiants (fondées sur les besoins en matière de langue seconde, l'âge, des caractéristiques démographiques spéciales, etc.) donne des exemples de modèles chevauchants qui servent des étudiantes et des étudiants tant avant l'admission qu'après l'admission, aussi bien dans des cours préparatoires d'apprentissage linguistique que dans des cours de rattrapage linguistique de niveau postsecondaire. La figure 17 illustre l'éventail de services chevauchants qui répondent aux besoins des étudiantes et des étudiants qui ont besoin de soutien supplémentaire pour réussir dans les collèges de l'Ontario et sur le marché du travail par la suite.

**Figure 17. Chevauchement des services de remédiation et de rattrapage linguistique offerts aux étudiantes et aux étudiants du palier postsecondaire des collèges de l'Ontario**



### *Cours de communication de niveau 1*

La totalité des 24 collèges de l'Ontario ont déclaré qu'il était obligatoire de terminer un cours de communication de niveau 1 pour obtenir une attestation d'études postsecondaires dans la totalité (54 %) ou la plupart des programmes (46 %). Selon la taille des collèges, 33 % des petits collèges, 75 % des collèges de taille moyenne et 57 % des grands collèges exigeaient des crédits de niveau 1 dans tous les programmes.

La forme, le contenu et la prestation des cours de communication ou d'anglais de niveau 1 représentaient les aspects les plus communs de toutes les pratiques linguistiques observées pendant la préparation du présent rapport. Les cours de niveau 1 comportaient constamment une série de résultats d'apprentissage touchant les compétences génériques ou la mécanique de base de la langue (vocabulaire, construction de phrases, grammaire, développement des paragraphes) ainsi que la pensée critique ou la rédaction persuasive (dissertations comparatives, dissertations persuasives, critiques, rapports de recherche, documentation). La plupart des collèges ont également déclaré que les cours de communication de niveau 1 touchaient également l'expression orale par l'entremise de différentes tâches (discussions, exposés, débats, entrevues simulées). Ces cours représentaient également le principal moyen d'appliquer les deux premiers résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité du MFCU liés à la langue dont il est question dans l'introduction.

La plupart des collèges ont également fait mention de souplesse en ce qui a trait aux sujets, aux résultats et aux tâches des programmes (rédaction technique, rédaction commerciale, rapports d'incidents, notes de service, lettres, curriculum vitae, exposés) dans les paramètres des cours de communication de niveau 1. On remarquera notamment que les composantes des cours de communication de niveau 1 étaient habituellement inférieures dans les collèges ou les programmes qui exigeaient un cours de niveau 2 axé sur un programme particulier.

De plus, certains collèges (Boreal, Cambrian, La Cité collégiale, Conestoga) ont souligné les avantages d'une grande collaboration entre les professeures et professeurs de langue et les coordonnatrices et coordonateurs de programmes pour soutenir la pertinence des résultats d'apprentissage, des sujets, des tâches et des devoirs. À l'échelle du réseau, 30 % des collèges de l'Ontario ont également déclaré avoir offert des cours de communication de niveau 1 axés sur les programmes (Algonquin, Conestoga, Durham, Georgian, Lambton, Sheridan, St. Clair).

Enfin, on a constamment déclaré que l'évaluation de l'apprentissage des étudiantes et des étudiants dans les cours de communication de niveau 1 se faisait par une combinaison d'activités et de travaux formatifs en classe et d'examens sommatifs de fins de session notés par les professeures et professeurs. Cependant, nous avons également signalé dans la section sur les constatations, que des tests « finaux » étaient administrés dans seulement 25 % des collèges de l'Ontario, habituellement par une évaluation officielle intégrée dans l'examen final d'un cours de communication de niveau 1 et qui reflétait les attentes des critères d'évaluation à l'admission. Seulement quatre collèges (Fanshawe, Fleming, Humber et Mohawk) ont fait état de pratiques officielles rigoureuses d'évaluation finale qui non seulement reflétaient les critères d'évaluation à l'admission, mais reprenaient également les processus officiels de notation à double insu, les grilles d'évaluation ainsi que la formation et le calibrage des évaluateurs.

### *Cours de communication de niveau 2*

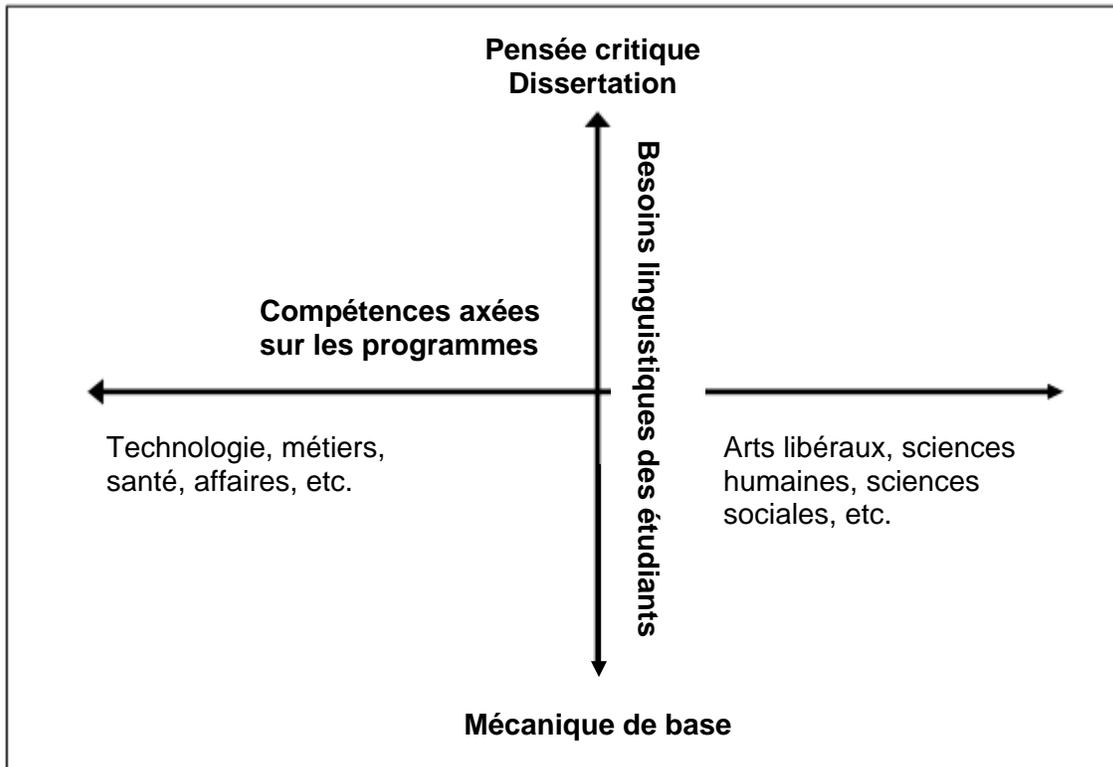
Bien que 54 % des collèges de l'Ontario aient déclaré qu'il était obligatoire de suivre un cours de communication de niveau 1 dans tous leurs programmes d'études, seulement 16 % d'entre eux exigeaient aussi que les étudiantes et étudiants suivent un cours de communication de niveau 2 dans tous les programmes d'études. Dans l'ensemble, 63 % des collèges exigeaient un cours de niveau 2 dans la plupart de leurs programmes et 21 % dans quelques programmes. Dans certains cas, les cours de niveau 2 mettaient l'accent sur les compétences de communications avancées liées à la rédaction scolaire, à la rédaction de rapports de recherche, de critiques et de documentation, à la rédaction persuasive, etc. Dans d'autres, ils portaient sur l'acquisition de compétences professionnelles en communication axées sur des programmes particuliers grâce à des sujets, des tâches et des travaux axés sur les programmes en question et liés à la rédaction de rapports, à la rédaction technique, aux rapports d'incidents, aux présentations d'affaires, aux notes de services, aux exposés et à d'autres compétences et activités de communication axées sur les professions. Certains aspects des cours de communication de niveau 2 mettaient l'accent sur l'acquisition de compétences en communication axées sur l'emploi (comme rapports de travaux sur place, rapports de

placement clinique, techniques de recherche d'emploi, curriculum vitae, lettres de demande, techniques d'entrevue, traitement de clients difficiles, etc.) dans le cadre des cours de niveau 2 ou sous forme de cours autonomes, comme le cours de communication de niveau 2 Comm@Work dispensé au Collège Georgian. Beaucoup de collèges ont également indiqué qu'une grande collaboration entre les professeures et professeurs de communication et les coordonnatrices et coordonnateurs de cours était un facteur essentiel à la prestation efficace des cours de communication de niveau 2.

Dans certains collèges, certains programmes d'études exigeaient aussi des cours de communication de niveau 3 (parfois aussi de niveau 4) qui mettaient toujours l'accent sur les techniques de communication axées sur les programmes, comme la rédaction professionnelle, les exposés oraux, les communications de radiodiffusion, le journalisme, l'analyse visuelle, la communication électronique, etc.

Dans l'ensemble, les cours de communication de niveaux 1 et 2, ceux axés sur les programmes et les niveaux supplémentaires répondaient à un large éventail de besoins en matière de communication (allant de la mécanique de base de la langue à la pensée critique en passant par l'argumentation persuasive) et correspondaient à un large éventail de compétences en communication axées sur les programmes et touchant tous les aspects du milieu collégial, notamment les arts libéraux, les sciences humaines, les sciences sociales, la santé, les affaires, la technologie, etc. La figure 18 illustre deux aspects des résultats d'apprentissage visés par ces cours de communication, à savoir a) les besoins des étudiantes et des étudiants en matière de langue et b) les compétences en communication axées sur les programmes.

**Figure 18 : Deux aspects de la maîtrise de la langue (besoins des étudiants et compétences axées sur les programmes) visés par les cours de communication des niveaux 1 et 2**



## IV. Conclusion

Le présent rapport avait pour objet de donner un aperçu empirique global des pratiques linguistiques en vigueur dans les collèges de l'Ontario. Le cadre conceptuel à échelons s'est révélé utile pour recueillir et communiquer les renseignements sur les pratiques actuelles en vigueur tant dans les collèges qu'à l'échelle du réseau. L'introduction et les sections sur les constatations et l'analyse ont placé les pratiques actuelles dans le contexte a) des documents de recherche sur les meilleures pratiques en matière de formation linguistique au palier postsecondaire et b) des propositions et des thèmes récurrents que l'on retrouve dans les études étalées sur 20 années portant spécifiquement sur la littératie dans les collèges de l'Ontario.

En ce qui concerne les cours de communication de NIVEAUX 1 et 2 et les cours axés sur les programmes, le présent rapport montre qu'il y a beaucoup de points communs à l'intérieur du réseau pour ce qui est des résultats d'apprentissage, des méthodes de prestation, de la terminologie et du respect des exigences du MFCU concernant les compétences génériques en communication et les résultats d'apprentissage relatifs à l'employabilité. Cependant, pour ce qui est des étapes de l'ÉVALUATION et de la REMÉDIATION du cadre conceptuel, le présent rapport présente un paysage qui se caractérise par un large éventail et une grande diversité d'activités, de terminologie, de méthodes, de repères, d'instruments, de modèles de service, d'agents de prestation et d'indicateurs d'efficacité.

Cela est important, eu égard à une prémisse récurrente dans les études ontariennes et la recherche sur les pratiques linguistiques au palier postsecondaire voulant que des approches systémiques pour s'occuper de ces questions donnent des résultats positifs pour une vaste gamme d'intervenants en :

- facilitant la communication entre les praticiens et les administrateurs;
- fournissant un cadre commun pour l'interprétation et la communication des résultats des apprenants;
- permettant la prise de décisions fondées sur des preuves à l'échelon des collèges tout autant qu'au palier du réseau;
- fournissant des indicateurs communs d'efficacité et de responsabilité dans l'ensemble du réseau;
- établissant la transférabilité des résultats d'évaluation et des résultats scolaires, permettant ainsi aux étudiantes et aux étudiants de passer d'un collège à un autre sans devoir subir une nouvelle évaluation ou demander des équivalences, ce qui représente une complexité logistique.

Cependant, l'un des grands paradoxes inhérents aux renseignements recueillis pendant ce projet c'est la tension continue et généralisée entre l'autonomie de chaque collège et l'uniformité à l'échelle du réseau. Même s'ils reconnaissent la nécessité d'une plus grande cohérence et d'une meilleure coordination dans les politiques et les pratiques à l'échelle du

réseau, les collèges veulent conserver leur pleine et entière autonomie lorsqu'il s'agit de l'évaluation des compétences linguistiques (Bartlett, p. 4). Tous ceux qui ont participé à ce projet reconnaissent des avantages possibles aux approches communes, mais de nombreux établissements sont bien ancrés dans leurs pratiques actuelles. Le défi consiste donc à concilier ces approches et pratiques divergentes au profit des intéressés.

Les questions qui suivent sont donc présentées pour aider à clarifier ces différents enjeux, et à y répondre, tant à l'échelle des collèges qu'au palier du réseau.

## Évaluation

- Dans quelle mesure les collèges de l'Ontario peuvent-ils et devraient-ils mettre en œuvre l'évaluation obligatoire des compétences linguistiques de tous les nouveaux étudiants et étudiantes?
- Dans quelle mesure les instruments d'évaluation actuels sont-ils pratiques compte tenu des contraintes budgétaires et des limites de temps qui existent entre l'admission et le début des cours?
- Quels instruments et méthodes d'évaluation (ou combinaisons) sont les plus efficaces pour identifier les étudiantes et étudiants à risque?
- Quels repères rendent compte le plus exactement des compétences linguistiques que les nouveaux étudiants et étudiantes devraient posséder à l'admission?
- Les mêmes méthodes et instruments devraient-ils être utilisés pour tous les étudiants et étudiantes (L1, L2, adultes, étudiants aux itinéraires non traditionnels)?

## Remédiation

- Dans quelle mesure les collèges de l'Ontario peuvent-ils ou devraient-ils mettre en œuvre la remédiation obligatoire en fonction des résultats des évaluations?
- Quelles sont les composantes et les caractéristiques essentielles de pratiques de remédiation réussies?
- Dans quelle mesure les collèges peuvent-ils fournir une approche globale et mettre en œuvre des stratégies multiples pour faire de la remédiation un programme global qui transcende le simple tutorat et l'amélioration des compétences?
- Les buts et les objectifs des programmes correctifs sont-ils clairement définis et compris par tous les participants et intervenants?
- Quels sont les avantages et les inconvénients des trois modèles de remédiation dont ont parlé les répondants et qui sont actuellement employés dans le réseau des collèges de l'Ontario : a) services de soutien; b) cours crédités aux fins du relevé de notes; c) cours de communication de niveau 1 modifiés?
- En ce qui concerne les apprenants adultes, les étudiantes et étudiants L2 et ceux qui ont suivi un itinéraire non traditionnel, dans quelle mesure les modèles de

prestation des services de rechange (comme ACE, ALS) peuvent-ils et devraient-ils être utilisés pour la prestation des services de remédiation linguistique aux étudiantes et aux étudiants inscrits à des programmes d'études postsecondaires?

- Dans quelle mesure les programmes English for Academic Purposes pourraient-ils s'appliquer aux étudiants L1?
- Dans quelle mesure les questions suivantes sont-elles utiles pour évaluer l'efficacité de l'enseignement correctif?
  - Les étudiantes et étudiants réussissent-ils les programmes de remédiation?
  - Les étudiantes et étudiants passent-ils avec succès de programmes de remédiation à des cours de palier collégial?
  - Les étudiantes et étudiants ayant suivi des programmes correctifs persistent-ils et atteignent-ils leurs buts scolaires?
- Dans quelle mesure les collèges de l'Ontario peuvent-ils et devraient-ils collaborer davantage entre eux pour étudier, échanger et reproduire des idées et les meilleures pratiques en matière de maîtrise de la langue?

En conclusion, un cadre conceptuel à échelons définit la vision que le présent rapport imprime à l'étude complexe des demandes multidimensionnelles liées aux pratiques langagières dans le réseau des collèges de l'Ontario. Les constatations impliquent un sentiment d'urgence pour ce qui est de la nécessité d'une action concertée et cohérente pour répondre aux besoins linguistiques des étudiantes et des étudiants inscrits dans les collèges de l'Ontario. Pour paraphraser Roueche et Roueche (1994a), la population des étudiants à risque ne disparaîtra pas, et il ne faut pas tarder à s'occuper de leurs problèmes, ni les balayer sous le tapis; au lieu de discuter des meilleurs moyens à prendre pour y arriver, on devrait plutôt se relever les manches et agir, maintenant (p. 3). Nous espérons que le présent rapport, en décrivant l'étendue et la variété des pratiques linguistiques actuelles et en soulevant des questions pertinentes et opportunes concernant ces pratiques, agira comme catalyseur à une discussion productive et à des développements fructueux lorsque les collèges de l'Ontario s'emploieront à réaliser une vision commune et à aider tous les étudiants et étudiantes des collèges à réussir grâce à une meilleure maîtrise de la langue.

## Bibliographie

- 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 D.C., Achieve, Inc.
- Agry, L. 2004. « The pressure cooker in education: Standardized assessment and high-stakes », *Canadian Social Studies*, vol. 38, n° 3. Consulté le 24 février 2010 à [http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_38\\_3/ARagrey\\_pressure\\_cooker\\_education.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_38_3/ARagrey_pressure_cooker_education.htm)
- Airasian, P., J. Engemann et T. Gallagher. 2007. *Classroom assessment: Concepts and applications*, Toronto, McGraw-Hill Ryerson.
- Alden, H., A. Anderson et D. Perry. 2000. *Common assessment in the Literacy and Basic Skills Program = Une évaluation commune pour le Programme d'alphabétisation et de formation de base*, Toronto, ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario.
- Alexander, C. 2010. *Literacy matters: A call for action*. TD Bank Financial Group. Consulté le 17 mars 2010 à [http://www.td.com/corporateresponsibility/community/literacy\\_matters.pdf](http://www.td.com/corporateresponsibility/community/literacy_matters.pdf)
- Andres, L., et S. Carpenter. 1997. *Today's higher education students: Issues of admission, retention, transfer, and attrition in relation to changing student demographics*, Centre for Policy Studies in Education, UBC.
- Astin, A. 1993. « College retention rates are often misleading », *Chronicle of Higher Education*, septembre 1993.
- Bailey, A. (sous presse) « Implications for assessment and instruction », dans M. Shatz et L. Wilkinson, *Preparing to Educate English Language Learners*, New York, Guilford Press.
- Barakett, J., et A. Cleghorn. 2000. *Sociology of education*, Scarborough, Prentice-Hall.
- Bartlett, T. Janvier 2003. « Why Johnny can't write, even though he went to Princeton », *Chronicle of Higher Education*, vol. 49, n° 17, p. A39-A40.
- Beatty-Guenter, P. 2007. « Sorting, supporting, connecting and transforming: Retention strategies at community colleges », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 18, n° 2, p. 113-129.

- Beck, H., et W. Davidson. 2001. « Establishing an early warning system: Predicting low grades in college students from survey of academic orientations scores », *Research in Higher Education*, vol. 42, n° 6, p. 709-723.
- Belatzan, V. 2009. *Rethinking EAP in higher education: New roles for changing times*. Manuscrit inédit.
- Bettinger, E., et B. Long. 2005. *Addressing the needs of underprepared students in higher education: Does college remediation work?* Cambridge (MA), National Bureau of Economic Research. NBER Working Paper No. 11325.
- Boylan, H. « Exploring alternatives to remediation », *Journal of Developmental Education*, vol. 22, n° 3 (printemps 1999), p. 2-8.
- Brady, A. 2010. *Year-end summary report (2009-2010)*, Toronto, OntarioLearn.com.
- Breland, H. 1996. « Writing skill assessment: Problems and prospects », *Policy Issue Perspectives Series*, ERIC Document No. ED 401-317.
- Brewster, C., et J. Klump. 2004. *Writing to learn; learning to write*, Portland (OR), Northwest Regional Educational Laboratory.
- British Columbia Ministry of Advanced Education. 2005. *Employment Outlook for British Columbia*, British Columbia Ministry of Advanced Education. Consulté le 19 avril 2010 à [http://www.aved.gov.bc.ca/labourmarketinfo/reports/COPS\\_BCUnique\\_paper.pdf](http://www.aved.gov.bc.ca/labourmarketinfo/reports/COPS_BCUnique_paper.pdf)
- Brown, R. 1978. « What we now know and how we could know more about writing ability in America », *Journal of Basic Writing*, n° 4, p. 1-6.
- Carini, R., G. Kuh et S. Klein. 2006. « Student engagement and student learning: Testing the linkages », *Research in Higher Education*, vol. 47, n° 1.
- Cartwright, F., D. Lalancette, J. Mussio et D. Xingo. 2003. *Linking provincial student assessments with national and international assessments = Établir le lien entre les évaluations provinciales des élèves et les évaluations nationales et internationales*, Ottawa, Statistique Canada et ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. N° 81-595-MIF au catalogue, n° 005.
- Cechetto, K., et B. Klassen. 2006. *Survey of academic services and support for postsecondary ESL students*, Toronto, Colleges Ontario Heads of Language.
- Claggett, C. 1996. « Correlates of success in the community college », *Journal of Applied Research in the Community College*, vol. 4, n° 1, p. 49-68.

- Collège George Brown. (s.d.) *Learning Outcomes*. Consulté le 24 février 2010 à <http://liad.gbrownc.on.ca/programs/InsAdult/currlo.htm>
- Collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario. Mars 1998. *Desired entry level competencies for Ontario's colleges of applied arts and technology: A submission to the secondary school reform project on behalf of Ontario's colleges of applied arts and technology*, Toronto, Collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario.
- Collèges Ontario. 2009. *Environmental Scan 2009*, Toronto, Collèges Ontario.
- Collèges Ontario. 2010. *A new vision for higher education in Ontario*, Toronto, Collèges Ontario. Consulté le 19 avril 2010 à <http://www.collegesontario.org/policy-positions/position-papers/new-vision-for-higher-education.pdf>
- Colton, G., U. Connor, E. Shults et L. Easter. 1999. « Fighting attrition », *Journal of College Student Retention*, vol. 1, n° 2, p. 147-162.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. 2006. *Canadian postsecondary education: A positive record – an uncertain future = Rapport sur l'enseignement au Canada 2006, L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*, Ottawa, le Conseil.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. 2007. *The state of learning in Canada: No time for complacency = Rapport sur l'enseignement au Canada 2007, État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner*, Ottawa, le Conseil. Consulté le 17 mars 2010 à <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/StateofLearning/StateofLearning2007.htm> (anglais) [http://www.ccl-cca.ca/pdfs/SOLR/2007/SOLR\\_Report\\_Online\\_FR.pdf](http://www.ccl-cca.ca/pdfs/SOLR/2007/SOLR_Report_Online_FR.pdf) (français).
- Conseil canadien sur l'apprentissage. 2008. *Reading the future: Planning to meet Canada's future literacy needs = Lire l'avenir : Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie*, Ottawa, le Conseil. Consulté le 17 mars 2010 à <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/7234398B-60DB-4A4C-A7C5-ED69B0307863/0/LiteracyReadingFutureReportE.PDF> (anglais) <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ReadingFuture/LiteracyReadingFutureReportF.pdf> (français)
- Conseil canadien sur l'apprentissage. 2009. *Post-secondary education in Canada: Meeting our needs? = L'enseignement postsecondaire au Canada : Les attentes sont-elles comblées?* Ottawa, le Conseil. Consulté le 20 avril 2010 à <http://www.ccl->

[cca.ca/pdfs/PSE/2009/PSE2008\\_English.pdf](http://www.ccl-cca.ca/pdfs/PSE/2009/PSE2008_English.pdf) (anglais) [http://www.ccl-cca.ca/pdfs/PSE/2009/PSE2008\\_French.pdf](http://www.ccl-cca.ca/pdfs/PSE/2009/PSE2008_French.pdf) (français)

- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. 2010. *Third Annual Review and Research Plan = Rapport d'étape et programme de recherche – Troisième publication annuelle*, Toronto, le Conseil.
- Cummings, J., M. Jacot et S. Folinsbee. 2006. *Best Practices and Recommendations for LINC Literacy Instruction: Ontario Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Literacy Project*, Toronto, Citoyenneté et Immigration Canada, région de l'Ontario.
- Cummins, J. 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Buffalo (NY), Multilingual Matters.
- Développement des ressources humaines Canada et OCDE. 2000. *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further results of the International Adult Literacy Survey = Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Ottawa.
- Développement des ressources humaines Canada. 2002. *Knowledge matters: Skills and learning for Canadians = Le savoir, clé de notre avenir – Compétences et apprentissage pour les Canadiens*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.
- Driver, K., et P. Krech. 2001. « Evaluating writing assessment: Computerized placement vs. traditional writing samples », *National Association for Developmental Education (NADE) Selected Conference Papers*, 7, p. 16-20.
- Engemann, J., et T. Gallagher. 2006. « The conundrum of classroom writing assessment », *Brock Education*, vol. 15, n° 2, p. 33-44.
- Fisher, R., et J. Engemann. 2009. *Factors affecting attrition at a Canadian college = Facteurs d'abandon dans un collège canadien*, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Gallagher, T., et J. Engemann. Mai 2005. *Establishing reliability between graders using writing rubrics*. Présenté à l'assemblée annuelle de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, London, Canada.
- Greenberg, K. 1992. « Validity and reliability issues in the direct assessment of writing », *Writing Program Administration*, n° 17, p. 49-65.
- Grenier, S., S. Jones, J. Strucker, T. Murray, G. Gervais et S. Brink. 2008. *Learning Literacy in Canada: Evidence from the International Survey of Reading Skills = L'apprentissage de*

- la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture*, Ottawa-Hull, Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada. N° 89-552-MIF au catalogue – N°19.
- Griffith, S., et J. Meyer. Hiver 1999. « Remediation in Texas: A prototype for national reform? » *New Directions for Higher Education*, n° 108, p. 103-114.
- Griswold, G. 2003. « Writing centres: The student retention connection », *Academic Exchange Quarterly*, vol. 7, n° 4, p. 277-282.
- Haswell, R. 2006. « Class sizes for first-year regular and basic writing courses », *Writing Program Administrators Listserv, 1998-1999, 2003-2006*.
- Herzog, S. 2005. « Measuring Determinants of student return vs. dropout/stopout vs transfer: A first to second year analysis of new freshmen », *Research in Higher Education*, vol. 46, n° 8, p. 883-929.
- Hill, K.C., J. Bakker, K. Golets Pancer, M. Mackey, F. Simmonds, R. Slavik, A. Strachan et S. Turpin. 2003. *Ontario college writing exemplars: A window onto writing at college*. Toronto, Heads of Language, Collèges Ontario.
- Hodgson, G., et A. Shannon. 2007. *Mission possible: Stellar Canadian performance in the global economy*, Ottawa, Conference Board du Canada, vol. 1.
- Horning, A. 2007. « The definitive article on class size », *Writing Program Administration*, vol. 31, n°s 1-2, p. 11-34.
- Hosch, B. *Time on Test, Student Motivation, and Performance on the Collegiate Learning Assessment: Implications for Institutional Accountability*. Document présenté au forum annuel de l'Association for Institutional Research, Chicago, juin 2010.
- Hoyt, J. 1999. « Remedial education and student attrition », *Community College Review*, vol. 27, n° 2, p. 51-72.
- Hunter, D., R. Jones et B. Randhawa. 1996. « The use of holistic versus analytic scoring for large-scale assessment of writing », *The Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 11, n° 2, p. 61-85.
- John, E., et S. Roueche. Mars 1994. « Climbing out from between a rock and a hard place: Responding to the challenges of the at-risk student », *Leadership Abstracts*, vol. 7, n° 3.
- Kingsbury, F., et J.-Y. Tremblay. 2008. *Les déterminants de l'évaluation de la langue*. Recherche PARE, Québec, Cégep de Sainte-Foy.

- Kingsbury, F., et J.-Y. Tremblay. Printemps 2009. « Des tensions qui entravent l'évaluation de la langue », *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n° 3, p. 1-6.
- Kozeracki, C. Printemps 2002. « ERIC Review: Issues in developmental education », *Community College Review*, vol. 29, n° 4, p. 83-101.
- Kreysa, P. 2006. « The impact of remediation on persistence of under-prepared college students », *Journal of College Student Retention*, vol. 8, n° 2, p. 251-270.
- Levin, H., et J. Calcagno. 2008. « Remediation in the community college: An evaluator's perspective », *Community College Review*, vol. 35, n° 3, p. 181-207.
- Linn, R., et M. Miller. 2005. *Measurement and assessment in teaching*, Columbus (OH), Pearson.
- Literacy and Basic Skills Program Guidelines, Revised Version*. 2000. Toronto, Section de l'alphabétisation et de la formation de base, Direction de la préparation au milieu de travail, ministère de la Formation et des Collèges et Universités.
- Literacy in Ontario*. 2009. Toronto, Ontario Literacy Coalition.
- Long, B., et E. Bettinger. 2005. *Remediation at Community Colleges: Student Participation and Outcomes*. Consulté le 24 février 2010 à [http://www.ets.org/Media/Research/pdf/conf\\_achgap\\_cc\\_long.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/conf_achgap_cc_long.pdf)
- Maggio, J., W. White, S. Molstad et N. Kher. 2005. « Pre-freshman summer programs' impact on student achievement and retention », *Journal of Developmental Education*, vol. 29, n° 2, p. 8-33.
- Marshall, C. 2008. « The School of Language and Liberal Arts writing program and retention at Fanshawe College », *College Quarterly*, vol. 11, n° 2. Consulté le 24 février 2010 à <http://www.collegequarterly.ca/2008-vol11-num02-spring/marshall.html>
- Martin, D., et D. Arendale. 1992. « Supplemental instruction: Improving first-year student success in high-risk courses », *The Freshman Year Experience, Monograph Series 7*, Columbia (SC), University of South Carolina.
- McCarthy, A., B. Smuts et M. Cosser. 1997. « Assessing the Effectiveness of Supplemental Instruction: A Critique and a Case Study », *Studies in Higher Education*, vol. 22, n° 2, p. 221-231.
- McCloy, U., et A. Motte. *Multiple pathways to college*. Présentation faite lors du congrès annuel de l'ACCC, le 28 mai 2007.

- McCusker, M. Automne 1999. « ERIC Review: Effective elements of developmental reading and writing programs », *Community College Review*, vol. 27, n° 2, p. 93-105.
- Milligan, V. Août 1992. *Exploring the potential of early identification and intervention within a college of applied arts et technology*, Toronto, Collège Seneca d'arts appliqués et de technologie.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. 2005. *Framework for Programs of Instruction = Cadre d'élaboration des programmes d'études*, Toronto, le ministère.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. 2010. *Ontario Qualifications Framework = Cadre de classification des titres de compétence de l'Ontario*, Toronto, le ministère.
- Moore, W., et L. Carpenter. 1987. « Academically under prepared students », dans L. Noel, R. Levitz et D. Saluri (éd.), *Increasing Student Retention*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 95-115.
- Moskal, B. 2000. « Scoring rubrics part I: What and when », *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, vol. 7, n° 3, p. 1-7.
- National Commission on Writing. 2003. *The neglected 'R': The need for a writing revolution*, Washington D.C., The National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. Consulté le 24 février 2010 à [http://www.writingcommission.org/prod\\_downloads/writingcom/neglectedr.pdf](http://www.writingcommission.org/prod_downloads/writingcom/neglectedr.pdf)
- Pascal, C. 1990. *Vision 2000: Quality and opportunity: A review of the mandate of Ontario's colleges = Vision 2000 : qualité et possibilités, rapport final de l'examen du mandat des collèges de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien des affaires collégiales.
- Perin, D. 2002. « The location of developmental education in community colleges: A discussion of the merits of mainstreaming vs. Centralization », *Community College Review*, vol. 30, n° 1, p. 27-44.
- Perin, D. 2004. « Remediation beyond developmental education: The use of learning assistance centres to increase academic preparedness in community colleges », *Community College Journal of Research and Practice*, n° 28, p. 559-582.
- Phipps, R. 1998. *College remediation: What it is, what it costs, what's at stake*, Washington D.C., Institute for Higher Education Policy.

- Quinley, J., et M. Quinley. Novembre 1998. « From pipelines to cycles: Changing the way we think about learning and learners », *Learning Abstracts*. Consulté le 25 mars 2010 à <http://www.league.org/publication/abstracts/learning/lleabs9811.html>
- Roueche, J., et S. Roueche. 1994a. « Responding to the challenge of the at-risk student », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 18, n° 1, p. 1-11.
- Roueche, J., et S. Roueche. 1994b. « Climbing out from between a rock and a hard place: Responding to the challenges of the at-risk student », *Leadership Abstracts*, vol. 7, n° 3, p. 1-4. Consulté le 25 mars 2010 à <http://www.aahea.org/bulletins/articles/remedial.pdf>
- Rowen, N. 1997. *A small step toward a common writing assessment: Report of the George Brown College/National Literacy Secretariat Pilot Project*, Toronto, Collège George Brown.
- Rowen, N., et N. Graham. 2000. *The revised common writing assessment: A tool linked to Ontario's LBS learning outcomes levels*, Toronto, Ontario Literacy Coalition.
- Ryan, M., et P. Glenn. 2002. « Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey », *Journal of College Student Retention*, vol. 4, n° 3, p. 297-324.
- Sabatini, J. 2006. *Framework for the Assessment of Reading Component Skills*, Princeton (NJ), Educational Testing Service.
- Shults, C. 2000. *Remedial education: Practices and policies in community colleges*, Research Brief AACC-RB-00-2, Washington D.C., American Association of Community Colleges.
- Shulze, J. 1999. *Riding the winds of change: Responding to the remedial needs of at-risk community college students*, Toronto, Collèges Ontario. Consulté le 24 février 2010 à [http://www.collegesontario.org/research/academic-research/SCHULZE\\_WINDS\\_OF\\_CHANGE.pdf](http://www.collegesontario.org/research/academic-research/SCHULZE_WINDS_OF_CHANGE.pdf)
- Silliman, E., et L. Wilkinson. 2004. « Policy and practice imperatives for language and literacy learning: Who will be left behind? » dans C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren et K. Apel (éd.), *Handbook of Language and Literacy Development and Disorders*, New York, Guilford Press.
- Smit, P., et P. Turcot. 2010. *National consultation on the CLB 2000 Benchmarks: Final report = Consultation nationale sur les Niveaux de compétence linguistique canadiens 2006 et les Canadian Language Benchmarks 2000*, Ottawa, Citoyenneté et Immigration Canada.

- Tinto, V. 2006. « Research and practice of student retention: What next? » *Journal of College Student Retention*, vol. 8, n° 1, p. 1-18.
- Toews, S., et D. Rankin. 2000. *The Level Descriptions Manual: A learning outcomes approach to describing levels of skill in Communications & Numeracy*, Toronto, Ontario Literacy Coalition.
- U.S. Department of Education (2001). *Higher school academic curriculum and the persistence path through college* (NCES2001-163), National Centre for Educational Statistics, Washington D.C.
- Vorhees, R. 1993. « Toward building models of community college persistence: A logit analysis », *Research in Higher Education*, vol. 26, n° 2, p. 115-129.
- Wallace, L. 2010. *Prepared for success, 2008-2009: A study of the success of adult upgrading graduates in the first semester of postsecondary programs*, Toronto, Comité du secteur collégial pour le perfectionnement des adultes. Consulté le 1<sup>er</sup> mai 2010 à <http://www.collegeupgradingon.ca/annualreports.htm>
- Weissman, J., E. Silk et C. Bulakowski. 1997. « Assessing developmental education policies », *Research in Higher Education*, vol. 38, n° 2, p. 187-200.
- White, E. 1998. *Teaching and assessing writing: Recent advances in understanding, evaluating, and improving student performance* (2<sup>nd</sup> ed.), Portland, Calendar Islands.
- Willms, J., et T. Murray. 2007. *Gaining and Losing Literacy Skills Over the Lifecourse = Acquisition et perte de compétences en littératie au cours de la vie*, Ottawa, Statistique Canada. N° 89-552-MIF au catalogue – n° 16.
- Wilkinson, L., et E. Silliman. 2000. « Classroom language and literacy learning », dans M. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson et R. Barr (éd.), *Handbook of Reading Research*, vol. III, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, p. 337-360.
- Wilkinson, L., et E. Silliman. 2008. « Academic language proficiency and literacy instruction in urban settings », dans L. Wilkinson, L. Morrow et V. Chou, *Improving literacy achievement in urban schools: Critical elements in teacher preparation*, Newark (DL), International Reading Association.
- Wilkinson, L., et E. Silliman. (sous presse) « Academic language proficiency », dans C. Clauss-Ehlers (éd.), *Encyclopedia of cross cultural school psychology*, New York et Berlin,

Springer-Verlag Publishers. Consulté le 1<sup>er</sup> mai 2010 à

[http://www.scitopics.com/Academic\\_Language\\_Proficiency.html](http://www.scitopics.com/Academic_Language_Proficiency.html)

Zerfer, S., C. Clark-Unite et L. Smith. 2006. « How supplemental instruction benefits faculty, administration, and institutions », *New Directions for Teaching and Learning*, n° 106, p. 63-72.

## Annexe A

### Personnes consultées pour la préparation du présent rapport

Les personnes suivantes ont fourni des renseignements, des points de vue et des commentaires précieux pendant la préparation du présent rapport.

- Jeff Agate, Test Centre, Collège Algonquin
- Harold Alden, conseiller principal en programmes, Division des politiques stratégiques et des programmes, ministère de la Formation et des Collèges et Universités
- Joe Aversa, doyen associé, Department of English, directeur, English Language Centre, Collège Humber
- Fiona Bain-Greenwood, présidente, ESL, English and Liberal Studies, Continuing Education, Collège Seneca (campus Newnham, Markham, Seneca@York, King)
- Vera Beletzan, chef de programme, English Language Centre, Collège Humber
- Lynn Berthiaume, registraire et chef des services aux étudiants, Institutional Research & Marketing Services, Collège Northern
- Nadine Bisson, coordonnatrice, anglais, School of Academic Studies, Collège Niagara
- Marc Bissonnette, directeur, Centre d'apprentissage linguistique, La Cité collégiale
- Mary Blanchard, doyenne, School of Communication, Language & General Studies, Collège Durham
- Terry Boyd, doyen, Faculty of Arts, Media, and Design, Collège Fanshawe
- Alan Brady, directeur général, OntarioLearn.com
- Jean Brown, doyen, Schools of Justice, Community Services, and General Studies, Collège Cambrian
- Janice Burk, coordonnatrice, Languages & Communications, Collège Sault
- Cheryl Cote, Health & Community Studies, Collège Algonquin
- Robin Cox, prés., English, ESL & EAP, Collège Centennial
- Mary Daniels, English, Transportation and Building Trades, Collège Algonquin
- Suzanne Dwyer, agente de recherche, Collèges Ontario
- Kasia Dziwak, gestionnaire, Assessment Services, Collège George Brown
- Lynn Egan, LBS/ Academic Upgrading, Collège Algonquin
- Joe Engemann, professeur, Faculty of Education, Université Brock
- Mark Feltham, coordonnateur, WRIT Program, Collège Fanshawe
- Martha Finnigan, coordonnatrice, School of Communication, Language & General Studies, Collège Durham
- Peter Fortura, président, Business Administration Core and Service Courses, Collège Algonquin

- Lori Gauthier, coordonnatrice et professeure d'anglais, Schools of Justice, Community Services, and General Studies, Collège Cambrian
- Frank Gavin, animateur de cours, Collège Centennial
- Mac Greaves, doyen associé, Aboriginal Studies and Liberal Arts, Collège Georgian
- Gordon Greavette, président, Communications & Liberal Studies, Collège Conestoga
- Joann Green, présidente, School of Liberal Arts and Community Studies, Collège St. Clair
- John Hardy, directeur, Educational Resources, Collège George Brown
- Teresa Hyland, professeure, Université Western Ontario
- Gary Jennings, doyen associé p.i., Language Studies Department, Collège Mohawk
- Rob Kardas, doyen, School of Business & Sports Administration, School of Liberal Arts, Collège Lambton
- Yael Katz, doyen associé p.i., School of Community & Liberal Studies, Collège Sheridan de technologie
- Marianne Kayed, gestionnaire, Communications et partenariats, Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens
- Bernice Klassen, coordonnatrice, Language Institute, Collège Algonquin
- Tim Klassen, gestionnaire, Ontario College Quality Assurance Service, Collèges Ontario
- Francois Kruger, chef d'équipe des admissions, Collège Fanshawe
- Angelique Lemay, présidente, Community Services Programs, Collège Sault
- Gary Lipshutz, animateur de cours, Collège Centennial
- Andrea Lovering, coordonnatrice, Communications, Collège Georgian
- Mark MacAulay, gestionnaire, Counseling and Testing Services, Collège Algonquin
- Alexandra MacLennan, chef de projet, General Education and Access, Collège George Brown
- Hasan Malik, doyen p.i., School of Community & Liberal Studies, Collège Sheridan de technologie
- Corinne Marshall, coordonnatrice p.i., ESL, Collège Fanshawe
- Judy Maundrell, vice-présidente, Academic & Student Services, Collège Confederation
- Dianna McAleer, Police and Public Safety Institute, Collège Algonquin
- Ursula McCloy, directrice de la recherche, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
- Lee McCoy, Media English, Collège Algonquin
- Jeff McNab, registraire, Collège Loyalist
- Sean McNabney, coord. des compétences essentielles en communication, School of Community & Liberal Studies, Collège Sheridan de technologie
- Stephanie Miles, spécialiste de la gestion de l'information, Collège Mohawk
- Claire Moane, présidente, English and Liberal Studies, Collège Seneca (campus Newnham/Markham)

- Wendy Morgan, coordonnatrice et professeure de communication, School of General Arts and Sciences, Collège Fleming
- Daniel Munro, associé de recherche principal, Apprentissage et efficacité organisationnelle, Conference Board du Canada
- Catherine O'Rourke, directrice, Student Success, Collège Loyalist
- Ollie Pedersen, coordonnatrice des communications, Collège Confederation
- Angela Pind, chef du programme d'études, School of General Arts and Sciences, Collège Fleming
- Dmitiri Priven, moniteur de langue, coordonnateur et professeur d'anglais langue seconde, chef d'équipe de l'enquête sur les besoins en matière d'ALS, Collège Algonquin
- Georgia Quartaro, doyenne, General Education and Access, Collège George Brown
- Gail Rees, coordonnatrice, langues et communications, Department of Preparatory Studies, Collège Canadore
- Cynthia Rowland, General Arts & Science, Collège Algonquin
- Andrew Schmitz, président, English and Liberal Studies, campus Seneca@York, Collège Seneca
- Nancy Scovil, doyen associé, Justice Studies & Applied Arts, Collège Saint-Laurent
- Nicole Simoneau, consultante pour le curriculum, Recherche et développement, Collège Boréal
- Marni Squire, Advanced Technology, English, Collège Algonquin
- Rosemary Stevens, registraire, Admissions (retr.), Collège Fanshawe
- John Struthers, président, School of English and Liberal Studies, Collège Seneca (Campus King)
- Rosanna Stumpo-Bal, gestionnaire, Continuing Education, Collège Fanshawe
- Bill Summers, vice-président, Research & Policy, Collèges Ontario
- Lynn Wallace, directrice générale, Comité du secteur collégial
- Margaret Whetstone, chef d'équipe, Soutien aux décisions, Service d'admission des collèges de l'Ontario
- Deb Wilkin, gestionnaire, Centre for Academic Excellence, Collège Fanshawe
- Laura Wocks, consultante pour le programme de formation à distance, Continuing Education, Collège Fanshawe

## Annexe B

### Grille d'inventaire des programmes linguistiques collégiaux

Item	Éléments de réponse
<p><b>Évaluation :</b>            Votre collège procède-t-il à des évaluations des aptitudes linguistiques après l'admission des étudiants qui viennent d'y être admis?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si oui, cette évaluation est-elle obligatoire ou optionnelle?</li> <li>• Quel(s) instrument(s) d'évaluation utilisez-vous?</li> <li>• Sur quels éléments l'évaluation est-elle fondée? (lecture, écriture, phrases, autres)</li> </ul>	<p>Oui/Non</p> <p>Obligatoire/facultatif            [Donner un ou plusieurs exemples]            Préciser</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est votre seuil d'inclusion? (c'est-à-dire quelle est votre « définition » du niveau collégial minimal de compétences linguistiques?)</li> </ul>	<p>Indicateurs quantitatifs et/ou qualitatifs</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le nombre approximatif d'étudiants évalués?</li> <li>• Quel est le pourcentage d'étudiants nouvellement admis?</li> </ul>	<p>Nbre d'étudiants            %</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'évaluation s'applique-t-elle à tous les programmes/sections ou à certains domaines uniquement?</li> <li>• Y a-t-il des exemptions?</li> </ul>	<p>Préciser</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Votre collège procède-t-il à des « tests finaux » ou des « tests de contrôle »?</li> <li>• Si oui, quels outils d'évaluation utilisez-vous?</li> </ul>	<p>Oui/Non            [Donner un ou plusieurs exemples]</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quand les « tests finaux » ont-ils lieu? (fin de trimestre, fin de programme)?</li> <li>• Quelles sont les conséquences en cas d'« échec » au test final?</li> </ul>	
<b>Évaluation/Notation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quand les étudiants sont-ils évalués?</li> </ul>	Dates/cycles
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment les évaluations sont-elles mesurées/notées?</li> </ul>	Description du processus
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le temps de traitement?</li> </ul>	Nbre de jours
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le rôle du corps enseignant dans l'évaluation?</li> </ul>	Description du processus
<b>Programme d'études/Programme :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrez-vous un programme d'études formel aux étudiants qui ne franchissent pas le seuil d'inclusion?</li> <li>• Y a-t-il des cours considérés comme « correctifs » et des étudiants ciblés comme nécessitant des « mesures correctives »?</li> <li>• Existe-il un programme d'études à échelons formellement définis?</li> </ul>	Oui/Non
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le programme d'études formelles est-il obligatoire ou facultatif?</li> <li>• Comprend-il des cours crédités?</li> </ul>	Obligatoire/facultatif Oui/Non Nbre de

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combien de sections comprend-il? Combien de niveaux?</li> <li>• Combien d'étudiants?</li> </ul>	sections/de niveaux Nbre d'étudiants
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est la nature/quel est le contenu du programme d'études du programme d'études correctif axé sur les compétences linguistiques?</li> </ul>	Description du processus [donner des exemples de programmes d'études, de ressources]
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est la nature/quel est le contenu du programme d'études de première année en communications /axé sur les compétences linguistiques?</li> </ul>	Description du processus [donner des exemples de programmes d'études, de ressources]
<p><b>Autres services axés sur les compétences linguistiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels autres services de soutien votre collège offre-t-il (enseignement individuel, centre d'apprentissage, enseignement assisté par ordinateur)?</li> <li>• Quel est le nombre approximatif d'étudiants ayant accès à ces services ?</li> </ul>	Descripteurs  Nbre d'étudiants
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veuillez décrire tout lien à d'autres initiatives axées sur les compétences linguistiques au sein du collège ou à l'extérieur (AFB, etc.)?</li> </ul>	Descripteurs
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les étudiants canadiens (L2) sont-ils soumis au même processus d'évaluation après leur admission?</li> </ul>	Oui/Non

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Votre collège procède-t-il à des autoévaluations des programmes d'études, des programmes et des services de soutien linguistiques qu'il offre?</li> <li>• Si oui, sur quels critères reposent ces évaluations?</li> </ul>	Description des instruments, du processus et des critères d'autoévaluation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Votre collège collecte-t-il des données démographiques sur les étudiants qui suivent des programmes de langue? Si oui, quelles sont les variables prises en considération?</li> </ul>	Description des instruments, du processus et des critères
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment votre collège finance-t-il les programmes correctifs axés sur les compétences linguistiques?</li> <li>• Quels sont les autres coûts associés aux programmes linguistiques?</li> </ul>	Préciser
<p>Commentaires qualitatifs : Veuillez indiquer votre rôle/le poste occupé :</p> <p>Décrivez brièvement votre niveau de satisfaction, vos préférences et autres commentaires sur les pratiques courantes. Qu'est-ce qui fonctionne, ne fonctionne pas ? quels sont les domaines à améliorer?</p>	

