



CARNET DU SAVOIR

Les étudiants possèdent-ils les compétences de base en écriture et en mathématiques dont ils ont besoin au moment de leur arrivée à l'université?

28 octobre 2005

Si les articles et éditoriaux consacrés à ce thème reflètent fidèlement la réalité, un grand nombre d'étudiants de première année à l'université sont incapables de rédiger une phrase cohérente, même s'ils ont obtenu de bonnes notes à l'école secondaire. Certaines universités en sont venues à recourir à des « espions académiques » qui utilisent des techniques statistiques pour repérer les étudiants ayant besoin d'un soutien supplémentaire. Cependant, le problème – comme la plupart des problèmes – est plus complexe qu'il ne le semble de prime abord.

Que savons-nous : les élèves du secondaire acquièrent-ils les compétences dont ils ont besoin pour étudier à l'université?

Bien des gens – y compris les professeurs d'université – s'inquiètent de constater que les étudiants dans les universités ne possèdent pas les compétences de leurs prédécesseurs. Ceci dit, il convient de signaler que les professeurs se plaignent du manque de préparation des nouveaux étudiants depuis « la nuit des temps ». Il paraît que Socrate déplorait lui-même les lacunes de ses disciples! À tous les niveaux de l'enseignement, les professeurs ne se privent pas de comparer les élèves et les étudiants d'aujourd'hui à ceux d'hier. Déjà en 1977, l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) publiait un rapport sur les effectifs et les problèmes de qualité dans les universités, qui affirmait : « Quelle qu'en soit la raison, il ne fait aucun doute qu'un grand nombre d'étudiants de première année éprouvent des difficultés à écrire des dissertations, à s'exprimer avec cohérence et à manipuler les symboles et expressions mathématiques » [Barbeau et coll., 1977: 20].

Or, les épreuves récemment administrées aux élèves laissent à croire que leur maîtrise des habiletés de base n'est généralement PAS en déclin. Le Canada participe au Programme international de suivi des acquis (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), lequel est administré dans les pays les plus économiquement développés au monde. Les élèves canadiens de 15 ans ont obtenu des résultats largement supérieurs à la moyenne internationale dans les évaluations de mathématiques de 2000 et 2003, et leur rendement s'est amélioré dans un des sous-domaines des mathématiques (espace et formes) d'une évaluation PISA à l'autre. En lecture, les élèves canadiens ont obtenu des résultats largement supérieurs à la moyenne internationale dans les évaluations de 2000 et 2003; leur rendement en lecture n'a pas changé entre 2000 et 2003. (PISA)

La plupart des provinces exigent que les élèves subissent des examens fixés par le gouvernement. En Alberta, le pourcentage d'élèves parvenant aux niveaux « acceptable » et « excellent » en mathématiques a augmenté entre 2000 et 2004. En Colombie-Britannique, le rendement en anglais est resté stable entre 1998 et 2004, tandis que le rendement en mathématiques s'est légèrement amélioré pendant la même période.

Il existe néanmoins certains éléments à l'appui de l'impression qu'ont les professeurs d'université que la maîtrise des compétences de base a décliné chez leurs nouveaux élèves. Ces éléments sont recueillis dans le cadre d'examens de compétences administrés dans les universités.

La faculté de génie de l'Université de Waterloo administre un examen en mathématiques pour évaluer le niveau de préparation des étudiants de première année. Quatre mille étudiants de première année ont subi cet examen entre 1991 et 1996. Les données démontrent un très léger déclin du rendement pendant cette période, expliquant environ 2 % de la variation totale des scores au test. L'Université de Western Ontario a administré un test de diagnostic en mathématiques en 1984 puis en 1992 et a constaté un léger déclin du rendement (Coutts et Goyder, 1998).

Selon certains observateurs, l'accessibilité accrue de l'enseignement universitaire a permis à des élèves plus faibles d'entamer des études postsecondaires. En 1920, très peu de gens allaient à l'école secondaire, encore moins à l'université. Même en 1950, moins de 6 % de la population canadienne de 25 à 44 ans détenait un diplôme universitaire. Aujourd'hui, l'accès à l'instruction au secondaire est libre à tous et le pourcentage de Canadiens de 25 à 44 ans qui détiennent un diplôme universitaire est près de 20 %. Ceci a entraîné une évolution dans les attentes des élèves du secondaire, aussi bien quant à leur diplôme que quant à l'ensemble de leurs notes.

Certains autres commentateurs estiment que l'inflation des notes au secondaire explique pourquoi certains étudiants ne possèdent pas, en arrivant à l'université, les compétences que les professeurs d'université attendent d'eux. Mais cette supposition n'est pas nécessairement confirmée par les données dont nous disposons. Les preuves généralement citées à l'appui de l'hypothèse de l'inflation des notes pourraient en fait indiquer d'autres changements. Par exemple, en Ontario, les notes à l'entrée des universités ont augmenté modérément entre 1983 et 1993. Toutefois, cette augmentation est largement due à l'évolution du nombre des candidats à l'admission à l'université et du nombre de places disponibles dans les universités (Casas et Meaghan, 1995).

D'autres encore suggèrent que les examens provinciaux permettent de mesurer le degré d'inflation des notes. À Terre-Neuve, par exemple, les examens provinciaux ont été administrés trois fois entre 1992 et 1997. Pendant ces années (1992, 1993, 1995), la note moyenne dans les cours examinés était inférieure de 4 à 5 % à ce qu'elle était dans les mêmes cours les années où les examens provinciaux n'étaient pas administrés (1994, 1996, 1997; Crocker, 1998). En Alberta, entre 2000 et 2005 (c'est-à-dire les années pour lesquelles les données sont disponibles), les notes attribuées par les écoles étaient sensiblement plus élevées que celles obtenues aux examens provinciaux, dans toutes les matières et pour toutes les années.

Il est déconseillé de tirer des conclusions catégoriques de la différence entre les notes attribuées pour les examens provinciaux et celles décernées par les professeurs. Les examens provinciaux ne peuvent évaluer que des aspects limités du rendement d'un élève à la fin d'un cours. Juste avant de subir les examens provinciaux de fin d'année, les élèves passent généralement en revue des épreuves administrées antérieurement et étudient intensément en vue des épreuves. Les enseignants, en revanche, évaluent une gamme de rendement plus étendue – y compris des interrogations, des présentations orales, des dissertations, des travaux de groupe, etc. – sur une année entière. D'ailleurs, aux États-Unis, les collèges et universités considèrent que les évaluations des professeurs permettent mieux que les examens standardisés d'admission aux universités de prédire quels élèves achèveront leurs études.

Leçons pour l'apprentissage

Même si le niveau de compétence des étudiants arrivant à l'université ne constitue pas une crise nationale, les étudiants, leurs familles, les professeurs, les universités et les gouvernements devraient se pencher attentivement sur le problème.

Quelles leçons en matière d'apprentissage peut-on tirer à l'égard de la question suivante : les étudiants possèdent-ils les compétences de base en écriture et en mathématiques dont ils ont besoin au moment de leur arrivée à l'université?

Pour les étudiants et leurs familles : pour réussir à l'université, il ne faut pas seulement de bonnes notes. La transition du secondaire à l'université est source d'anxiété pour beaucoup d'étudiants. Ils redoutent l'indépendance qui accompagne la transition d'un milieu secondaire relativement structuré à un environnement qui exige une plus grande indépendance et confère un autonomie plus étendue. Les étudiants qui quittent leur foyer et leur famille, en particulier, s'inquiètent à l'idée qu'ils ne pourront satisfaire aux exigences intellectuelles d'un programme universitaire tout en étant privés d'une partie de leur réseau de soutien personnel.

On doit encourager les étudiants à utiliser les services de soutien disponibles. Presque toutes les universités au Canada offrent un large éventail de services de soutien à l'intention des étudiants (y compris des services de counselling pour ceux qui sont en proie à l'anxiété face à leur vie et à leur travail dans un environnement nouveau, loin de leur famille et de leur collectivité), ainsi que des services de soutien académiques, comme un encadrement personnel en écriture et en mathématiques.

Pour les professeurs d'université et leurs établissements : les universités subissent des pressions de la part des gouvernements provinciaux, qui tiennent à ce que les étudiants de première année – lesquels dans le passé quittaient en grand nombre les campus – poursuivent leurs études jusqu'à la deuxième année et au-delà. Du point de vue des gouvernements qui financent les universités, les places vides ne rentabilisent pas l'investissement du public dans les études universitaires. Il n'est pas étonnant que les universités tiennent à repérer les étudiants qui risquent d'échouer et à les aider à s'ajuster aux exigences des études universitaires et à réussir dans ce milieu.

Fournir des services de soutien sociaux et académiques aux étudiants, pour les aider à s'ajuster à l'université et à y réussir, est à l'avantage des étudiants et rentabilise l'investissement public dans les études universitaires. Selon le guide des universités canadiennes publié dans la revue *Maclean's* en 2005, les étudiants de l'Université Nipissing sont plus satisfaits de la qualité des services qu'ils reçoivent que leurs homologues dans toute autre université du Canada.

Les universités St. Francis Xavier, Bishop's, de la Saskatchewan, de l'Alberta et de Victoria reçoivent des appréciations très favorables quant à leurs services aux étudiants. Les autres universités pourraient avec profit examiner ces programmes et repérer les pratiques exemplaires qu'elles pourraient adopter. Les institutions s'efforcent d'assurer que les étudiants persévèrent dans leurs études jusqu'à la deuxième année et au-delà, ce qui offre une meilleure rentabilité de l'investissement.

Évaluer le rendement de générations successives d'étudiants est un exercice complexe et délicat. Il exige de recourir à des mesures équivalentes et de procéder à des comparaisons soigneuses, comportant des groupes témoins, entre étudiants possédant des caractéristiques et des antécédents semblables.

Pour les gouvernements : la mise en place de politiques conçues pour obtenir un résultat donné – par exemple accroître le nombre d'étudiants dans les cours universitaires de première année et favoriser leur persévérance – peut entraîner des conséquences imprévues, comme la nécessité d'offrir des services de soutien plus coûteux aux élèves qui donnent l'impression de ne pas posséder les compétences dont ils ont besoin pour réussir.

Pour le Conseil canadien sur l'apprentissage : le CCA peut entre autres conclure, au terme de cette étude, que l'identification de moyens précis de déterminer si les diplômés du secondaire au Canada sont prêts à poursuivre leurs études et si les établissements qu'ils fréquentent répondent au besoin qu'a le Canada de disposer d'une population instruite, constitue une tâche complexe, pour laquelle il faut tenir compte de facteurs qui ne sont pas toujours immédiatement apparents. Le CCA doit assimiler cette leçon rapidement puisqu'il produira, à partir de 2006, un rapport annuel sur l'enseignement postsecondaire au Canada.

Évolution récente des projets d'expansion des effectifs postsecondaires dans les provinces

Voici quelles sont les mesures prévues par les provinces pour accroître l'effectif universitaire :

- la Colombie-Britannique a promis de créer 25 000 nouvelles places dans les collèges et universités d'ici 2010 ;
- l'Alberta promet de créer 60 000 nouvelles places au postsecondaire d'ici 2020 ;
- l'Ontario investira 6,2 milliards de dollars de plus dans l'enseignement postsecondaire.

Références

Barbeau, M., Bruce, I., Clake, J., Morgan, J., Patry, R. & Porter, M. (1977). *The Role of the University with Respect to Enrollments and Career Opportunities, Admission Policies, Continuing Education And Community Colleges*. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.

Casas, F. R., & Meaghan, D. E. (1995). Grade inflation and university admission in Ontario: Separating fact from perception. *Canadian Journal of Higher Education*, 25, 50-70.

Coutts, S. & Goyder, J. (1998). *Has the Mathematical Preparedness of First Year Students at UW Declined?: A Follow-Up on the Vrscay Report*. www.arts.uwaterloo.ca/~jgoyder/report.htm