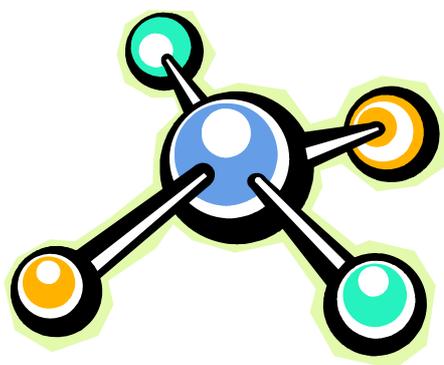




**CÉGEP
DE
CHICOUTIMI**

LES COMPÉTENCES EN RECHERCHE DOCUMENTAIRE, LECTURE ET TIC CHEZ LES ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL DANS LE SECTEUR PRÉUNIVERSITAIRE



Par

**Joanne Bergeron
Louis Gaudreau
Régis Larrivée
Régis Pelletier
Jany Saindon**

Cégep de Chicoutimi

Novembre 2006

**Consortium régional de recherche
en éducation**



Le CRRE (Consortium régional de recherche en éducation) a subventionné cette recherche. On peut consulter la liste des recherches subventionnées par le CRRE à l'adresse <http://www.uqac.ca/~crre/>.

La forme masculine, utilisée pour plus de commodité, désigne tant les hommes que les femmes.

LES COMPÉTENCES EN RECHERCHE DOCUMENTAIRE, LECTURE ET TIC CHEZ LES ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL DANS LE SECTEUR PRÉUNIVERSITAIRE

La forme masculine, utilisée pour plus de commodité, désigne tant les hommes que les femmes.

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué à la réalisation du présent projet de recherche, et plus spécialement les personnes suivantes :

DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI :

- ⌘ Denis Bellemare, professeur au baccalauréat interdisciplinaire en arts
- ⌘ Gilles Caron, directeur de la Bibliothèque
- ⌘ Laila Ferris, responsable de la gestion et de l'information documentaire à la Bibliothèque
- ⌘ Patrick Giroux, professeur en Sciences de l'éducation

DU CÉGEP DE CHICOUTIMI :

- ⌘ Johanne Leblanc, professeur en Sciences humaines
- ⌘ Gilles Maltais, professeur en Sciences humaines
- ⌘ Richard Boivin, professeur en Langues et littérature
- ⌘ Louise Pellerin, responsable du traitement statistique des données

Nous remercions également, pour leur collaboration, les coordonnateurs des deux départements que nous avons visités pour administrer notre questionnaire, le Service informatique et le Service des ressources éducatives du Cégep de Chicoutimi.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
OBJECTIFS, MÉTHODOLOGIE ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	3
COMPÉTENCE 1 – RECHERCHE DOCUMENTAIRE.....	5
1. Description générale de la compétence	5
2. Définition des éléments de compétence reliés à la recherche documentaire.	5
3. Profil d'entrée à l'Université du Québec à Chicoutimi (validation du profil d'entrée universitaire en recherche documentaire).....	7
4. Contribution des études collégiales au développement des compétences	9
5. Conclusion pour la compétence « recherche documentaire »	14
COMPÉTENCE 2 – LECTURE	15
1. Description générale de la compétence	15
2. Définition des éléments de compétence reliés à la lecture	15
3. Profil d'entrée à l'Université du Québec à Chicoutimi	16
4. Analyse générale des résultats	17
5. Objets de formation à développer à l'intérieur des programmes préuniversitaires.....	22
6. Conclusion pour la compétence « lecture »	22
COMPÉTENCE 3 – TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS	25
1. Description générale de la compétence	25
2. Définition des éléments de compétence reliés aux TIC	25
3. Analyse générale des résultats	26
4. Objets de formation à développer à l'intérieur des programmes préuniversitaires.....	33
5. Conclusion pour la compétence TIC	33
SYNTHÈSE DES TROIS COMPÉTENCES	35
CONCLUSION	37
BIBLIOGRAPHIE	39

INTRODUCTION

Deux années d'études collégiales préparent les étudiants à leur entrée à l'université sur bien des aspects que ce soit disciplinaire, culturel, scientifique ou en formation fondamentale. Avec l'avènement de la société de l'information, nous serions à même de croire que les aspects touchant la recherche, le traitement, la diffusion et l'utilisation de cette information se développent aussi pendant ce passage au cégep.

Cette recherche questionne ce cheminement et son adéquation avec ce que souhaitent les universités en termes de compétence en recherche documentaire, en lecture et en technologies des communications (TIC).

Notre hypothèse de recherche est la suivante : la connaissance de l'impact des études collégiales sur le développement des trois compétences et du profil d'entrée nécessaire aux études universitaires contribuera à préciser les objets de formation à développer à l'intérieur des programmes d'études ciblés.

En fait, cette recherche nous permet de répondre aux questions suivantes :

- ☞ Les programmes d'études dans leur état actuel permettent-ils le développement de ces compétences?
- ☞ Ce développement permet-il d'atteindre le profil d'entrée nécessaire à la poursuite des études universitaires?
- ☞ Le profil de sortie que nous avons élaboré correspond-t-il au profil d'entrée souhaité par les facultés universitaires qui reçoivent nos étudiants?
- ☞ Le cursus actuel des programmes d'études de notre collège comble-t-il les lacunes détectées avant le départ des étudiants pour l'université?
- ☞ Sur quels éléments devrait-on axer le développement des compétences des étudiants inscrits dans les programmes préuniversitaires pour mieux les préparer à la poursuite de leurs études?

Pour y arriver, nous avons évalué les compétences des étudiants finissants en Arts et lettres et en Sciences humaines et comparé les résultats avec l'évaluation au moment de leur entrée au cégep. Nous avons aussi tenté d'établir le profil d'entrée souhaité en rapport avec les trois compétences étudiées dans les facultés universitaires qui reçoivent la majeure partie de ces étudiants.

On trouvera donc dans le présent rapport les objectifs et la méthodologie utilisée pour cette recherche, la présentation de chaque compétence et l'analyse des données qui la concerne ainsi qu'une analyse synthèse de l'ensemble des compétences. Nous présenterons ensuite nos conclusions. En annexe, on trouvera les commentaires de certains étudiants qui ont participé à l'enquête et les commentaires des participants à un atelier tenu dans le cadre du Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Enfin, mentionnons que le rapport statistique détaillé est disponible sur demande.

OBJECTIFS, MÉTHODOLOGIE ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Notre étude porte sur les étudiants de 2^e année du Cégep de Chicoutimi qui se destinent à l'université en septembre 2006, qui n'ont suivi aucune formation spéciale sur les trois objets d'étude et qui ont suivi un cheminement normal au collégial. Notre projet visait les **objectifs** suivants :

- ☞ Établir le profil d'entrée à l'université pour certains programmes.
- ☞ Mesurer les compétences en lecture, en recherche documentaire et en TIC des étudiants des programmes préuniversitaires à la sortie du collège.
- ☞ Mesurer la contribution des études collégiales au développement des compétences ciblées.
- ☞ Préciser les éléments de compétence en recherche documentaire, lecture et TIC qu'il faudra intégrer aux programmes d'études ciblés.
- ☞ Diffuser les résultats localement aux niveaux collégial et universitaire.

La **méthodologie** était structurée en plusieurs étapes. Afin d'établir le profil d'entrée à l'université pour les compétences ciblées par notre recherche, nous avons d'abord déterminé les programmes universitaires où nos étudiants diplômés s'inscrivent en plus grand nombre. Ensuite, nous avons validé, à l'occasion d'entrevues semi-structurées, le profil de sortie utilisé pour construire notre questionnaire auprès d'un échantillon d'intervenants de ces programmes. Certains documents pertinents (politiques, rapports de recherche, etc.) ont aussi été recueillis.

Pour mesurer les compétences en lecture, en recherche documentaire et en TIC des étudiants des programmes préuniversitaires à la sortie du collège, nous avons administré de nouveau notre questionnaire aux mêmes étudiants (évalués à leur entrée) qui ont fait leur demande d'admission à l'université pour l'automne 2006.

Ce sont les membres de l'équipe de recherche en collaboration avec les professeurs des départements qui ont administré le questionnaire aux étudiants. L'enquête a été effectuée à la fin de la quatrième session d'études auprès d'un échantillon composé exclusivement d'étudiants qui avaient déjà rempli le questionnaire au printemps 2005 alors qu'ils étaient en première année d'études collégiales. Le sondage a été réalisé sur format papier au cours d'une même période de classe; ce travail s'est échelonné sur une semaine. Les programmes ciblés sont Arts et lettres et Sciences humaines. Les données ont été compilées sur lecteur optique.

Afin de préciser les éléments de compétence en recherche documentaire, lecture et TIC qu'il faudra intégrer aux programmes d'études ciblés, nous avons comparé d'abord, élément par élément, le profil de sortie des étudiants des programmes préuniversitaires et le profil d'entrée souhaité dans les universités. Les résultats obtenus dans les éléments communs aux deux profils ont été utilisés pour mieux cibler les faiblesses des étudiants en fonction de leurs études universitaires.

Les **difficultés rencontrées** dans la poursuite de cette recherche ont été plus fréquentes que dans le premier volet du fait que le nombre d'intervenants était plus important et que ceux-ci étaient dispersés dans deux institutions (le cégep et l'université). Notamment, il y a eu des problèmes récurrents pour identifier et rencontrer les personnes-ressources de l'université. En effet, la collaboration interordre a été durement mise à l'épreuve. La rencontre très positive avec le personnel de la Bibliothèque n'a pas compensé pour les nombreuses ratées : les dizaines de

messages téléphoniques et électroniques non retournés par les personnes ciblées dans certaines facultés, les réunions annulées, etc., ont fait en sorte non seulement de compliquer notre travail mais aussi de donner l'impression constante que ce travail n'avait pas tellement d'importance. Ces difficultés, liées à la perte de motivation qu'elles ont engendrée, sont à l'origine du retard dans la remise de ce rapport. La période de cueillette de données à l'université a été particulièrement allongée en raison de ces facteurs.

Nous pensons qu'à l'avenir, il faudra asseoir sur une base plus solide les nécessaires relations entre nos institutions pour ce genre de recherche en suscitant, dès le départ, l'implication et l'aide des responsables du CRRE afin de se doter d'un protocole de coopération.

Une autre difficulté s'est présentée au niveau de l'échantillonnage d'étudiants : le nombre d'étudiants rejoints pour ce volet est sensiblement plus bas que lors de la première passation du questionnaire. Cela s'explique en grande partie par les changements de programmes ou la prolongation des études collégiales volontaire ou due à des échecs.

COMPÉTENCE 1 – RECHERCHE DOCUMENTAIRE

1. Description générale de la compétence

La norme de l'ACRL (*Association of College and Research Libraries*) privilégie l'expression « compétence informationnelle » pour décrire la notion de recherche documentaire telle que nous l'entendons. Dans sa récente norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur, l'ACRL (2005) donne une définition éclairante du concept :

Les compétences informationnelles se définissent comme l'ensemble des aptitudes permettant aux individus de déterminer les moments où ils ont besoin d'information et de trouver, d'évaluer et d'utiliser cette information. (...) Les compétences informationnelles sont à la base de l'éducation continue. Elles sont communes à toutes les disciplines, à tous les contextes d'apprentissage et à tous les niveaux d'éducation.

Dans leur recherche intitulée *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1^{er} cycle dans les universités québécoises* (2), Diane Mittermeyer et Diane Quirion (2003) définissent la recherche documentaire comme étant un processus qui se déroule selon les cinq étapes suivantes : la définition des besoins d'information; la formulation du sujet et l'identification des concepts de recherche; la stratégie de recherche (établissement du plan de concepts, choix des types de documents, choix des outils de recherche et adaptation de la requête de recherche); l'exécution de la recherche; l'exploitation des résultats (localisation et collecte des documents, évaluation de l'information et citation des sources).

2. Définition des éléments de compétence reliés à la recherche documentaire

L'IDENTIFICATION DES CONCEPTS (3 QUESTIONS)

Au début de sa démarche de recherche documentaire, l'étudiant doit identifier les concepts qui représentent les idées principales du sujet. Ces concepts sont traduits en termes de recherche qui servent à repérer l'information dans les divers outils documentaires : catalogues de bibliothèque, bases de données, moteurs de recherche, etc.

L'étudiant doit éviter de retenir des termes non significatifs tels « effets », « causes », « conséquences », « situations », « incidences », etc., car ceux-ci sont utilisés pour décrire la relation entre les idées et non pour identifier le sujet lui-même.

LA STRATEGIE DE RECHERCHE (5 QUESTIONS)

L'étudiant doit dresser la liste la plus exhaustive possible de tous les synonymes et termes significatifs des concepts. Plus l'éventail des termes est large, plus grandes sont les chances de trouver des documents pertinents.

Si l'étudiant interroge un outil de recherche qui emploie une terminologie spécifique (catalogues de bibliothèques collégiales, par exemple), il devra traduire les concepts et termes significatifs en vocabulaire contrôlé.

L'étudiant doit connaître la nature des différents index de recherche (sujet, auteur, collection, titre, ISBN, tous les index, etc.) et ne consulter que le ou les plus pertinents.

L'étudiant doit être familier avec l'utilisation des opérateurs booléens usuels (le « ou » et le « et ») qui servent à établir un type spécifique de relation entre les termes significatifs et aussi avec l'utilisation des parenthèses qui indique l'ordre dans lequel sera traité la séquence de recherche.

LES TYPES DE DOCUMENT (3 QUESTIONS)

L'étudiant doit choisir les types de documents susceptibles de répondre à ses besoins d'information. Les types de documents sont entre autres les encyclopédies, dictionnaires, monographies, articles de revues ou de journaux, documents audiovisuels, publications officielles, thèses, lois, normes, etc.

Le choix du type de document implique la connaissance des caractéristiques spécifiques et complémentaires de chacun de celui-ci.

LES OUTILS DE RECHERCHE (5 QUESTIONS)

L'étudiant doit connaître le fonctionnement des outils de recherche qui lui permettra de repérer les types de documents désirés. Les outils de recherche les plus utiles au collégial sont le catalogue de bibliothèque (Regard), les bases de données et Internet.

Le catalogue de bibliothèque (Regard) donne accès aux documents possédés par la bibliothèque : livres, revues, vidéocassettes, documents électroniques, etc. Il permet aussi l'accès à des ressources électroniques sélectionnées.

Dans les bibliothèques collégiales, les principales bases de données utilisées par les étudiants répertorient des articles de revues et de journaux. On accède au texte intégral des articles de journaux et à un nombre croissant d'articles de revues.

Pour ce qui est d'Internet, les requêtes de recherche s'effectuent à l'aide de « moteurs de recherche », « répertoires », « métamoteurs », etc. Pour être efficace lors de sa recherche dans Internet, l'étudiant doit différencier et maîtriser ces outils et connaître leur fonctionnement.

L'EXPLOITATION DES RESULTATS (4 QUESTIONS)

Au niveau collégial, l'exploitation des résultats de la recherche fait appel aux compétences de l'étudiant aux niveaux de la présentation, l'évaluation et la citation des sources.

Les compétences relatives à la présentation des sources font référence à la capacité de l'étudiant de présenter selon les normes les divers types de document dans une bibliographie, par exemple.

Par l'évaluation des sources, l'étudiant s'assure que le contenu de l'information trouvée réponde à ses besoins et est de qualité selon les critères reconnus (crédibilité de l'auteur, fiabilité des sources, date de publication, validation de l'information, etc.). Cette évaluation qualitative est particulièrement importante dans le cas des documents obtenus via Internet.

L'étudiant doit connaître et respecter les normes d'éthique documentaire, particulièrement au point de vue de la citation des sources. Il doit savoir dans quels cas il doit inclure une référence à la source de l'information, qu'il cite mot à mot un passage d'un texte ou qu'il résume en ses propres mots les idées d'un auteur.

3. Profil d'entrée à l'Université du Québec à Chicoutimi (validation du profil d'entrée universitaire en recherche documentaire)

SYNTHESE DE LA CONSULTATION DES MEMBRES DU PERSONNEL DE LA BIBLIOTHEQUE DE L'UQAC

Les intervenants universitaires consultés

Suite à une première rencontre avec monsieur Gilles Caron, directeur de la Bibliothèque, ainsi qu'avec madame Laila Ferris, responsable des divisions de la gestion et de l'information documentaire, notre questionnaire a été rempli par 11 membres du personnel technique et professionnel de la Bibliothèque travaillant auprès des étudiants des programmes Arts et lettres, Enseignement et Sciences humaines. Une compilation des résultats nous a été remise et a fait l'objet d'une discussion dans le cadre d'une rencontre d'une heure avec sept membres du personnel de la Bibliothèque. La collaboration, l'intérêt et la disponibilité des intervenants universitaires ont été appréciés.

Les compétences en recherche documentaire : les forces et les faiblesses

Il faut d'abord se rappeler que le volet recherche documentaire du questionnaire remis aux étudiants dans le cadre de notre étude a été élaboré sur la base du questionnaire existant de la CRÉPUQ mesurant cinq éléments de compétence. Notre profil de sortie correspondant au profil d'entrée universitaire déjà établi par la CRÉPUQ, la consultation des intervenants universitaires visait davantage à identifier les forces et les faiblesses des étudiants de première année universitaire et à nous proposer des priorités d'intervention.

Au niveau des forces, on nous a fait remarquer que les étudiants se débrouillent plutôt bien avec l'aspect technique des outils informatiques.

La liste des faiblesses observées est passablement plus longue. On peut les regrouper en trois catégories :

- ☞ *L'identification du sujet de recherche* : difficultés des étudiants à cerner, limiter, inventorier les divers aspects du sujet ainsi qu'à identifier les termes de recherche et à utiliser des synonymes, etc.
- ☞ *La stratégie de recherche* : difficultés reliées à la pauvreté du vocabulaire, à la méconnaissance de la logique booléenne et du langage documentaire, à l'utilisation inefficace des outils de recherche.
- ☞ *La diversification des sources* : difficultés reliées à la diversification des outils de recherche (généralement les étudiants se limitent à Google), à la méconnaissance de la complémentarité des diverses sources d'information (banques de données, monographies, périodiques, etc.).

Du point de vue des éléments de compétence jugés les plus faibles chez les étudiants de première session universitaire, on retrouve d'abord l'identification des concepts, suivi de la stratégie de recherche, puis enfin des types de documents.

Pour ce qui est de la question 5, relative aux éléments de compétence à développer chez les étudiants au collégial, la rencontre nous a permis de constater qu'elle avait été mal comprise et que le tableau synthèse s'y rapportant était non significatif. Les discussions ont fait ressortir l'importance de développer au collégial l'ensemble des éléments de compétence et particulièrement ceux identifiés précédemment comme étant les plus faibles.

Comme le démontre l'étude de la CRÉPUQ (MITTERMEYER, Diane et QUIRION, Diane, 2003) ainsi que la recherche menée récemment auprès d'étudiants de première année universitaire en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais (GERVAIS, Sylvie et ARSENAULT, Clément, 2005), les faiblesses observées en recherche documentaire en première session universitaire touchent l'ensemble des finissants du réseau collégial et ne sont pas spécifiques aux étudiants issus du Cégep de Chicoutimi.

En résumé

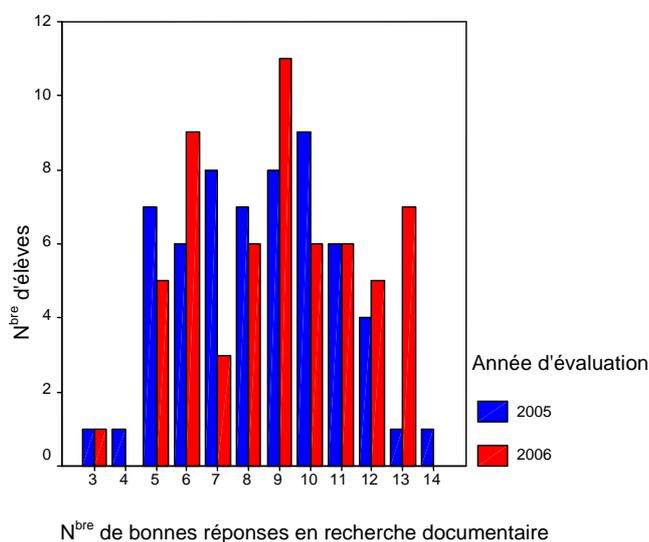
Les compilations des résultats de notre questionnaire ainsi que les discussions avec les intervenants de la Bibliothèque de l'UQAC ont fait ressortir les nombreuses et profondes faiblesses en recherche documentaire des étudiants de première session universitaire.

Nos discussions avec les gens de l'UQAC ont permis de mettre en lumière une difficulté majeure : les étudiants en première session universitaire ne veulent pas et ne savent pas lire en anglais. Lorsque l'on connaît le statut prédominant de l'anglais dans le domaine de l'information scientifique, cela pose un sérieux problème.

Enfin, une autre lacune a été observée : les étudiants ne prennent généralement pas le temps d'analyser les résultats de leur recherche et de poser un jugement sur la valeur et la qualité de l'information trouvée, lorsqu'ils en trouvent...

4. Contribution des études collégiales au développement des compétences

Figure 1. Répartition en fréquence des élèves selon le nombre de bonnes réponses dans le volet recherche documentaire pour chaque année d'évaluation (n=59)



En 2005, les élèves ont réussi en moyenne 8,36 questions dans ce volet (20 questions au total). Le pourcentage de réussite est donc de 41,8 %. L'écart type est de 2,46. En 2006, les élèves ont réussi en moyenne 8,93 questions dans ce volet (20 questions au total). Le pourcentage de réussite est donc de 44,7 %. L'écart type est de 2,63.

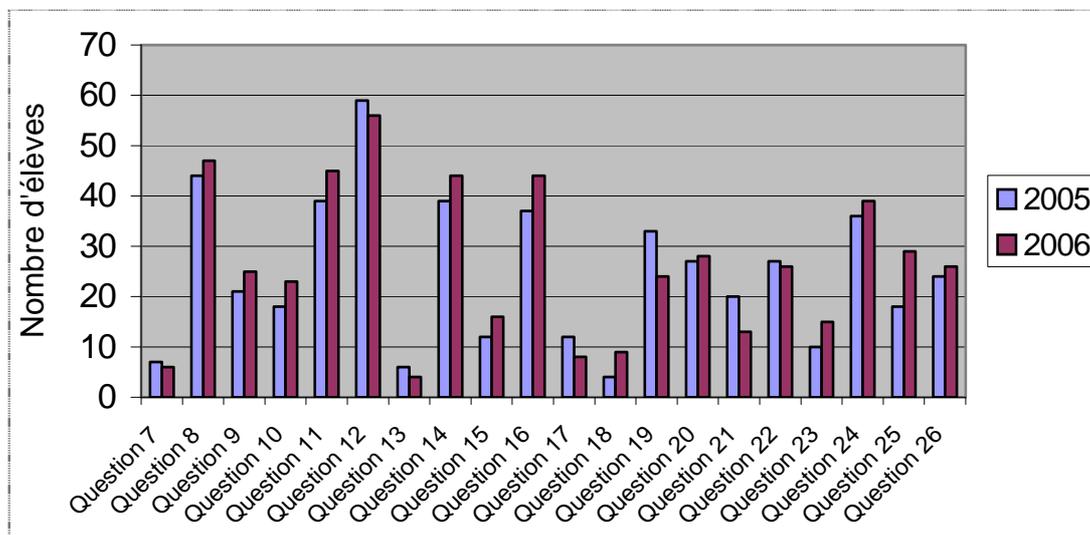
On observe donc une amélioration de 2,9 % entre l'année 2005 et l'année 2006.

Tableau 1. Répartition en fréquence et en pourcentage des élèves selon le nombre de ou des questions réussies dans le volet de la recherche documentaire (n = 59)

Groupe recherche documentaire				
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
N ^{bre} de	3,00	1	1,7	1,7
bonnes	5,00	5	8,5	10,2
réponses	6,00	9	15,3	25,4
	7,00	3	5,1	30,5
	8,00	6	10,2	40,7
	9,00	11	18,6	59,3
	10,00	6	10,2	69,5
	11,00	6	10,2	79,7
	12,00	5	8,5	88,1
	13,00	7	11,9	100
	Total	59	100	

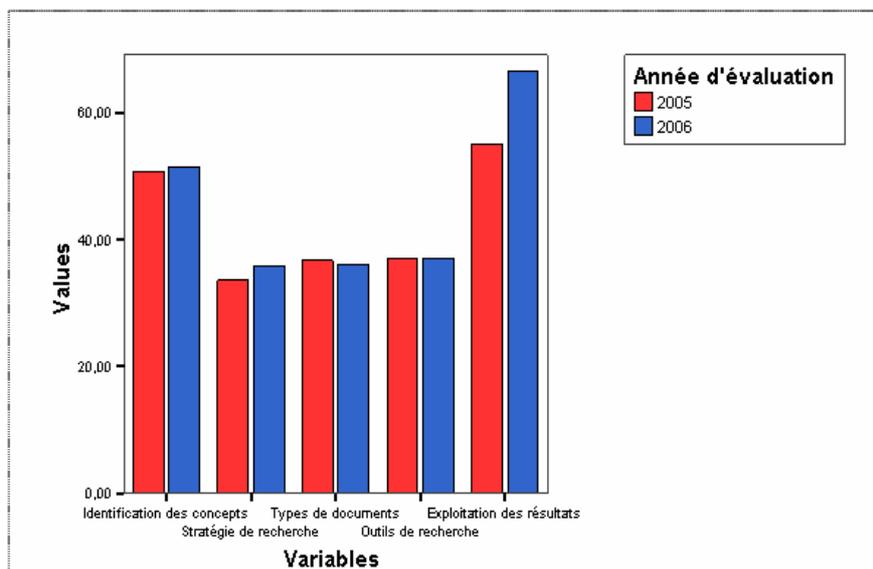
Malgré l'amélioration précédemment observée entre 2005 et 2006 (figure 1), les résultats demeurent faibles : près de 80 % des élèves de deuxième année n'obtiennent pas 60 %.

Figure 2. Répartition en fréquence des élèves selon la réussite aux questions portant sur la recherche documentaire pour les deux années d'évaluation (n=59)



Pour 65 % des questions, une hausse est observée dans la fréquence de réussite en 2006 par rapport à 2005, alors que dans 35 % des questions, on observe une baisse.

Figure 3. Moyenne de réussite en pourcentage pour chacune des compétences en recherche documentaire pour les deux années d'évaluation (n=59)



Le seul écart significatif est dans l'élément de compétence exploitation des résultats où une hausse de plus de 11 % de la moyenne de réussite est observée en 2006 par rapport à 2005.

L'exploitation des résultats est aussi le seul élément de compétence qui obtient un taux de réussite supérieur à 60 % (66,55 %) en 2006.

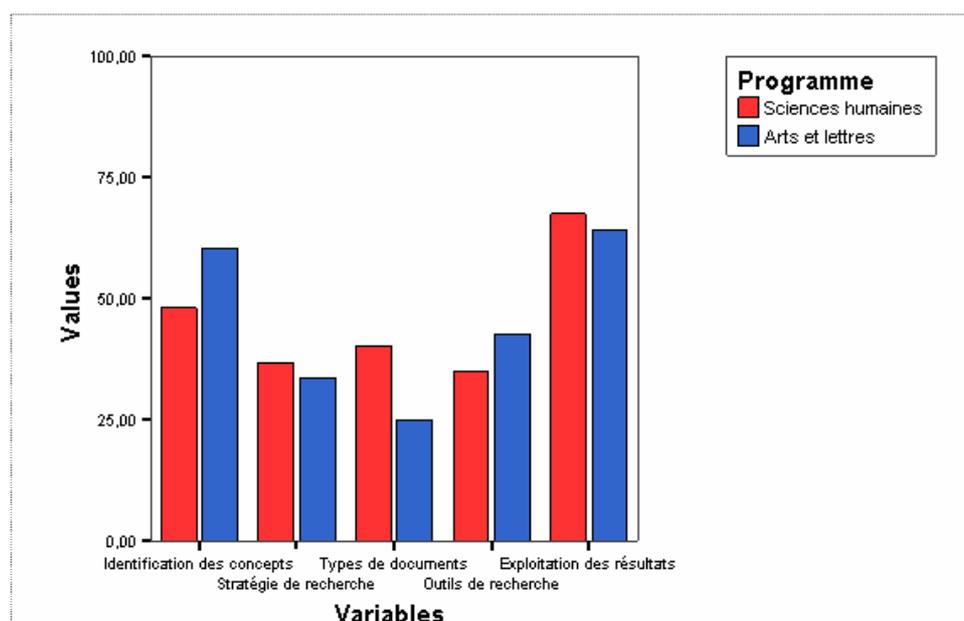
Tableau 2. Moyenne du nombre de questions réussies par programme d'études pour le volet de la recherche documentaire pour les deux années d'évaluation (possibilité de 20 questions réussies et n = 59)

Groupe recherche documentaire

Programme	Année d'évaluation	Moyenne	N	Écart type
Sciences humaines	2005	8,30	43	2,60
	2006	8,93	43	2,67
Arts et lettres	2005	8,50	16	2,13
	2006	8,94	16	2,62
Total	2005	8,36	59	2,46
	2006	8,93	59	2,63

Les deux programmes ont des moyennes de questions réussies comparables, particulièrement en 2006 (Sciences humaines 8,93/20 et Arts et lettres 8,94/20). Pour les deux programmes, on observe une hausse de la moyenne de questions réussies en 2006 par rapport à 2005.

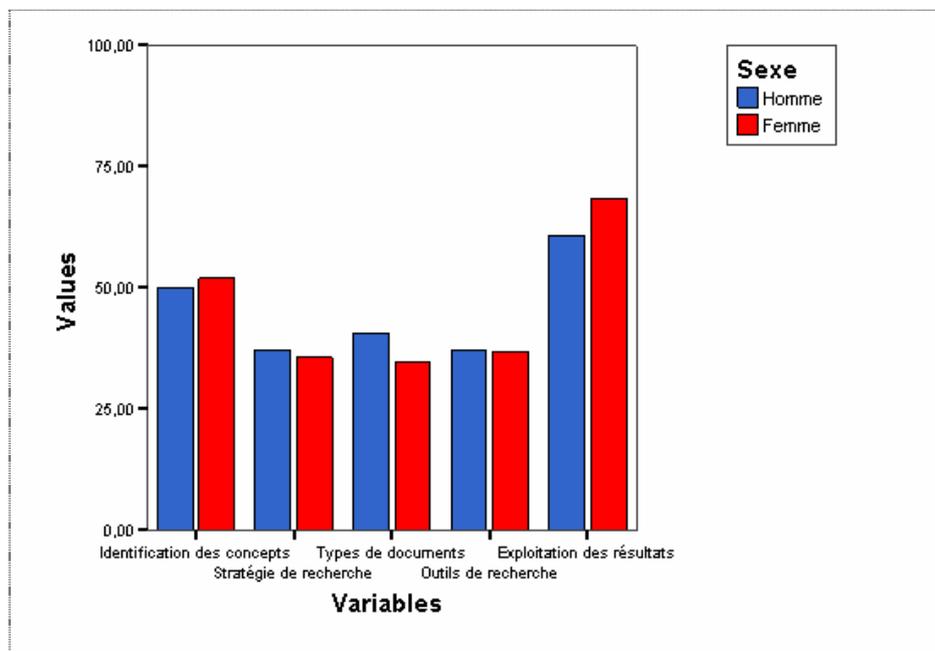
Figure 4. Moyenne de réussite en pourcentage par programme d'études pour chacune des compétences en recherche documentaire pour l'année d'évaluation 2006



Le Programme de sciences humaines a une moyenne de réussite plus élevée dans trois éléments de compétence alors que le Programme arts et lettres a une moyenne plus élevée dans les deux autres éléments de compétence.

Les différences les plus marquées se situent dans les éléments de compétence types de documents (+15,31 % pour Sciences humaines) et identification des concepts (+12,36 % pour Arts et lettres).

Figure 5. Moyenne de réussite en pourcentage par sexe pour chacune des compétences en recherche documentaire pour l'année d'évaluation 2006



Les hommes ont une moyenne de réussite supérieure dans trois éléments de compétence alors que les femmes réussissent mieux dans les deux autres éléments de compétence.

On observe un seul écart significatif en 2006 au niveau de l'élément de compétence exploitation des résultats où la moyenne des femmes est supérieure de 7,6 % à celle des hommes.

Tableau 3. Moyenne de réussite en pourcentage par sexe pour chacune des compétences en recherche documentaire pour les deux années d'évaluation

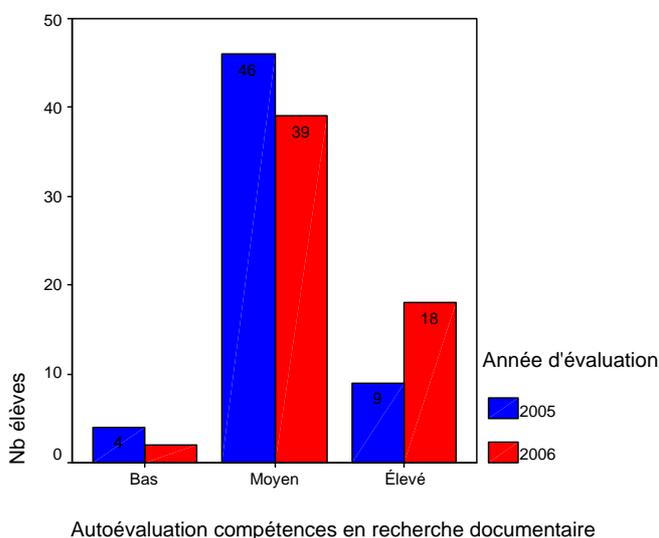
Recherche documentaire

Mean

Sexe	Année d'évaluation	Identification des concepts	Stratégie de recherche	Types de documents	Outils de recherche	Exploitation des résultats
Homme	2005	54,76	34,29	45,24	40,00	58,93
	2006	50,00	37,14	40,48	37,14	60,71
Femme	2005	49,63	33,33	34,07	36,00	53,89
	2006	51,85	35,56	34,81	36,89	68,33
Total	2005	50,85	33,56	36,72	36,95	55,03
	2006	51,41	35,93	36,16	36,95	66,53

Entre 2005 et 2006, les femmes augmentent leur moyenne de réussite dans chacun des éléments de compétence alors que les hommes réussissent moins bien la seconde année dans trois éléments de compétence sur cinq. On observe donc une étonnante régression des hommes au cours de leurs études collégiales dans une majorité d'éléments de compétence en recherche documentaire.

Figure 6. Répartition en fréquence des élèves selon l'autoévaluation de leur niveau de compétence en recherche documentaire pour chaque année d'évaluation (n = 59)



Les élèves ont l'impression d'avoir progressé au niveau de leurs compétences en recherche documentaire entre les années 2005 et 2006 : moins d'élèves (41 en 2006 par rapport à 50 en 2005) considèrent leur niveau « bas » ou « moyen » et plus d'élèves (18 en 2006 par rapport à 9 en 2005) considèrent leur niveau de compétence « élevé ».

Tableau 4. Autoévaluation du niveau de compétence en recherche documentaire versus les compétences réelles pour l'année d'évaluation 2006

Autoévaluation compétences en recherche documentaire * Compétences réelles en recherche documentaire Crosstabulation

			Compétences réelles en recherche documentaire		Total
			Moyen	Bas	
Autoévaluation compétences en recherche documentaire	Élevé	Count	9	9	18
		% within Autoévaluation compétences en recherche documentaire	50,0 %	50,0 %	100,0 %
	Moyen	Count	15	24	39
	% within Autoévaluation compétences en recherche documentaire	38,5 %	61,5 %	100,0 %	
	Bas	Count		2	2
	% within Autoévaluation compétences en recherche documentaire			100,0 %	100,0 %
Total		Count	24	35	59
	% within Autoévaluation compétences en recherche documentaire		40,7 %	59,3 %	100,0 %

Tous les étudiants qui ont évalué leur niveau de compétence à élevé en recherche documentaire (18 étudiants sur 59) ont eu seulement 13 bonnes réponses ou moins sur 20 questions.

Aucun étudiant n'a eu plus de 13 bonnes réponses sur 20 questions en recherche documentaire.

59,3 % des étudiants ont un bas niveau de compétence en recherche documentaire (0 à 9 bonnes réponses sur 20 questions).

En comparant l'autoévaluation de la compétence par rapport à la compétence réelle, on observe une surestimation importante du niveau de compétence : 100 % des élèves qui se sont évalués « élevé » (70 à 100 %) ont obtenu un taux de réussite de 65 % et moins.

INTERPRETATION DE QUELQUES RESULTATS POUR LA COMPETENCE « RECHERCHE DOCUMENTAIRE »

☞ Exemples de faiblesses des finissants interrogés :

- 86 % ne saisissent pas la différence entre les index de recherche auteurs, titres et sujets.
- 73 % ne comprennent pas l'opérateur logique « OU » (56 % ne comprennent pas le « ET »).

☞ Exemples de progrès des finissants interrogés :

- Hausse de 19 % du taux de réussite (de 30 % à 49 %) à la question relative à l'identification des sources utilisées pour un travail.
- Hausse de 10 % du taux de réussite (de 66 % à 76 %) à la question relative à l'identification d'un article de revue dans une bibliographie.

☞ Exemples de régression des finissants interrogés :

- Baisse de 15 % du taux de réussite (de 56 % à 41 %) à la question relative à l'identification des concepts et à leur traduction en termes de recherche.
- Baisse de 12 % du taux de réussite (de 34 % à 22 %) à la question relative à l'utilité et à la spécificité des encyclopédies.

5. Conclusion pour la compétence « recherche documentaire »

La compétence en recherche documentaire est faible malgré la légère amélioration observée entre 2005 et 2006.

La surestimation importante qu'ont les élèves de leur niveau de compétence en recherche documentaire accentue le problème (les élèves ignorent qu'ils ne savent pas...) et compliquent les interventions curatives auprès des groupes.

Le phénomène de la régression des hommes entre 2005 et 2006 est surprenant. On ne peut que spéculer sur leurs causes

COMPÉTENCE 2 – LECTURE

1. Description générale de la compétence

Les questions portant sur la lecture sont basées sur deux grandes approches critiques du texte et de la lecture, dont s'inspirent d'ailleurs les cours au collégial. D'une part, on considère la compétence du lecteur à partir d'une approche surtout interne au texte, axée sur les « conditions particulières d'existence » des textes (Paquin et Reny, p.19) et en cela, on rejoint des préoccupations structuralistes, génériques (architextuelles), intertextuelles, « historicistes » et autres, propres aux œuvres qui seront à étudier au collégial. D'autre part, on considère le texte à partir de sa compréhension ou de sa réception possible par l'élève du secondaire, donc en tant qu'élément qui interagit avec le lecteur. En fait, on s'attarde ici à ce qui constitue son « horizon d'attente » (Jauss) par rapport aux textes typiquement abordés dans les cours de français au collégial (voir devis ministériel). Cette approche exige une bonne idée de ce qu'on attend de la part de l'élève lorsqu'il accède au collège et tient compte de ce qu'on vise à former comme « lecteur littéraire » (Falardeau), « capable de coopérer à l'actualisation textuelle » (Piégay-Gros, p. 234), autrement dit, le lecteur le plus proche possible du Lecteur Modèle, tel que défini par Éco, capable d'être critique face à sa lecture (Maissonneuve, p. 17).

Aussi, les questions s'inscrivent dans le volet toujours double des quatre cours obligatoires au collégial : des cours qui assurent « un fonds culturel commun » et qui favorisent et améliorent en même temps « la maîtrise de la langue » (MÉQ, 1998, p. 3). À preuve, l'Épreuve uniforme de français, qui se fait à la fin du parcours collégial de l'élève et qui sanctionne son diplôme, exige des compétences et de lecture, et de rédaction (Moffet) qui touchent aux notions abordées dans ce questionnaire. Ainsi, pour la dissertation critique, parmi les trois critères de la grille de correction, nous observons des sous-critères touchant à la « compréhension juste des textes littéraires », l'intégration « appropriée [...] des connaissances littéraires dans son texte » et, en ce qui concerne la maîtrise de la langue, l'emploi d' « un vocabulaire précis et varié » dans la rédaction, la construction de « phrases correctes » avec une ponctuation « adéquate » (voir grille de correction de l'Épreuve uniforme de français). Ces sous-critères sont d'ailleurs ceux qui, traditionnellement, posent le plus de difficulté aux élèves lors de l'épreuve (Dufresne, p. 19).

Les séries de questions ont été formulées en quatre parties : selon des catégories de syntaxe, de sémantique, de notions littéraires (discours littéraire) et d'utilisation d'outils de référence en lecture. On vise des compétences qui mènent à une « compréhension de base » (Petitjean, pp.101-127) en lecture de textes littéraires : compétence linguistique (compréhension syntaxique et lexicale), compétence textuelle (enchaînement des éléments textuels, figures de style et procédés littéraires) et compétence référentielle ou socioculturelle (situation du texte, paratexte, etc.).

2. Définition des éléments de compétence reliés à la lecture

LA SYNTAXE (7 QUESTIONS)

Ces questions visent à déterminer la compétence des répondants par rapport à leur capacité de comprendre le fonctionnement de la phrase et, par conséquent, de saisir la logique de la ponctuation, de comprendre l'accord des verbes et de retrouver le référent du pronom.

LA SEMANTIQUE (4 QUESTIONS)

Ces questions visent à déterminer la compétence des répondants par rapport à leur connaissance du vocabulaire, à leur capacité de définir des mots, de déduire le sens des mots par connotation (ou contexte), d'envisager les catégories lexicales des mots (mots dénotés, types de mots, etc.).

LES NOTIONS LITTÉRAIRES (5 QUESTIONS)

Ces questions visent à déterminer la compétence des répondants par rapport à leur capacité de définir des termes propres au domaine de l'étude du texte et du discours, d'identifier les instances du texte littéraire (narrateur, auteur, énonciateur, etc.), de définir des termes associés aux courants et aux genres littéraires.

LES OUTILS DE REFERENCE EN LECTURE (4 QUESTIONS)

Ces questions visent à déterminer la compétence des répondants par rapport aux outils pertinents à utiliser dans des situations de recherche d'information lors de la lecture de textes. Les outils en question incluent des dictionnaires (des noms communs, des synonymes, etc.), des ouvrages portant sur la grammaire (Bescherelle, Multidictionnaire, etc.), des ouvrages qui peuvent fournir des informations historiques sur les textes (encyclopédies, dictionnaires des noms propres, etc.).

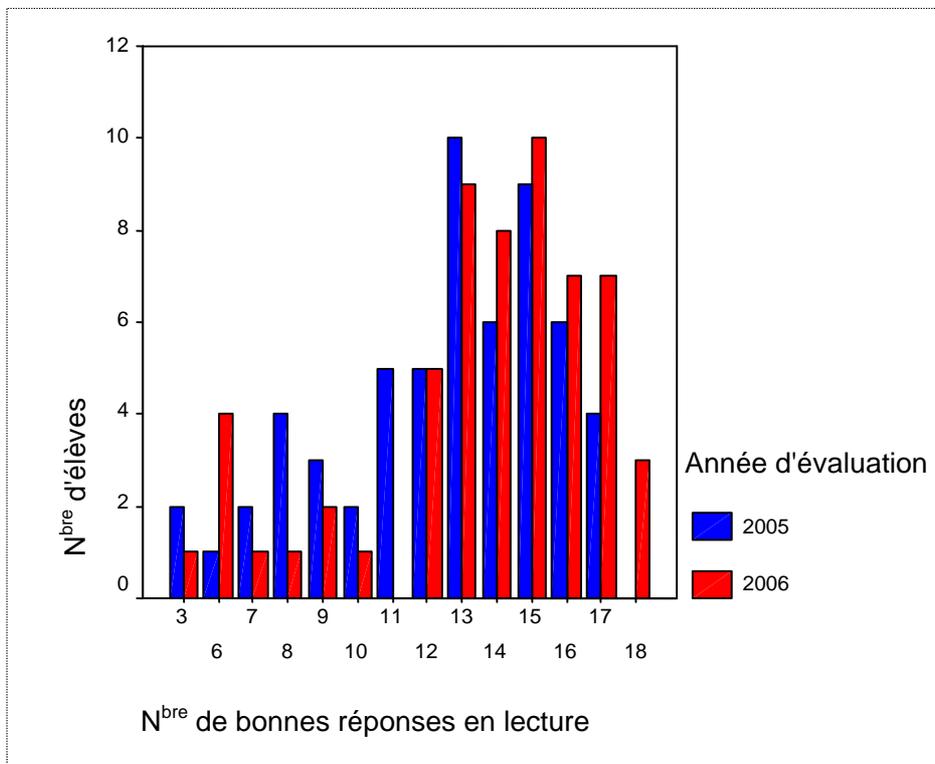
3. Profil d'entrée à l'Université du Québec à Chicoutimi

On peut dire qu'il n'existe pas de test permettant d'évaluer la maîtrise des trois compétences à l'Université du Québec à Chicoutimi. Dans certains programmes en éducation, la lecture est évaluée en partie (de manière implicite) par un test à caractère grammatical.

Compte tenu de la grande difficulté d'obtenir d'autres renseignements précis de la part des intervenants universitaires sur le profil d'entrée, on peut en conclure qu'il ne fait pas l'objet d'une définition rigoureuse dans la plupart des programmes qui accueillent nos étudiants.

4. Analyse générale des résultats

Figure 7. Répartition en fréquence des élèves selon le nombre de bonnes réponses dans le volet lecture pour chaque année d'évaluation (n=59)



Année 2005 : Les élèves ont réussi en moyenne 12,42 questions dans ce volet (20 questions au total). Le pourcentage de réussite est donc de 62,1 %. L'écart type est de 3,35.

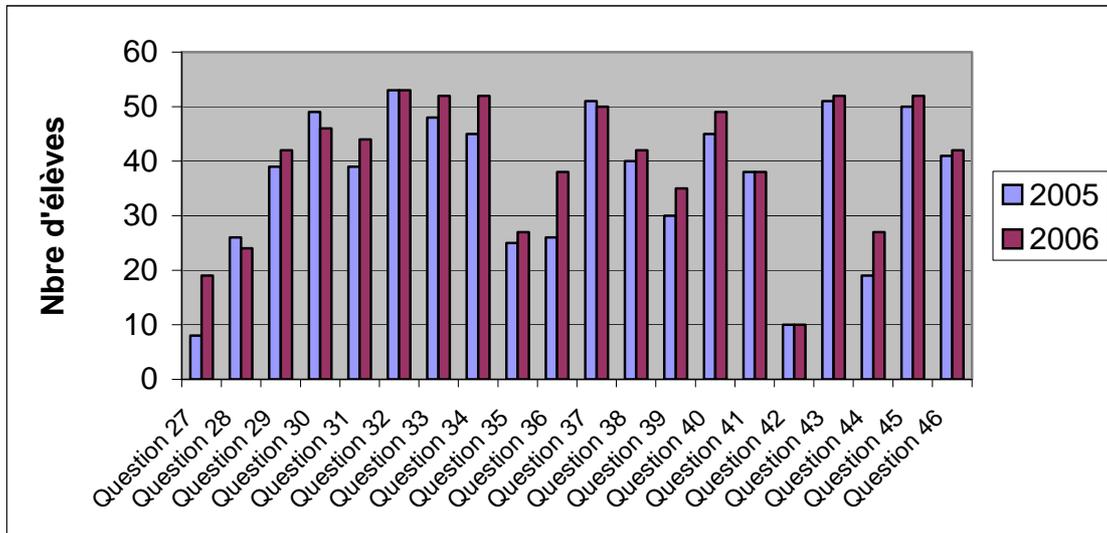
Année 2006 : Les élèves ont réussi en moyenne 13,46 questions dans ce volet (20 questions au total). Le pourcentage de réussite est donc de 67,3 %. L'écart type est de 3,45.

On observe une amélioration de 5,2 % des résultats des deux groupes préuniversitaires évalués (Sciences humaines et Arts et lettres) durant leur formation collégiale de deux ans.

Trois élèves ont réussi à obtenir la meilleure note de l'ensemble des élèves préuniversitaires évalués (18/20) en 2006, alors qu'aucun n'avait réussi cette performance en 2005. Ils ont été moins nombreux (19 en 2005 vs 10 en 2006) à obtenir des notes inférieures à 12/20.

Comparaison des réponses

Figure 8. Répartition en fréquence des élèves selon la réussite aux questions portant sur la lecture pour les deux années d'évaluation (n=59)



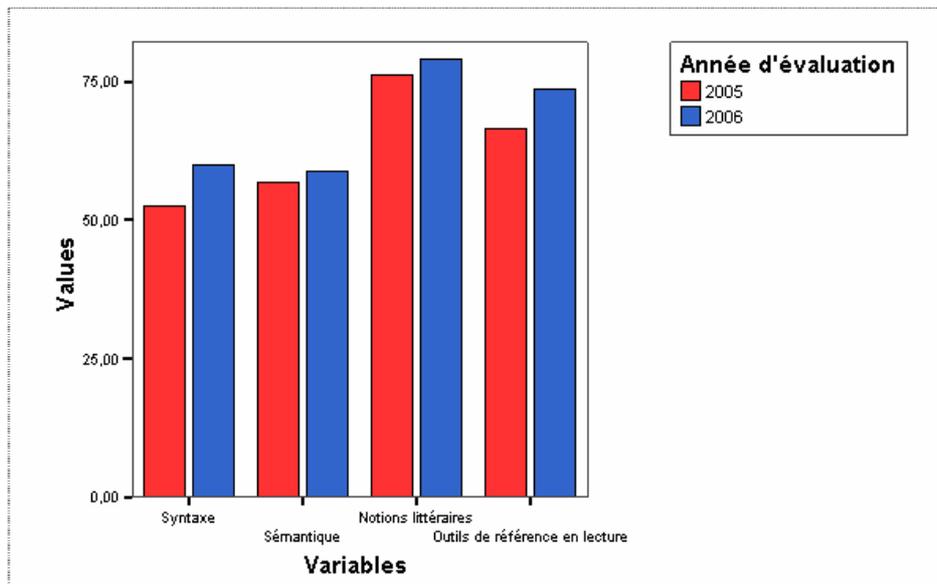
La question qui avait un des plus bas taux de réussite (question 42) en 2005 est réussie avec le même pourcentage en 2006. Elle traite de la syntaxe. Les trois autres questions sur la syntaxe voient leur taux de réussite s'améliorer cependant. C'est donc un cas isolé.

Pour 85 % des questions, une hausse est observée dans la fréquence de réussite, alors que dans 15 % des questions, on observe une baisse. C'est donc dire que la plupart des questions voient leur taux de réussite s'améliorer entre le début et la fin. Cependant, les résultats de 2006 sont inférieurs à ceux de 2005 pour trois questions (sur 20) : 28, 30 et 37. Fait notable, ces trois questions font partie du même élément de compétence : la sémantique.

On observe que les questions sur les notions littéraires et les outils de référence en lecture voient leur taux de réussite augmenter de manière plus significative. Qui plus est, si on regarde les questions qui obtiennent le plus haut taux de réussite en 2006 (à la fin), l'on remarque que quatre sur cinq portent soit sur les notions littéraires, soit sur les outils de référence en lecture.

Analyse par élément de compétence

Figure 9. Moyenne de réussite en pourcentage pour chacune des compétences en lecture pour les deux années d'évaluation (n=59)



En 2006, les notions littéraires (78,98 %) et les outils de référence en lecture (73,73 %) ont une moyenne de réussite significativement plus forte que les deux autres éléments de compétence. Ces éléments de compétence étaient déjà ceux qui obtenaient les meilleurs résultats en 2005.

Comme en 2005, on remarque encore une faible moyenne de réussite dans les mêmes éléments de compétence de syntaxe et de sémantique : 60,04 % et 58,9 %. Dans le cas de la sémantique, les résultats comparatifs laissent croire qu'il y a eu très peu d'amélioration dans cet élément de compétence durant les deux ans : l'écart est de 2,12 % (de réussite) comparé à 7,51 % pour la syntaxe, par exemple, ce qui est appréciable. L'amélioration dans l'élément de compétence des outils de référence en lecture est tout aussi marquée (7,20 %).

La compétence en lecture selon les programmes

Tableau 5. Moyenne du nombre de questions réussies par programme d'études pour le volet de la lecture pour les deux années d'évaluation (possibilité de 20 questions réussies et n = 59)

Groupe lecture				
Programme	Année d'évaluation	Moyenne	N	Écart type
Sciences humaines	2005	12,07	43	3,16
	2006	12,88	43	3,74
Arts et lettres	2005	13,38	16	3,77
	2006	15,00	16	1,79
Total	2005	12,42	59	3,35
	2006	13,46	59	3,45

Au contraire de ce qu'on constate pour la recherche documentaire et les TIC, il y a un écart plus important en lecture entre les taux de réussite des deux programmes : le Programme arts et lettres obtient un meilleur taux de réussite (15/20 questions) que le Programme sciences humaines (12,88/20).

Cet écart s'est aussi accentué depuis les résultats de 2005, alors que les élèves d'Arts et lettres réussissaient déjà plus de bonnes réponses que les élèves de Sciences humaines.

L'augmentation de bonnes réponses est de l'ordre de +1,62 réponse chez les élèves d'Arts et lettres et de +0,81 réponse chez les élèves de Sciences humaines. Cela s'apparente à ce qui a été constaté en TIC : l'amélioration globale est plus marquée chez les élèves en Arts et lettres qu'en Sciences humaines.

Compte tenu que les questions en lecture portent précisément sur les compétences visées dans le Programme en arts et lettres, cela peut s'expliquer plutôt aisément.

Les éléments de compétence en lecture selon les programmes

Tableau 6. *Moyenne de réussite en pourcentage par programme d'études pour chacune des compétences en lecture pour les deux années d'évaluation*

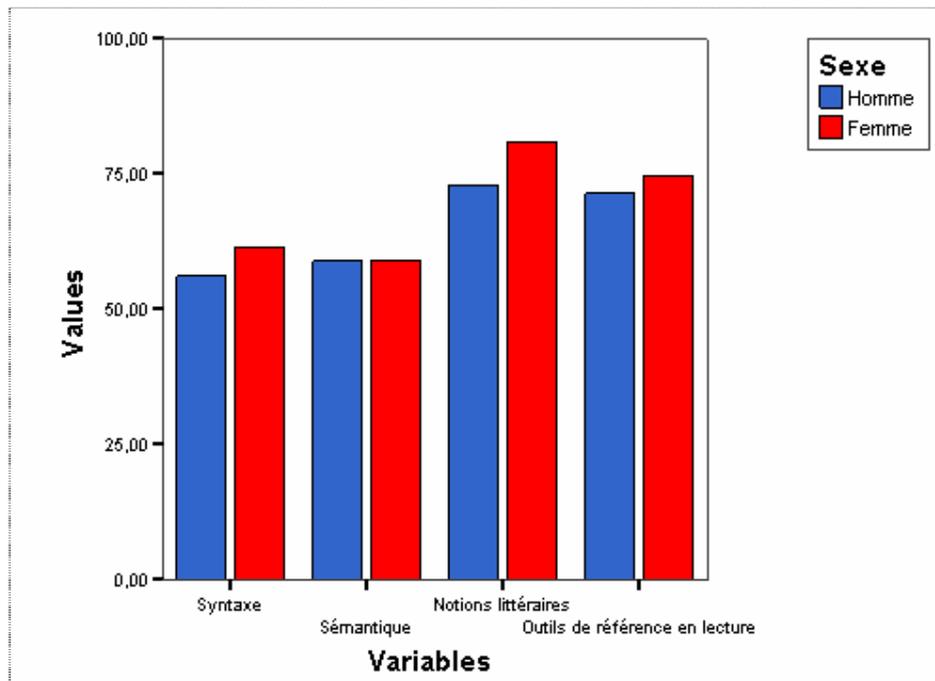
Lecture					
Mean					
Programme	Année d'évaluation	Syntaxe	Sémantique	Notions littéraires	Outils de référence en lecture
Sciences humaines	2005	49,50	53,49	76,74	65,70
	2006	57,81	53,49	75,81	72,67
	Total	53,65	53,49	76,28	69,19
Arts et lettres	2005	60,71	65,62	75,00	68,75
	2006	66,07	73,44	87,50	76,56
	Total	63,39	69,53	81,25	72,66
Total	2005	52,54	56,78	76,27	66,53
	2006	60,05	58,90	78,98	73,73
	Total	56,30	57,84	77,63	70,13

En lecture, les élèves d'Arts et lettres obtiennent des résultats significativement meilleurs entre le début et la fin de leurs études, avec des améliorations variant entre 5,36 % à 12,5 % dans chacun des éléments de compétence. En revanche, les résultats des élèves de Sciences humaines s'améliorent nettement en outils de référence en lecture (7,81 % de plus en 2006), mais très peu ou pas du tout dans les autres éléments; en notions littéraires, ils obtiennent des résultats légèrement inférieurs d'ailleurs (-0,93 %).

En 2006, les élèves d'Arts et lettres obtiennent des résultats supérieurs dans tous les éléments de compétence, particulièrement dans les notions littéraires (bond marqué de 12,5 % par rapport à 2005). On observe une différence plus marquée entre les deux programmes dans les questions traitant de la sémantique (19,95 %). Les élèves de Sciences humaines obtiennent des résultats en sémantique et en *syntaxe* qui sont en dessous du seuil de réussite.

Les éléments de compétence en lecture selon les sexes

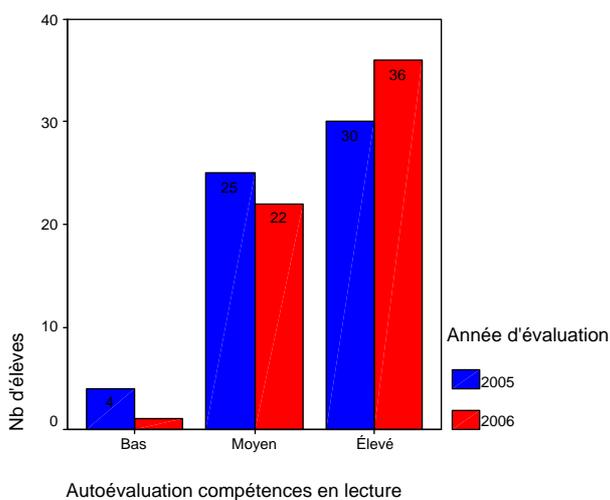
Figure 10. Moyenne de réussite en pourcentage par sexe pour chacune des compétences en lecture



Pour tous les éléments de compétence, les femmes obtiennent des résultats égaux ou supérieurs aux hommes. La différence est marquée pour les notions littéraires en particulier (8,03 %).

Autoévaluation de la compétence lecture en comparaison avec 2005

Figure 11. Répartition en fréquence des élèves selon l'autoévaluation de leur niveau de compétence en lecture pour chaque année d'évaluation (n = 59)



Notons que 6 élèves se considèrent plus performants qu'avant, 36 élèves se considèrent de niveau élevé, alors que 17 élèves seulement ont réussi à plus de 75 %. À l'exception des autres compétences, la plupart des élèves se considèrent de niveau élevé dès leur entrée au collégial. C'est encore le cas à leur sortie.

Autoévaluation de la compétence lecture versus compétence réelle en 2006

Tableau 7. Autoévaluation du niveau de compétence en lecture versus les compétences réelles

Autoévaluation Compétences en lecture * Compétences réelles en lecture Crosstabulation

			Compétences réelles en lecture			Total
			Élevé	Moyen	Bas	
Autoévaluation compétences en lecture	Élevé	Count % within Autoévaluation compétences en lecture	24 66,7 %	7 19,4 %	5 13,9 %	36 100,0 %
	Moyen	Count % within Autoévaluation compétences en lecture	11 50,0 %	7 31,8 %	4 18,2 %	22 100,0 %
	Bas	Count % within Autoévaluation compétences en lecture		1 100,0 %		1 100,0 %
Total		Count % within Autoévaluation compétences en lecture	35 59,3 %	15 25,4 %	9 15,3 %	59 100,0 %

- ☞ 66,7 % des étudiants qui ont évalué leur niveau de compétence à **Élevé** en lecture se sont correctement autoévalués.
- ☞ 59,3 % des étudiants ont un niveau de compétence **Élevé** en lecture (au moins 14 bonnes réponses sur 20 questions).
- ☞ Un élève sur 59 se considère comme ayant un niveau de compétence bas en lecture à la fin de ses études.

5. Objets de formation à développer à l'intérieur des programmes préuniversitaires

Ce qui ressort des commentaires des professeurs du baccalauréat interdisciplinaire en arts de l'UQAC est un constat de certaines lacunes au point de vue de la capacité de raisonnement abstrait, de conceptualisation. Plusieurs d'entre eux notent des lacunes au point de vue de la méthodologie de rédaction ou du respect des protocoles de rédaction. Dans certains cas, il est question de rédaction de phrases et de culture générale. Très certainement, les résultats moins forts dans les éléments de compétence de syntaxe et de sémantique viennent appuyer ces réactions.

Plusieurs notent des lacunes dans le domaine de la recherche documentaire et en TIC, notamment l'utilisation judicieuse d'Internet. La première année du baccalauréat interdisciplinaire en arts est considérée par plusieurs de ces professeurs comme l'occasion d'une mise à niveau de ces compétences, étant donné la grande variation dans les compétences des étudiants (certains, ne passant même pas par le collégial avant l'université, sont acceptés sur la base de leur expérience).

6. Conclusion pour la compétence « lecture »

On peut constater qu'en général, les élèves se sont améliorés dans la compétence lecture durant leur séjour au Cégep de Chicoutimi. Dans le cas des élèves en Arts et lettres, cette amélioration est notable. Dans le cas des élèves en Sciences humaines, l'amélioration n'est pas très marquée.

Un travail accentué sur les éléments de compétence de la syntaxe et de la sémantique pourrait peut-être améliorer des résultats qui ne semblent pas autant consolidés durant les deux années du collégial que les résultats en outils de référence et en notions littéraires. Cependant, à constater la baisse des résultats en sémantique en lien avec la hausse en outils de référence, on pourrait se consoler avec la réflexion suivante : peut-être que ce dernier élément de compétence vient compenser les lacunes constatées en sémantique. Autrement dit, l'habitude développée par l'élève, celle de mieux se référer aux outils de référence à la fin de ses études (par exemple, d'avoir recours au dictionnaire au lieu de consulter aveuglément Internet) lui permettrait, en contexte de rédaction, de contrer son oubli de la définition d'un mot (la sémantique).

Il n'est pas inutile de souligner que la syntaxe et la sémantique constituent la base de la compréhension en lecture et que les étudiants de ces deux programmes, ni à l'entrée, ni à la sortie, n'ont une maîtrise satisfaisante de ces compétences. Cela peut notamment expliquer la faiblesse de certains résultats en recherche documentaire et en TIC : tout y est question de lecture.

COMPÉTENCE 3 – TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS

1. Description générale de la compétence

Cette compétence revêt un caractère vaste en ce sens qu'elle inclut une maîtrise minimale des technologies sous l'angle de la connaissance de l'outil de travail intellectuel, de l'outil de communication et de l'outil d'autoapprentissage.

De façon générale, l'étudiant qui possède cette compétence à la sortie du collégial peut :

- ☞ réaliser des travaux à l'aide de logiciels tel que Word;
- ☞ faire des présentations multimédias;
- ☞ utiliser des technologies spécifiques à son programme d'études;
- ☞ réaliser des recherches sur Internet et juger des trouvailles qu'il fait par un esprit critique.

2. Définition des éléments de compétence reliés aux TIC

HABILETE A S'INFORMER (5 QUESTIONS)

Ces questions visent à déterminer les capacités des répondants à diagnostiquer et à formuler leurs besoins en information; à identifier des ressources ou outils pour trouver cette information; à élaborer des stratégies de recherche d'information et à réaliser des recherches d'information en exploitant au mieux les technologies disponibles.

HABILETE A COMMUNIQUER (6 QUESTIONS)

Ces questions visent à déterminer les capacités des répondants à transmettre et à utiliser l'information de façon éthique; à utiliser des médias afin de partager ses idées et à échanger avec d'autres des informations à l'aide d'outils technologiques.

HABILETE A RESOUDRE UN PROBLEME (6 QUESTIONS)

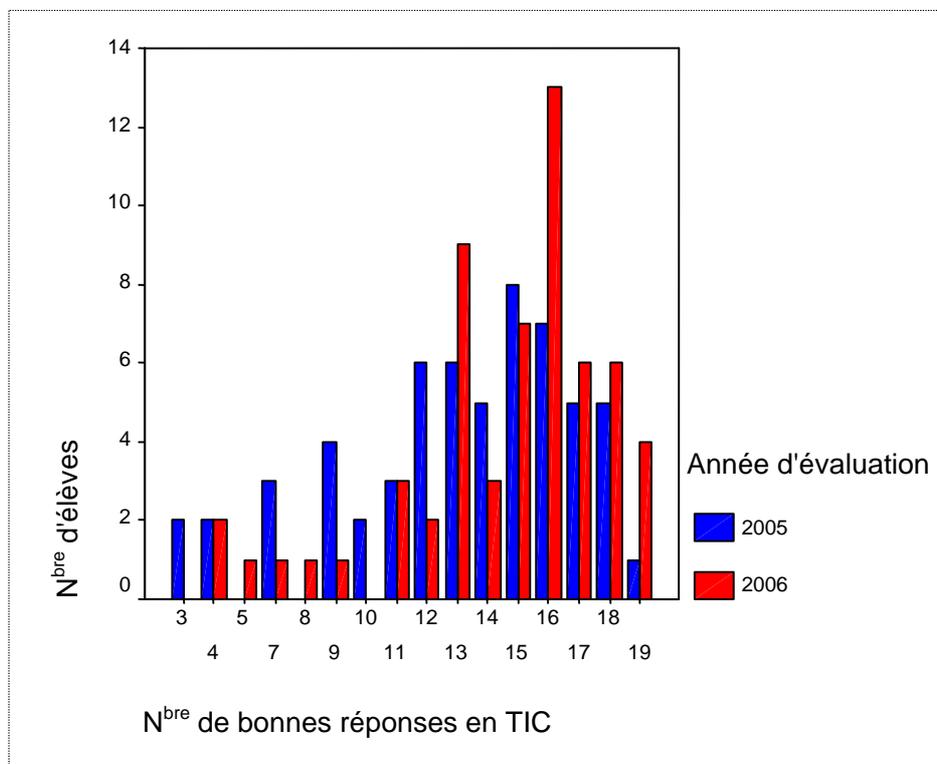
Ces questions sont reliées aux champs d'études. Elles visent à déterminer les capacités des répondants à consulter les outils technologiques appropriés au contexte du problème, à connaître les limites des outils technologiques, à maîtriser les fonctionnalités des TIC en fonction du problème et à transférer des pratiques dans un processus.

HABILETE A POURSUIVRE DE FAÇON AUTONOME SES APPRENTISSAGES (3 QUESTIONS)

Elles visent à déterminer les capacités des répondants à utiliser une plateforme de formation, à réaliser des activités d'apprentissage en ligne par eux-mêmes et à actualiser leurs connaissances.

3. Analyse générale des résultats

Figure 12. Répartition en fréquence des élèves selon le nombre de bonnes réponses dans le volet TIC pour chaque année d'évaluation (n=59)



Année 2005 : Les élèves ont réussi en moyenne 13,05 questions dans ce volet (20 questions au total). Le pourcentage de réussite est donc de 65,3 %. L'écart type est de 3,96.

Année 2006 : Les élèves ont réussi en moyenne 14,44 questions dans ce volet (20 questions au total). Le pourcentage de réussite est donc de 72,2 %. L'écart type est de 3,55.

Une amélioration de 6,9 % au niveau des deux groupes préuniversitaires évalués (Sciences humaines et Arts et lettres) est donc observable au cours de leur formation collégiale.

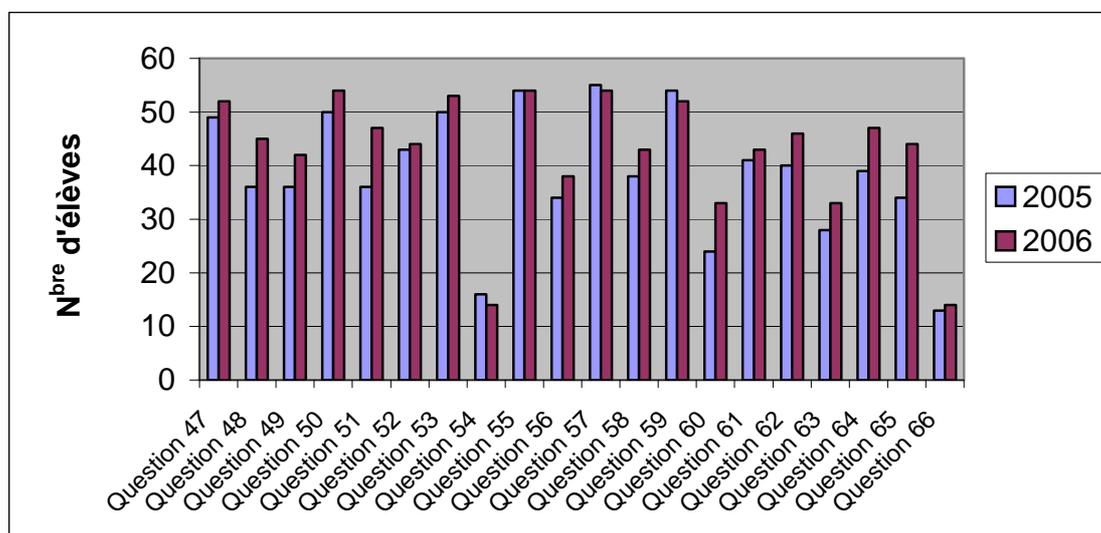
Malgré un taux d'amélioration relativement faible (6,9 %) :

- ☞ 22 % des élèves ont réussi à 80 % en 2006, comparativement à 12,8 % en 2005;
- ☞ En 2005, un élève avait obtenu un résultat de 19/20 tandis qu'en 2006, trois élèves de plus ont réussi cet exploit.

Malheureusement, il reste 19 % des élèves qui ont un taux de réussite variant entre 20 à 60 % en 2006.

Comparaison des réponses

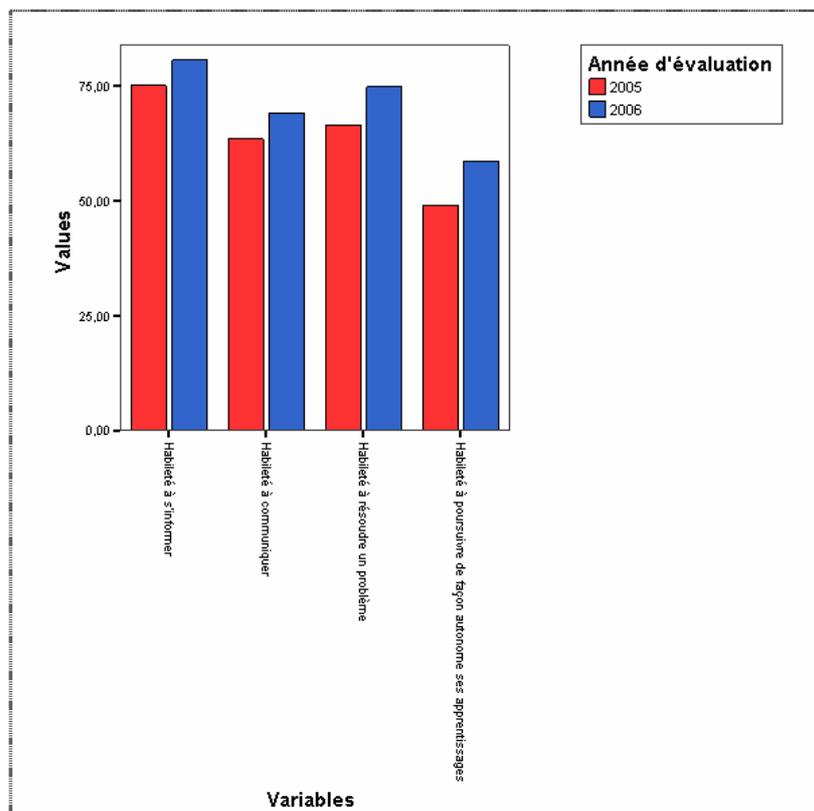
Figure 13. Répartition en fréquence des élèves selon la réussite aux questions portant sur les technologies de l'information et des communications pour les deux années d'évaluation (n = 59)



- ☞ Les questions qui ont les résultats les plus faibles sont les numéros 54 (communiquer) et 66 (poursuivre de façon autonome ses apprentissages), tant en 2005 qu'en 2006. Fait remarquable : la question 54 qui est en lien direct avec les comportements éthiques a vu son résultat régresser en 2006.
- ☞ Les questions 56 (communiquer), 60 et 63 (résoudre un problème) sont légèrement sous la moyenne de réussite.
- ☞ Les questions qui ont les meilleurs résultats, à 92 % de réussite, sont les 50 et 57 qui concernent toutes deux l'élément de compétence « résoudre un problème »
- ☞ Finalement, l'amélioration sur les deux années de formation qui est la plus significative (augmentation de 17 %) se situe à la question 65 (poursuivre de façon autonome ses apprentissages). Cette question concerne les cours en ligne et nous voyons très positivement ce résultat chez nos élèves sortant du collège.
- ☞ Très peu de questions (3/20) ont vu baisser leur taux de réussite. Ainsi, pour 85 % des questions, une hausse est observée dans la fréquence de réussite, alors que dans 15 % des questions, on observe une baisse.

Analyse par élément de compétence

Figure 14. Moyenne de réussite en pourcentage pour chacune des compétences en TIC pour les deux années d'évaluation (n=59)



Notons des résultats satisfaisants pour trois des quatre éléments de compétence évalués en 2006 :

- ☞ Habileté à s'informer : 80,68 %
- ☞ Habileté à résoudre un problème : 74,85 %
- ☞ Habileté à communiquer : 69,2 %

Un élément de compétence demeure cependant faible : « l'habileté à poursuivre de façon autonome ses apprentissages » 58,77 %.

En comparant les années 2005 et 2006 :

- ☞ L'élément de compétence qui a la plus faible moyenne de réussite l'an dernier, « poursuivre de façon autonome ses apprentissages », est celui dont le taux d'amélioration est le plus élevé (9,61 %).
- ☞ Les trois autres éléments présentent une amélioration de leurs moyennes variant de 5,43 % à 8,19 %.

La compétence en TIC selon les programmes

Tableau 8. *Moyenne du nombre de questions réussies par programme d'études pour le volet des TIC pour les deux années d'évaluation (possibilité de 20 questions réussies et n = 59)*

Groupe TIC				
Programme	Année d'évaluation	Moyenne	N	Écart type
Sciences humaines	2005	13,49	43	3,55
	2006	14,63	43	3,84
Arts et lettres	2005	11,87	16	4,84
	2006	13,94	16	2,69
Total	2005	13,05	59	3,96
	2006	14,44	59	3,55

Comme pour la recherche documentaire, le nombre de questions réussies est assez comparable pour les deux programmes pour l'année 2006 :

- ☞ Sciences humaines : 14,63/20
- ☞ Arts et lettres : 13,94/20

Notons une légère amélioration de la moyenne de questions réussies pour les deux programmes évalués au niveau des TIC :

- ☞ Une moyenne qui est passée de 67 % à 73 % en ce qui concerne le Programme de sciences humaines (hausse de 6 %).
- ☞ Et une moyenne qui est passée de 59 % à 70 % en ce qui concerne le Programme d'arts et lettres (hausse de 11 %).

Ce sont donc les élèves en Arts et lettres qui se sont le plus améliorés parmi les deux programmes préuniversitaires évalués.

Tableau 9. Moyenne de réussite en pourcentage par programme d'études pour chacune des compétences en TIC pour les deux années d'évaluation

TIC

Mean

Programme	Année d'évaluation	Habilité à s'informer	Habilité à communiquer	Habilité à résoudre un problème	Habilité à poursuivre autonome apprent
Sciences humaines	2005	77,67	64,34	70,93	49,61
	2006	81,40	70,16	76,74	58,14
	Total	79,53	67,25	73,84	53,88
Arts et lettres	2005	68,75	61,46	55,21	47,92
	2006	78,75	66,67	69,79	60,42
	Total	73,75	64,06	62,50	54,17
Total	2005	75,25	63,56	66,67	49,15
	2006	80,68	69,21	74,86	58,76
	Total	77,97	66,38	70,76	53,95

Les élèves du Programme sciences humaines réussissent mieux que les élèves du Programme arts et lettres dans tous les éléments de compétence sauf pour l'élément : « habileté à poursuivre de façon autonome ses apprentissages », où leur taux de réussite est légèrement inférieur (2,28 %).

Pour le Programme sciences humaines, l'élément de compétence s'étant le plus développé chez nos élèves est « l'habileté à poursuivre de façon autonome ses apprentissages » (+8,52 %) tandis que pour le Programme arts et lettres, l'élément « habileté à résoudre un problème » démontre la meilleure amélioration parmi les quatre éléments de compétence (+14,59 %).

Les éléments de compétence en TIC selon les sexes

Figure 15. Moyenne de réussite en pourcentage par sexe pour chacune des compétences en TIC pour l'année 2006

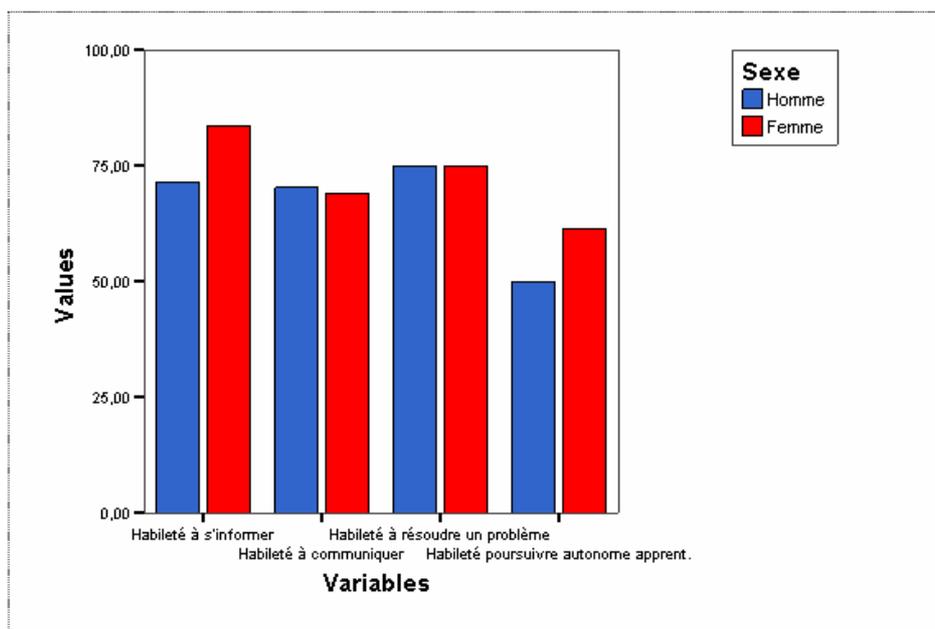


Tableau 10. Moyenne de réussite en pourcentage par sexe pour chacune des compétences en TIC pour les deux années d'évaluation

Mean

Sexe	Année d'évaluation	Habilité à s'informer	Habilité à communiquer	Habilité à résoudre un problème	Habilité à poursuivre de façon autonome ses apprentissages
Homme	2005	80,00	65,48	77,38	57,14
	2006	71,43	70,24	75,00	50,00
Femme	2005	73,78	62,96	63,33	46,67
	2006	83,56	68,89	74,81	61,48
Total	2005	75,25	63,56	66,67	49,15
	2006	80,68	69,21	74,86	58,76

On observe un écart significatif en faveur des filles dans deux éléments de compétence :

- ☞ Habileté à s'informer (+12,13 %)
- ☞ Habileté à poursuivre de façon autonome ses apprentissages (+11,48 %)

On observe une similitude des résultats entre les deux sexes dans un élément de compétence :

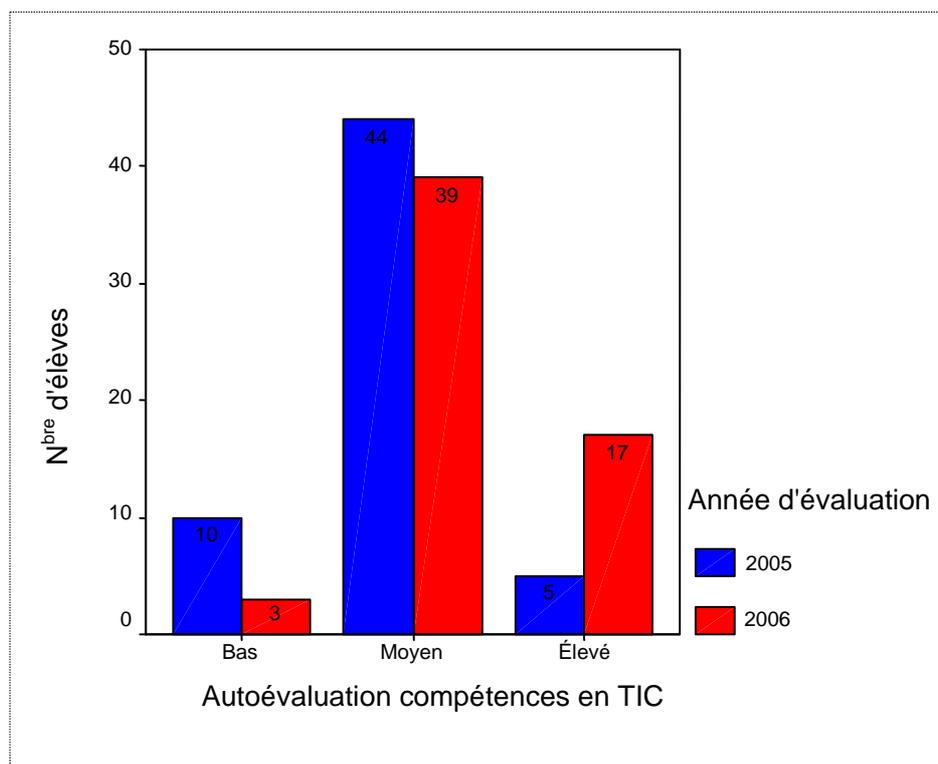
- ☞ Habileté à résoudre un problème

On observe un léger écart en faveur des hommes dans un élément de compétence :

- ☞ Habileté à communiquer (+1,35 %)

Autoévaluation de la compétence TIC en comparaison avec 2005

Figure 16. Répartition en fréquence des élèves selon l'autoévaluation de leur niveau de compétence en TIC pour chaque année d'évaluation (n = 59)



- ☞ Sept élèves qui se situaient au niveau bas s'autoévaluent plus positivement à la fin de leur programme préuniversitaire. Aussi, 12 élèves de plus que l'an passé se classent au niveau élevé.
- ☞ Nous pouvons donc dire que les élèves se croient meilleurs qu'à leur entrée au collège dans ces trois compétences. Effectivement, les résultats démontrent une augmentation du taux de réussite générale de 6,9 %. Nous supposons qu'ils ont développé ces compétences, en grande partie, lors de leur formation au Cégep de Chicoutimi.

Autoévaluation de la compétence TIC versus compétence réelle en 2006

Tableau 11. Répartition en pourcentage des élèves selon l'autoévaluation de leur niveau de compétence en TIC pour l'année 2006

Autoévaluation compétences en TIC * Compétences réelles en TIC Crosstabulation

			Compétences réelles en TIC			Total
			Élevé	Moyen	Bas	
Autoévaluation compétences en TIC	Élevé	Count	12	3	2	17
		% within Autoévaluation compétences en TIC	70,6 %	17,6 %	11,8 %	100,0 %
	Moyen	Count	25	10	4	39
		% within Autoévaluation compétences en TIC	64,1 %	25,6 %	10,3 %	100,0 %
	Bas	Count	2	1		3
		% within Autoévaluation compétences en TIC	66,7 %	33,3 %		100,0 %
Total		Count	39	14	6	59
		% within Autoévaluation compétences en TIC	66,1 %	23,7 %	10,2 %	100,0 %

- ☞ 70 % des élèves qui ont évalué leur niveau de compétence à **Élevé** en TIC se sont correctement évalués.
- ☞ 66,1 % des élèves ont un niveau de compétence **Élevé** en TIC (au moins 14 bonnes réponses sur 20 questions).
- ☞ Seulement 10,2 % des élèves ont un niveau de compétence **Bas** en TIC.

4. Objets de formation à développer à l'intérieur des programmes préuniversitaires

Les éléments à développer afin d'atteindre un profil d'entrée qui conviendrait aux modules que nous avons visités à l'UQAC sont :

- Utilisation de l'information qui respecte les règles de l'éthique (76 % des finissants interrogés ne savent pas utiliser de l'information reçue par courriel de façon éthique).
- Connaissances des caractéristiques d'un cours en ligne (76 % des finissants interrogés ne comprennent pas toutes les caractéristiques d'un cours en ligne).
- Connaissance approfondie de la suite Office et de Windows (44 % des finissants interrogés ne connaissent pas les fonctions de base de la suite Office et de Windows).

5. Conclusion pour la compétence TIC

On peut conclure que le niveau des compétences des élèves en TIC s'est amélioré durant leur passage en nos murs. Ils sont passés d'un pourcentage de réussite de 65 % à un pourcentage de 72 %.

Ce niveau de réussite est acceptable pour certains modules de l'Université du Québec à Chicoutimi mais semble insuffisant pour d'autres, comme le module de l'Éducation.

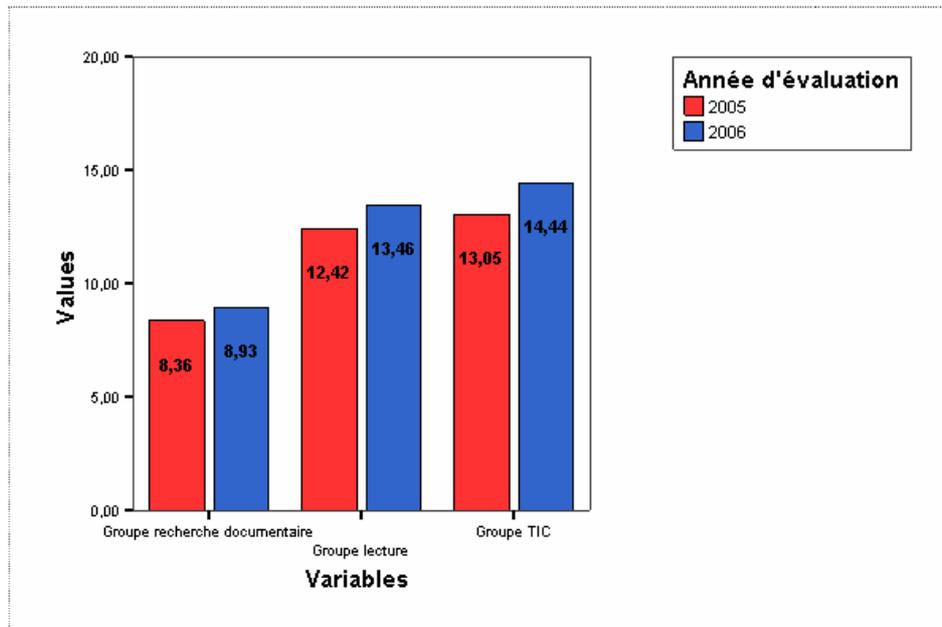
Les principaux progrès de nos finissants évalués sont :

- ☞ Hausse de 15 % du taux de réussite (de 61 % à 76 %) à la question relative à l'utilisation de logiciels spécialisés pour un travail (logiciel photo et numériseur), ce qui est la hausse la plus importante de toutes les questions confondues.
- ☞ Les questions relatives au courrier électronique obtiennent un très bon taux de réussite (de 92 % à 94 %).
- ☞ Progression marquée chez les élèves en Arts et lettres dans l'habileté à résoudre un problème (14,59 %) et dans l'habileté à poursuivre de façon autonome ses apprentissages (12,5 %).

SYNTHÈSE DES TROIS COMPÉTENCES

Analyse générale

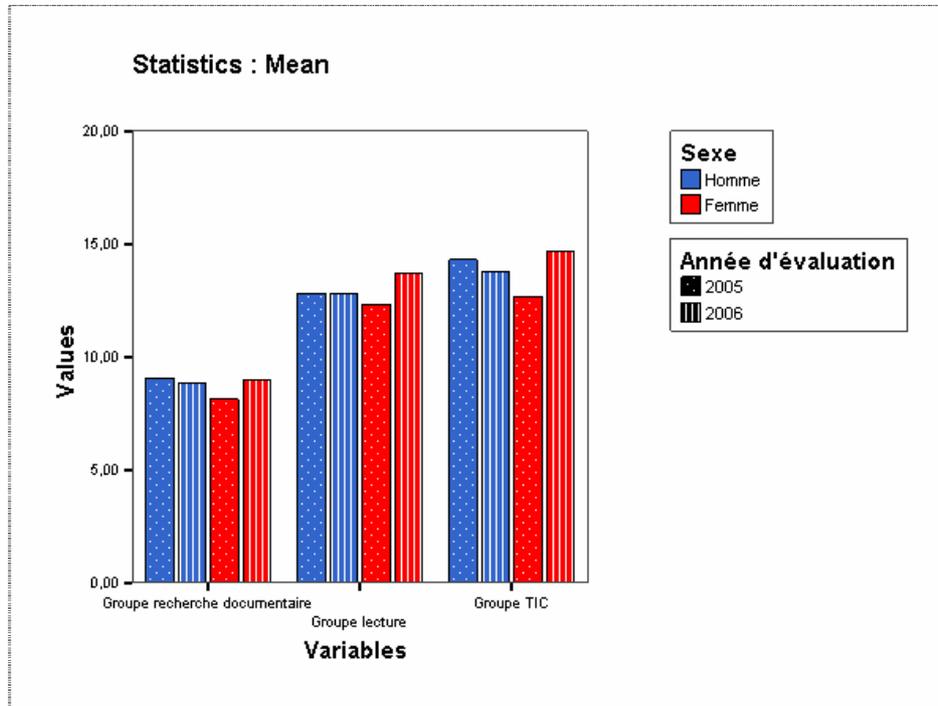
Figure 17. Moyenne du nombre de questions réussies pour chaque compétence étudiée (20 questions par compétence) pour les deux années d'évaluation (n=59)



- ☞ Globalement, les résultats ont augmenté légèrement pour les trois compétences. Même si elle n'est pas significative, on constate une amélioration dans les trois compétences variant entre 2,9 % et 6,9 %.
- ☞ La compétence en recherche documentaire demeure la plus faible (44,7 %) des trois compétences, alors que la lecture (67,3 %) et les TIC (72,2 %) sont encore comparables.
- ☞ La compétence en recherche documentaire est celle qui présente le plus faible taux d'amélioration (2,9 %) parmi les trois. Les TIC, quant à elles, présentent le plus haut taux de réussite et le meilleur taux d'amélioration (6,9 %).
- ☞ Pour les trois compétences, les élèves jugent par leur autoévaluation qu'ils se sont améliorés pour chacune d'entre elles. Par contre, on peut constater qu'ils ont tendance à se surestimer dans les trois compétences.

Réussite des compétences par sexe pour les deux années d'évaluation

Figure 18. Moyenne du nombre de questions réussies pour chaque compétence étudiée (20 questions par compétence) par sexe pour les deux années d'évaluation (n=59)



De 2005 à 2006, la moyenne du nombre de questions réussies par les hommes est moindre dans toutes les compétences (sauf en lecture où elle demeure égale), alors que les femmes augmentent leur moyenne dans les trois compétences.

- Dans les trois compétences, les femmes améliorent leurs résultats, alors que les hommes stagnent dans une compétence (lecture) et régressent dans les deux autres.
- L'augmentation des résultats est donc attribuable aux femmes.

CONCLUSION

Nous retenons les conclusions suivantes de l'analyse de l'ensemble des données recueillies :

- ☞ Les résultats en recherche documentaire, qui étaient au départ (2005) les plus faibles, n'ont pas vu leur taux de réussite s'améliorer considérablement et demeurent donc bien en dessous du seuil de réussite de 60 % soit à 44,7 %.
- ☞ Les résultats en lecture eux, se sont légèrement améliorés et leur taux de réussite est au-dessus du seuil de réussite de 60 % soit à 67,3 %.
- ☞ Les résultats en TIC, qui étaient eux, déjà les plus élevés, se sont encore améliorés, et ce, davantage que les autres compétences. Leur taux de réussite est nettement au-dessus du seuil de réussite de 60 % soit à 72,2 %.
- ☞ Les éléments de compétence en lecture et TIC sont presque tous réussis au-delà de 60 %, tandis que les éléments en recherche documentaire se situent entre 36 % et 67 % de réussite. Il faudra donc trouver des solutions pour améliorer les habiletés en recherche documentaire et dans certains éléments de compétence en lecture et en TIC.

Comme nous le voyons, ce second volet de notre recherche nous a permis de préciser encore plus nos connaissances des compétences en lecture, en recherche documentaire et en TIC des étudiants de deux programmes préuniversitaires. En effet, en effectuant une deuxième cueillette de données à la sortie du cégep et en la comparant avec les données à l'entrée, nous pouvons juger du développement des compétences pendant la période du diplôme d'études collégiales.

De plus, l'information en provenance des intervenants de l'UQAC qui reçoivent nos diplômés nous permet de voir partiellement si nos étudiants sortent suffisamment préparés pour les études universitaires, les profils d'entrée à l'université en lecture et en TIC n'étant pas définis.

Il nous apparaît clair que ces nouvelles connaissances peuvent jouer un rôle prépondérant pour améliorer le cursus des étudiants dans les programmes d'études ciblés.

La faible amélioration des compétences des étudiants, et surtout celle des garçons, démontre que les programmes d'études visés ne semblent pas permettre, dans leur état actuel, un développement marqué des compétences visées.

Notre étude vient corroborer les conclusions de l'étude commandée par la CRÉPUQ (Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1^{er} cycle dans les universités québécoises, 2003) ainsi que celles de l'étude menée par le module des Sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais (GERVAIS, Sylvie et ARSENAULT, Clément, 2005), à propos des faibles aptitudes des étudiants en recherche documentaire. De plus, notre étude permet de détecter une problématique plus marquée chez les garçons, au Cégep de Chicoutimi à tout le moins.

Une recherche plus longue incluant l'analyse de plusieurs cohortes nous permettrait sûrement d'en arriver à une lecture plus précise; toutefois, les indices recueillis démontrent la nécessité d'une intervention qui devrait cibler principalement les habiletés en recherche documentaire et certaines autres en lecture et en TIC.

BIBLIOGRAPHIE

1. Association of College And Research Libraries (ACRL)(2005), *La norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College And Research Libraries (ACRL). Traduit de l'anglais par le Groupe de travail sur la formation documentaire du sous-comité des bibliothèques de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec – 7 avril 2005*, [<http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/normeacrl-web-03-05-v4.pdf>], (20 avril 2005), p.4.
2. BEAUDRY, Raymonde et FRANCOEUR, Marthe. (1994). « Enseignants et bibliothécaires : des complices », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 4, mai 1994, pp. 16-18.
3. BÉRUBÉ, Bernard. (2004). *Une certification des compétences TIC et informationnelles à l'ordre collégial*, Montréal, Collège Gérald Godin. [<http://www.college-gerald-godin.qc.ca>]
4. BUGUET-MELANÇON, Colette et TURCOTTE, André G. (2004). « Quand tous les moyens sont bons pour lire », *Revue Correspondance*, vol. 9, n° 3, février.
5. BUISSIÈRE, Patrick et GLUSZYNSKI, Thomas (2004), *Les incidences de l'utilisation de l'ordinateur sur la capacité de lecture des jeunes de 15 ans. Rapport final*, Gatineau (Québec), Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et planification, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, mai 2004.
6. COULON, Alain. (1999). « Un instrument d'affiliation intellectuel : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires », *Bulletin des bibliothèques de France*, t.44, n° 1, pp. 36-42.
7. DELISLE, Daniel (2001). Plan triennal d'intégration des TIC au Cégep de Chicoutimi. Chicoutimi, Cégep de Chicoutimi, 2001.
8. GAUDREAU, Louis, GODIN, Maud, DION, Henriette. (1996). « La maîtrise de l'information : un défi pédagogique à partager », *Documentation et bibliothèques*, vol. 42, n° 2, avril-juin, pp. 81-85.
9. GERVAIS, Sylvie et ARSENAULT, Clément (2005). « Habiletés en recherche d'information des étudiants de première année universitaire en sciences de l'éducation », *Documentation et bibliothèques*, vol. 51, no. 4, oct.-déc., p. 241-260.
10. LANCE, K.C. (2001). « Proof of the power : Recent research on the impact of the school library media programs on the academic achievement of U.S. public school students », *ERIC Digest*. EDO-IR-2001-05 Octobre.
11. MITTERMEYER, Diane et QUIRION, Diane. (2003). *Études sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1^{er} cycle dans les universités québécoises*, s.l., Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ).

12. SAINDON, Jany, et les autres. (2004-2005). *Les compétences en recherche documentaire, lecture et TIC chez les étudiants du collégial*, Étude en cours, Chicoutimi, Cégep de Chicoutimi.
13. UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, SECRETARIAT GÉNÉRAL. (2002). *Politique de formation à l'utilisation de l'information*, Recueil officiel de règlements, directives, politiques et procédures, Montréal, Université de Montréal.