

## La réussite en français des allophones du collégial : constat, problématique et solutions

### version article électronique

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressées à la réussite en français des élèves allophones dans les cégeps de langue française. Nous savons que, depuis près de 15 ans, ceux-ci reçoivent de plus en plus d'allophones, particulièrement dans la région montréalaise<sup>1</sup>. Ces élèves parlent une diversité de langues maternelles et ils sont surtout issus des communautés linguistiques plus récemment installées au Québec, tels les créolophones, les vietnamophones, les arabophones et les hispanophones. Réussissent-ils aussi bien en français que l'ensemble des élèves francophones ? Les collèges de langue française, pour qui l'accueil d'étudiants allophones est un phénomène plus nouveau que pour les collèges de langue anglaise, ont-ils réussi leur part de l'intégration linguistique des immigrants à notre société majoritairement francophone ?

### Problématique

Si nous regardons la réussite globale des élèves du collégial, nous constatons des taux de diplomation dans les programmes préuniversitaires et techniques très semblables entre les élèves francophones, anglophones et allophones ; les différences sont plus marquées dans les taux de réussite dans les quatre cours obligatoires en français ainsi qu'à l'épreuve ministérielle.

### Taux de diplomation

Le tableau 1 présente les taux de diplomation comparés selon la langue maternelle des collégiens. Nous avons retenu les trois sous-groupes linguistiques dont les taux de diplomation sont les plus forts et les plus faibles.

---

<sup>1</sup> En 1996-1997, les allophones représentent 16,2 % de l'effectif collégial (secteurs privé et public) de la région de Montréal. En 1995, dans les cégeps de langue française de l'île de Montréal, ils constituent une proportion importante de la clientèle (entre 8,2 % de la population étudiante - comme au cégep du Vieux-Montréal - et 21,7 % comme au collège de Bois-de-Boulogne).

**Tableau 1**

**Taux de diplomation, en pourcentage, par langue maternelle,  
pour l'ensemble du réseau collégial  
au début de la 6<sup>e</sup> année consécutive à une 1<sup>re</sup> inscription  
Automne 1990<sup>2</sup>**

	<b>Langue maternelle</b>	<b>Programme préuniversitaire</b>	<b>Langue maternelle</b>	<b>Programme technique</b>
<b>Francophones</b>		<b>71,8</b>		<b>55,7</b>
<b>Anglophones</b>		<b>63,3</b>		<b>46,7</b>
<b>Allophones</b>		<b>71,3</b>		<b>53,9</b>
<b>Allophones à taux de diplomation les plus forts</b>	<b>allemand</b>	<b>89,5</b>	<b>chinois</b>	<b>75,6</b>
	<b>vietnamien</b>	<b>82,5</b>	<b>italien</b>	<b>62,1</b>
	<b>arabe</b>	<b>78,3</b>	<b>portugais</b>	<b>60,4</b>
<b>Allophones à taux de diplomation les plus faibles</b>	<b>créole</b>	<b>53,6</b>	<b>créole</b>	<b>40,4</b>
	<b>portugais</b>	<b>61,2</b>	<b>espagnol</b>	<b>41,7</b>
	<b>espagnol</b>	<b>62,4</b>	<b>vietnamien</b>	<b>46,3</b>

Globalement, comme le montre ce tableau, les allophones au collégial réussissent et obtiennent leur DEC de façon tout à fait comparable aux francophones et même mieux que les anglophones. Toutefois, cette affirmation n'est plus tout à fait exacte si on regarde les taux de diplomation par groupe linguistique ; on remarque, alors, une variation d'un groupe linguistique à l'autre. Certains groupes linguistiques réussissent mieux que les francophones et les anglophones et d'autres réussissent moins bien, et ce, autant pour l'obtention d'un DEC préuniversitaire que pour celle d'un DEC technique. Nous remarquons que les créolophones et les hispanophones ont un taux de diplomation toujours inférieur à celui des francophones, tant dans les programmes préuniversitaires que dans les programmes techniques. Par ailleurs, pour un même sous-groupe linguistique, par exemple pour les vietnamophones, les taux de diplomation peuvent varier beaucoup selon que les élèves sont inscrits dans un programme préuniversitaire ou dans un programme technique.

### **Taux de réussite aux cours de français**

Quant à la réussite en français, le tableau 2 présente les taux de réussite aux cours de mise à niveau ainsi qu'aux trois premiers cours de la séquence obligatoire de français.

<sup>2</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement collégial, fichier CHESCO, 1996.

**Tableau 2**

**Réussite aux différents cours de français  
des élèves inscrits à l'enseignement régulier,  
dans un programme de DEC ou en session d'accueil et d'intégration, à temps plein,  
pour l'ensemble du réseau<sup>3</sup>  
Automne 1995 et 1996**

<b>Cours de français</b>	<b>Langue maternelle</b>	<b>Automne 95</b>	<b>Automne 96</b>
<b>Fr 001</b> (Mise à niveau)	<b>Francophones</b>	<b>61,7</b>	<b>60,8</b>
	<b>Anglophones</b>	<b>47,1</b>	<b>50,0</b>
	<b>Allophones</b>	<b>54,7</b>	<b>48,2</b>
<b>Fr 002</b> (Mise à niveau)	<b>Francophones</b>	<b>55,1</b>	<b>48,0</b>
	<b>Anglophones</b>	<b>0,0</b>	<b>50,0</b>
	<b>Allophones</b>	<b>60,6</b>	<b>43,9</b>
<b>Fr 101</b>	<b>Francophones</b>	<b>69,1</b>	<b>70,3</b>
	<b>Anglophones</b>	<b>63,0</b>	<b>61,7</b>
	<b>Allophones</b>	<b>60,0</b>	<b>56,4</b>
<b>Fr 102</b>	<b>Francophones</b>	<b>70,2</b>	<b>68,3</b>
	<b>Anglophones</b>	<b>63,5</b>	<b>60,0</b>
	<b>Allophones</b>	<b>66,7</b>	<b>56,0</b>
<b>Fr 103</b>	<b>Francophones</b>	<b>88,7</b>	<b>85,4</b>
	<b>Anglophones</b>	<b>88,3</b>	<b>71,2</b>
	<b>Allophones</b>	<b>81,8</b>	<b>78,6</b>

Contrairement à ce que nous avons constaté pour les taux de diplomation, tous les groupes linguistiques rencontrent de fortes difficultés pour la réussite en français. Le taux de réussite des allophones est généralement inférieur à celui des francophones et à celui des anglophones, à l'exception du cours de mise à niveau 002 à l'automne 1995, résultat que l'on ne peut expliquer.

Les francophones réussissent généralement mieux que les allophones et que les anglophones aux cours de la séquence obligatoire de français. À l'automne 1996, les résultats sont inférieurs à ceux de l'automne 1995, et ce, pour tous les cours ; l'explication que l'on peut donner en ce qui concerne le cours de mise à niveau est que le nouveau devis pour ces cours exige maintenant des rédactions de textes. En 103, la moyenne à la session d'automne 1995 est plus forte pour tous les groupes linguistiques, car ces classes regroupent les élèves forts de la cohorte de 1994. Ces élèves qui ont commencé leurs cours l'année de l'implantation de la nouvelle séquence, soit à l'automne 1994, se retrouvent à l'automne 1995 en français 103 sans avoir suivi un cours de mise à

<sup>3</sup> *Ibidem.*

niveau ni subi un échec ; les autres groupes, au contraire, sont formés de cohortes hétéroclites à l'image habituelle des classes dans nos cégeps.

### Résultats à l'épreuve ministérielle uniforme en langue d'enseignement et littérature

Observons maintenant à l'aide du tableau 3, les performances des élèves à l'épreuve ministérielle et uniforme en langue d'enseignement et littérature aussi bien dans le secteur francophone que dans le secteur anglophone. Notons que, dans ce tableau, nous présentons les taux d'échec à cette épreuve et non les taux de réussite.

**Tableau 3**

**Taux d'échec, en pourcentage, à l'épreuve ministérielle uniforme de français et d'anglais, selon la langue maternelle  
Automne 1995 à Hiver 1999<sup>4</sup>**

	Échec (en %) à l'épreuve ministérielle de français <i>Selon la langue maternelle</i>		Échec (en %) à l'épreuve ministérielle d'anglais <i>Selon la langue maternelle</i>	
	Langue maternelle française	Langue maternelle autre	Langue maternelle anglaise	Langue maternelle Autre
<b>Automne 1995</b>	18,5	27,0		
<b>Hiver 1996</b>	25,4	32,7	11,0	17,1
<b>Automne 1996</b>	16,0	27,0	6,6	9,5
<b>Hiver 1997</b>	22,0	35,5	6,6	8,7
<b>Automne 1997</b>	12,2	25,4	9,5	17,7
<b>Hiver 1998</b>	8,8	23,1	6,5	10,0
<b>Automne 1998</b>	10,7	26,1	7,0	12,2
<b>Hiver 1999</b>	12,3	27,2	7,6	13,4

Les allophones, qu'ils soient dans le réseau francophone ou anglophone, réussissent respectivement moins bien l'épreuve ministérielle en langue d'enseignement et littérature que les élèves de langue maternelle française ou anglaise. Notons que la différence qui sépare les allophones des francophones est supérieure à celle qui les sépare des anglophones. Toutefois, il faut remarquer que le taux d'échec des francophones à l'épreuve ministérielle, bien que leurs résultats se soient améliorés, reste plus élevé que celui des anglophones.

<sup>4</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction de l'enseignement collégial, mars 1998 et décembre 1999.

Étant donné les difficultés de réussite en français des allophones, quelles mesures leur offrent les collèges de langue française pour assurer leur réussite en français ?

### **Les mesures de support à la réussite en français**

Contrairement au primaire et au secondaire, le secteur collégial n'offre pas de *classe d'accueil* pour les élèves allophones en difficulté, car avec un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme équivalent, l'élève allophone est admis au cégep sans égard à son niveau de connaissance du français ; les élèves allophones admis au cégep détiennent des niveaux de francisation fort différents les uns des autres. Généralement, dans la plupart des cégeps, une fois admis, l'élève allophone, tout comme l'élève francophone, passe un test de classement en français. Si la note obtenue est inférieure à la note de passage, l'élève doit suivre un ou deux cours de mise à niveau en langue française. Le plus souvent, mais il s'agit d'une pratique qui varie selon les collèges, ces cours sont préalables à ceux de la séquence obligatoire de français qui, elle, se compose de quatre cours de français et littérature. Bien que les devis ministériels tracent des orientations communes et exigent des compétences bien déterminées, les collèges jouissent d'une grande autonomie dans le choix des contenus littéraires et dans la démarche pédagogique des cours offerts à leurs élèves ; d'où la nécessité de présenter le cheminement particulier offert dans les trois cégeps à l'étude.

Jusqu'en 1994, l'élève ayant échoué au test de français pouvait suivre un cours de mise à niveau dans des groupes distincts selon qu'il était francophone ou allophone<sup>5</sup> ; dans certains cégeps, allophones et francophones suivaient les mêmes cours de mise à niveau dans les mêmes groupes. Depuis la réforme de l'enseignement collégial de 1994, le ministère de l'Éducation ne subventionne plus de groupes de mise à niveau distincts pour allophones et francophones ; tous les élèves qui ont échoué au test de classement en français se retrouvent ainsi dans les mêmes groupes de mise à niveau. Dans bon nombre de collèges, les élèves éprouvant des difficultés à réussir en français peuvent consulter un centre d'aide, où des enseignants et des pairs essaient de les aider à surmonter leurs difficultés. Toutefois, un petit nombre de cégeps, tel Bois-de-Boulogne, forme des classes distinctes pour francophones et allophones.

Résumons ainsi la problématique de notre recherche :

- les collèges de langue française, surtout ceux de la région de Montréal, reçoivent une clientèle allophone depuis peu de temps ;
- cette clientèle est composée de sous-groupes linguistiques variés ;
- dans l'ensemble du réseau collégial, les allophones réussissent moins bien l'ensemble des cours de français ainsi que l'épreuve ministérielle malgré un taux de diplomation très comparable à celui des francophones ;

---

<sup>5</sup> Il était alors possible, pour un collège francophone, d'offrir des cours de français langue seconde ; cette possibilité a été abolie en 1994.

- ces indicateurs de réussite au collégial varient toutefois beaucoup selon les sous-groupes linguistiques considérés ; certains réussissent moins bien, d'autres mieux que les francophones ;
- bien que peu de services appropriés soient offerts aux allophones pour l'apprentissage du français dans les collèges de langue française, des politiques, gouvernementale et ministérielle, promeuvent l'apprentissage continu du français par des services destinés aux allophones.

Comment améliorer les chances des allophones d'apprendre le français dans les collèges de langue française ?

### **Objectifs de la recherche**

Nous avons décidé d'aller plus loin dans la compréhension de cette problématique en nous fixant cinq objectifs :

1. Recueillir et analyser des données quantitatives sur la réussite en français des allophones de la cohorte de 1995 dans trois collèges de la région de Montréal : de Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et Marie-Victorin, depuis les cours de mise à niveau jusqu'à l'épreuve ministérielle uniforme de français.
2. Recueillir et analyser les données qualitatives sur le cheminement parcouru par les élèves depuis les cours de mise à niveau jusqu'à l'épreuve ministérielle uniforme ainsi que les mesures institutionnelles dans chacun des cégeps.
3. Déterminer des mesures institutionnelles et pédagogiques permettant d'accroître la réussite en français des allophones au collégial, et cela, au moyen des recherches qui ont été faites dans ce domaine dans plusieurs cégeps et à d'autres niveaux, telles les universités.
4. Proposer des mesures institutionnelles visant la clientèle allophone à risque dans le but d'améliorer son apprentissage du français.
5. Mettre en application une des mesures retenues et en évaluer les effets sur la réussite des élèves.

### **Équipe et méthodologie**

Cette recherche est le fruit d'une collaboration entre plusieurs personnes. Les deux chercheuses principales, professeures de français au collégial, ont mené toutes les étapes de la recherche à l'exception du traitement statistique des données. Elles ont travaillé en étroite collaboration et de façon continue avec l'initiatrice du projet à la définition de la problématique et à la structuration de la recherche. Deux chercheuses d'*Immigration et Métropoles*, également professeures en didactique des langues à la Faculté des Sciences

de l'Éducation de l'Université de Montréal, ont apporté leurs connaissances sur les principales recherches concernant l'apprentissage d'une langue seconde et elles ont participé à l'évaluation critique des différentes démarches de recherche. L'une d'elles s'est chargée de la cueillette et du traitement statistique des données ; l'autre a travaillé à la structuration des entrevues de groupes et à la codification des données.

### **Méthodologie reliée à l'objectif 1**

Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons choisi de travailler sur une population restreinte : les élèves, francophones et allophones, de la cohorte 1995 qui, dans trois collèges de l'île de Montréal, soit les collèges de Bois-de-Boulogne, Marie-Victorin et Maisonneuve, n'ont pas réussi au test de classement à leur entrée au collège. Après cinq sessions d'étude, soit à la fin de la session d'automne de 1998, nous avons recueilli leurs résultats au test de classement en français, aux cours de mise à niveau, aux trois premiers cours obligatoires de français ainsi qu'à l'épreuve ministérielle de français.

Différents traitements statistiques ont été effectués sur l'ensemble des données. D'une part, une première série d'analyses descriptives a été réalisée afin d'obtenir les moyennes et les écarts-types obtenus au test de classement en français par les groupes d'élèves francophones et allophones dans leur ensemble, puis les moyennes et les écarts-types obtenus par les groupes d'élèves des communautés linguistiques les plus importantes numériquement dans chacun des cégeps. Une deuxième série d'analyses a permis d'indiquer le taux de réussite des élèves allophones et francophones aux différents cours de mise à niveau et de la séquence. Enfin, une troisième série a permis de distinguer cinq profils parmi les élèves en indiquant pour chacun le pourcentage d'élèves qui appartient à ce profil (Profil A : a réussi les quatre cours de la séquence et l'épreuve ministérielle ; Profil B : a réussi 2 ou 3 cours de la séquence ; Profil C : a réussi 0 ou 1 cours de la séquence ; Profil D : a changé de cégep ; Profil E : a complètement abandonné ses études).

D'autre part, des analyses de variance ont permis d'observer s'il existait des différences entre les moyennes du groupe des allophones et celles du groupe des francophones au test de classement, et des analyses non-paramétriques de chi-carré ont permis d'observer l'existence de différences entre les taux de réussite aux cours de mise à niveau et aux différents cours de la séquence des élèves allophones et des élèves francophones ainsi que, pour chacun des profils, entre le nombre d'allophones et de francophones.

### **Méthodologie reliée à l'objectif 2**

Nous avons tout d'abord recueilli les tests d'entrée administrés en français dans les trois cégeps à l'étude, les plans cadres et les plans de cours de tous les cours de français, depuis la mise à niveau jusqu'au français 103 ; enfin, nous avons relevé les résultats des étudiants à l'épreuve ministérielle. Nous avons ensuite décrit et comparé un à un tous les éléments retenus dans les tests d'entrée et les plans de cours afin de mettre en relief leurs similitudes et leurs différences. Une fois terminées, l'étude et la comparaison ont été soumises à l'approbation des collègues concernés.

Pour compléter la description du cheminement des élèves depuis la mise à niveau jusqu'à l'épreuve ministérielle, nous avons recueilli les perceptions de ceux qui sont concernés, à savoir les professeurs et les étudiants, sur leurs expériences dans les différents cours. Plus précisément, nous leur avons demandé de nous parler des difficultés qu'ils ont éprouvées, de ce qui, selon eux, aide à la réussite et des améliorations qu'ils souhaitent voir apporter au cheminement en français.

Nous avons procédé par entrevue de groupes ou « focus groups », parce que c'est un moyen efficace et économique de recueillir les perceptions : nous pensions qu'à l'aide d'une grille d'entrevue précise et détaillée il était pertinent de recueillir des informations qualitatives de la bouche même de ceux qui ont fait le cheminement afin de compléter les résultats quantitatifs de réussite aux divers cours et les données descriptives du cheminement recueillies au moyen des plans de cours. Dans les entrevues de groupes, les interactions entre les participants sont d'ailleurs elles-mêmes génératrices d'informations supplémentaires.

Nous avons réalisé une première synthèse des propos des professeurs et des étudiants dans chacune des catégories de codage retenue. Chacune d'entre nous a synthétisé l'entrevue des étudiants du collège qui n'est pas son collège d'appartenance et la conseillère pédagogique a synthétisé les deux entrevues de professeurs. Cette opération nous a donné des résumés d'entrevue d'environ 20 pages chacun. Nous avons réalisé une autre synthèse ramenant la première à environ 10 pages. Afin de nous assurer qu'à travers ces différentes « épurations » nous n'avions pas échappé de propos essentiels, nous avons procédé à une ultime validation de nos synthèses finales. Nous avons demandé à une nouvelle personne, qui n'avait point participé aux entrevues, de lire le verbatim de celles-ci et de faire un résumé des propos à la suite d'une première lecture. Cet exercice nous a permis de constater que notre synthèse, malgré les deux tamisages, retenait l'essentiel des propos tenus au cours des entrevues.

### **Méthodologie reliée à l'objectif 3**

La recherche documentaire qui a été effectuée est la suivante :

- a) les publications de l'Université de Montréal ;
- b) les publications de l'Université d'Ottawa sur les cours de français langue seconde ou d'anglais langue seconde jumelés à un cours du programme ;
- c) les publications des journaux professionnels, scolaires et universitaires sur l'enseignement postsecondaire telles celles des « Community Colleges » ;
- d) les publications qui se rapportent à l'acquisition d'une langue seconde et à l'intégration linguistique des immigrants ainsi qu'à leur cheminement dans différents contextes au Canada, aux États-Unis et en Europe ;
- e) les publications du ministère de l'Éducation du Québec ;
- f) les publications du Conseil supérieur de l'Éducation ;
- g) les publications de la Commission européenne ;



h) autres ouvrages et publications.

De plus, nous avons fait l'inventaire des mesures prises par certains cégeps francophones et anglophones à Montréal pour l'enseignement de la langue. Nous avons visité, entre octobre 1998 et décembre 1999, les cégeps francophones suivants : le cégep Ahuntsic, le cégep André Laurendeau, le collège Jean-de-Brébeuf, le cégep de Limoilou, le cégep du Vieux-Montréal et nous avons obtenu l'information concernant le cégep de Valleyfield. Quant aux cégeps anglophones, nous avons visité le cégep Champlain (campus Saint-Lambert), le cégep Dawson, le cégep John Abbott et le cégep Vanier.

Les échanges avec les spécialistes universitaires de l'apprentissage d'une langue seconde ont permis de relever certaines mesures efficaces à partir de leurs propres expériences de recherche, de la documentation portant sur les facteurs de réussite pour l'apprentissage d'une langue seconde et à partir des recherches évaluatives effectuées sur les différents programmes de soutien linguistique offerts à une clientèle adulte.

Toutes ces étapes de la recherche nous ont menées à dégager les principes de base et les grandes caractéristiques des mesures susceptibles d'aider les allophones.

### **Méthodologie reliée à l'objectif 5**

Parmi les mesures retenues, nous nous sommes proposé de mettre en application celle qui prévoit la conception, l'expérimentation et l'évaluation du cours de français 101 jumelé à un cours de mise à niveau.

Nous avons communiqué avec certains cégeps qui ont expérimenté le principe du jumelage de deux cours de français dans le cadre de la réforme de 1994. Nous avons ensuite fait une recherche documentaire pour approfondir cette démarche pédagogique dans différents contextes. Nous avons pu alors mettre en application le jumelage du cours de français 101 au cours de mise à niveau qui s'adresse aux élèves moyennement faibles.

### **Analyse des données**

Rappelons que les collèges de Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et Marie-Victorin comptent respectivement près de 21,7 %, 13,9 % et 13,1 % de leur clientèle qui est allophone. Au test de classement de chacun des collèges, respectivement 52 %, 24 % et 21 % des allophones de la cohorte de 1995 ont échoué (il est cependant nécessaire de rappeler que dans l'attente de données complémentaires, on ne peut véritablement comparer ces taux d'échec dans la mesure où les calculs ont été faits sur la base de la langue maternelle pour Bois-de-Boulogne et Maisonneuve, et de la langue d'usage pour Marie-Victorin). Parmi ces étudiants, respectivement 36 %, 17 % et 11 % sont nés à l'extérieur du Québec. En français de 5<sup>e</sup> secondaire, ils ont respectivement obtenu une moyenne de 71 %, 73 % et 68 % ; dans les trois collèges, les francophones ont une note moyenne de 5<sup>e</sup> secondaire en français supérieure à celle des allophones.

Au collège de Bois-de-Boulogne, les allophones sont surreprésentés parmi ceux qui ont échoué au test de classement ; ils le sont également dans les cours de mise à niveau pour les plus faibles (MN1) ; de plus, ils réussissent ce cours significativement moins bien que les francophones. Parmi eux, ceux qui arrivent à la séquence obligatoire de français réussissent significativement moins bien que les francophones le premier cours, et ils ont tendance à demeurer plus faibles que les francophones tout au cours de la séquence. Enfin, selon l'étude statistique que nous avons réalisée, les allophones tendent à réussir les cours de mise à niveau en faisant légèrement plus de reprises que les francophones. Pour réussir le premier cours de la séquence, ils doivent faire significativement plus de reprises que les francophones. Par exemple, l'analyse des résultats de cette cohorte, 7 sessions après leur inscription à l'automne 1995, montre que 2 francophones et 7 allophones ont été obligés de suivre 4 fois le cours de français 101 avant de le réussir.

Au cégep Marie-Victorin, bien que les allophones tendent à moins bien réussir les cours de mise à niveau que les francophones, le petit nombre d'entre eux qui poursuivent leurs études dans ce cégep, contrairement à ce qui se passe au collège de Bois-de-Boulogne, ont tendance à mieux réussir les cours de la séquence, avec moins de reprises.

Au collège de Maisonneuve, les élèves allophones sont légèrement surreprésentés parmi ceux qui ont échoué au test de classement, mais ils ont tendance à réussir de façon très comparable aux francophones dans les cours de mise à niveau comme dans les cours de la séquence.

Dans les collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin, la majorité des élèves qui ont échoué au test de classement en français, ce qui représente près du tiers de la cohorte de 1995 - qu'ils soient francophones ou allophones, ont changé de cégep ou abandonné leurs études (près de 66 % à Bois-de-Boulogne et près de 82 % à Marie-Victorin).

Dans les deux collèges, l'analyse du cheminement scolaire des élèves à risque a donc clairement révélé qu'il y a un problème majeur de rétention des élèves faibles en français. Très peu d'entre eux ont réussi tous les cours de français ainsi que l'épreuve ministérielle (près de 8 % à Bois-de-Boulogne et près de 2,5 % à Marie-Victorin). Par ailleurs, à Bois-de-Boulogne, plus d'étudiants (36 % des francophones et 22,5 % des allophones) ont réussi 2 cours obligatoires de français et plus, comparativement à 11 % et 17,6 % à Marie-Victorin. Beaucoup plus d'étudiants, francophones et allophones confondus, abandonnent leurs études à Marie-Victorin (57 %) qu'à Bois-de-Boulogne (31 %). Plus d'étudiants, francophones et allophones confondus, changent de cégep à Bois-de-Boulogne (35 %) qu'à Marie-Victorin (25 %).

Si l'on ne retient que les principaux groupes linguistiques représentés dans les deux collèges, les créolophones sont ceux qui ont la note de français au secondaire la plus faible ; ils ont la plus faible note au test de classement ; dans le cours de mise à niveau pour les plus faibles et au cours de français 101, ils ont le taux de réussite le plus faible ; ils sont ceux qui changent le plus de cégep. Ces données mettent en évidence la nécessité d'approfondir la question de la réussite en français des créolophones au collégial. Les difficultés de réussite des créolophones ont déjà été signalées dans d'autres études : des

taux de diplomation faibles au secondaire<sup>6</sup>, un faible taux de passage du secondaire au collégial<sup>7</sup> et des taux de diplomation faibles au collégial, tant dans les programmes préuniversitaires que dans les programmes techniques<sup>8</sup>. Il est vrai toutefois qu'en ce qui concerne les créolophones, ceux-ci ne déclarent pas systématiquement le créole comme étant leur langue maternelle, ce qui remet en question la constitution véritable de ce groupe linguistique. De plus, le créole n'est pas entièrement étranger au français. Ainsi, on peut se demander, et il s'agit d'une hypothèse qu'il faudrait vérifier, si certains créolophones qui, d'une part, maîtrisent bien le français et qui sont susceptibles de mieux réussir scolairement et qui, d'autre part, ont la perception que le créole est connoté négativement, n'ont pas davantage tendance à déclarer le français comme langue maternelle. Enfin, on ne pourra éviter de rappeler l'influence des conditions socio-économiques sur la réussite scolaire. Bref, pour toutes ces raisons, la question de la réussite en français des créolophones au collégial mérite qu'on s'y penche de façon très particulière. Nous ajoutons que cela devient urgent qu'on s'y attarde. En effet, une première recherche sur la réussite des élèves des minorités ethniques menée dans un collège de la région de Montréal<sup>9</sup> en 1988 avait fait ressortir cette situation d'échec scolaire chez les étudiants d'origine haïtienne ; 12 ans plus tard, à notre connaissance, aucune recherche au collégial n'a poursuivi l'analyse de cette problématique.

- ◆ Malgré la volonté des professeurs de combler les lacunes fondamentales en langue des élèves à risque, ceux-ci sont souvent déçus des résultats obtenus. En effet, dans ce contexte d'enseignement, les problèmes des étudiants allophones sont souvent peu comparables et les professeurs font ainsi face à des situations complexes et difficiles. Les obstacles qu'ils doivent surmonter proviennent de la composition même de la classe : diversité des groupes linguistiques, diversité du niveau de connaissance du français, problèmes d'apprentissage, etc.
- ◆ Aux problèmes engendrés par la mosaïque de groupes linguistiques, il faut ajouter, dans la même classe, ceux du groupe francophone qui se situent à un niveau différent. Le professeur doit aider ses étudiants à se défaire de mauvaises habitudes de travail et des schèmes mal acquis au secondaire, afin de les amener aux exigences requises par les études collégiales. De plus, selon les « focus groups » organisés dans les deux cégeps impliqués dans la recherche, les professeurs et les élèves soutiennent que la marche est trop haute entre le secondaire et le collégial en français, car la littérature est peu vue au secondaire. Certains élèves ne voient même pas de liens entre les

---

<sup>6</sup> BEAUCHESNE, Luc. « Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique », dans *Bulletin statistique de l'éducation*, MEQ, Direction des statistiques et des études quantitatives, n° 5, juin 1998, p. 2-3.

<sup>7</sup> LECLERC, Chantal. *La présence des minorités linguistiques au collégial*, MEQ, Service des affaires étudiantes, novembre 1990, p. 30.

<sup>8</sup> BEAUCHESNE, Luc. « Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique », dans *Bulletin statistique de l'éducation*, MEQ, Direction des statistiques et des études quantitatives, n° 5, juin 1998, p. 3-4.

<sup>9</sup> TCHORYK-PELLETIER, Peggy. *L'adaptation des minorités ethniques*. Une étude réalisée au cégep de Saint-Laurent, Cégep de Saint-Laurent, 1989, p. 25 - 90.

deux ordres d'enseignement, ce qui les porte à se démotiver et à se désintéresser des études.

- ◆ En somme, les professeurs et les élèves soutiennent que, dans le cheminement scolaire, le cours de français 101 constitue l'obstacle le plus difficile à surmonter, étant donné l'arrimage presque inexistant entre le niveau secondaire et le niveau collégial. Une fois cette étape franchie, le petit nombre d'élèves qui reste fait des progrès et réussit mieux la suite de la séquence obligatoire de français et l'épreuve ministérielle. Toutefois, des lacunes en langue persistent, ce problème non négligeable est soulevé par les professeurs de français et confirmé par les résultats à l'épreuve ministérielle. Malgré ce constat, certains élèves ne voient pas l'utilité de réviser les notions grammaticales et un grand nombre est même réfractaire aux efforts qui mèneraient à la maîtrise de la langue.
- ◆ Quant aux allophones, à la lumière du cheminement analysé, ceux-ci ne bénéficient, pour ainsi dire, pas d'encadrement particulier pour les aider à réussir en français. Certains s'en sortent grâce à leur détermination et à leur volonté de travail, d'autres se découragent et abandonnent leurs études ou choisissent la filière anglophone. Finalement, quelques-uns s'acharnent à répéter inlassablement les mêmes cours. Il appert donc que l'intégration linguistique exigée d'eux n'est pas toujours atteinte.
- ◆ Par ailleurs, durant les deux années de recherche, nous avons remarqué que l'absence d'encadrement spécifique aux allophones les décourage et pousse quelques-uns à s'inscrire dans les cégeps anglophones.
- ◆ Selon l'expérience des professeurs consultés, nous pouvons relever les constatations qui suivent. Plusieurs raisons peuvent expliquer l'échec du cours de mise à niveau par les élèves faibles. Tout d'abord, certains élèves ne veulent pas reconnaître leurs faiblesses en langue, ils ne prennent pas au sérieux le cours de mise à niveau, d'où des problèmes de concentration et de discipline qui nuisent à l'atmosphère de la classe. Quelques-uns remettent même en question l'utilité du cours puisqu'ils n'y voient que le prolongement du secondaire. Cette situation engendre des problèmes d'apprentissage et de motivation que nous retrouvons essentiellement parmi les francophones. Pour d'autres élèves, le cours semble d'un niveau trop élevé, car ils n'ont pas acquis au préalable les habiletés intellectuelles nécessaires pour pouvoir lire un texte, comprendre un vocabulaire élémentaire, structurer une phrase sans erreur ou un paragraphe logique. Finalement, pour certains allophones, les difficultés sont encore plus importantes, puisque quelques-uns ne peuvent discriminer les sons, alors que d'autres ne sont même pas capables de s'exprimer oralement ; plusieurs d'entre eux ne possèdent pas les bases fondamentales en français à cause des cours primaires et secondaires suivis en dehors du Québec.

## Diagnostic et recommandations

Au terme des deux années de recherche sur la réussite en français des allophones au collégial, nous croyons avoir clarifié certains éléments du portrait d'ensemble, mais nous sommes conscientes du fait que d'autres aspects demeurent encore obscurs. Nous précisons ce portrait tout en indiquant les quelques zones encore floues.

### Diagnostic sur la réussite en français des allophones dans trois collèges montréalais

#### *Les allophones au collégial ne constituent pas un bloc homogène*

À maintes reprises, nous avons pu constater que les allophones ne forment pas un bloc homogène. Dès le secondaire, des comportements différents ont été constatés parmi les allophones quant à leur taux de diplomation. Pour les élèves qui se sont inscrits pour la première fois en 1<sup>re</sup> secondaire en 1989, le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) est de 61,8 % pour les élèves allophones après 5 ans d'études, et de 78,1 % après 7 ans (contre 59,1 % et 72,8 % pour les francophones). Cependant, le taux de diplomation varie de 80 % à 35,1 % après cinq ans d'études, si nous le considérons par groupe linguistique et de 96,8 % à 58,4 % après sept ans d'études<sup>10</sup>.

Parmi les groupes linguistiques pouvant être identifiés, les groupes asiatiques montrent les meilleurs résultats. Ainsi, pour les élèves des cohortes de 1987, 1989 et 1991, les groupes dont la langue maternelle est le chinois ou le vietnamien occupent souvent les deux premières places en matière de diplômes obtenus, que ce soit au secondaire ou au collégial. Par contre, ils sont occasionnellement concurrencés par les élèves dont la langue maternelle est l'italien, le polonais, l'hébreu ou l'arabe.

À l'opposé, les élèves dont la langue maternelle est l'espagnol, le portugais ou le créole montrent des résultats moins intéressants. Peu importe l'indice choisi, la cohorte observée ou la durée, ces trois groupes linguistiques occupent généralement les trois derniers rangs, parmi les groupes linguistiques retenus et leurs résultats sont inférieurs à ceux des francophones. À une occasion, les élèves de langue maternelle grecque se trouvent dans cette catégorie. La situation des élèves dont la langue maternelle est le créole est particulièrement difficile puisque l'évolution de l'obtention des diplômes obtenus au secondaire et au collégial, de la cohorte de 1985 à celle de 1991, montre un mouvement à la baisse qui révèle notamment une diminution importante de la diplomation au secondaire<sup>11</sup>.

En 1989, le taux de passage des élèves du secondaire au collégial est de 62,6 % pour les allophones par rapport à 63,2 % pour les francophones ; il varie entre 83,2 % (pour les Chinois), 53,9 % (pour les Portugais) et 32,4 % (pour les autochtones), si nous le considérons par groupe linguistique<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> BEAUCHESNE, Luc. « Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique », dans *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 5, juin 1998, p. 8.

<sup>11</sup> Idem, p. 4.

<sup>12</sup> LECLERC, Chantal. *La présence des minorités linguistiques au collégial*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1990, tableau 8.4.

Pour les élèves qui se sont inscrits pour la première fois en 1<sup>re</sup> secondaire en 1987, le taux d'obtention du diplôme d'études collégiales après huit ans d'études est de 34,6 % pour les allophones par rapport à 25,9 % pour les francophones et, après neuf ans d'études, de 42,6 % pour les allophones comparativement à 32,8 % pour les francophones. Les taux de diplomation varient de 64,5 % à 10 % après 8 ans d'études et de 70,2 % à 15,7 % après neuf ans d'études, si nous les considérons par groupe linguistique<sup>13</sup>.

On peut en conclure que, malgré certaines difficultés éprouvées par les élèves allophones au début du parcours au secondaire, ils réussissent assez bien à avoir les diplômes qu'ils n'ont pas obtenus après une durée normale de cinq années.

Cette obtention tardive des diplômes chez les élèves allophones se reflète aussi dans les résultats observés au collégial. Partant généralement du deuxième rang en matière de diplômes obtenus, les allophones terminent souvent la course au premier rang. Par exemple, pour les élèves allophones de la cohorte de 1985, la diplomation au collégial après 7 ans est de 19,7 p. 100 tandis que chez les anglophones, elle est à peine supérieure (20 p. 100). Les deux groupes se retrouvent dans la même situation, un an plus tard avec des résultats respectifs de 35,4 et de 35,9 p. 100. Par contre, après une durée d'observation de 11 années, les élèves allophones surpassent les anglophones, le pourcentage concernant l'obtention d'un diplôme d'études collégiales chez les premiers s'élevant à 51,1 p. 100 contre 47,7 p. 100 chez les seconds<sup>14</sup>.

Bien que certaines constantes soient observables (la faible réussite scolaire des créolophones à tous les ordres d'enseignement, quelle que soit la nature de la réussite considérée), nous ne pouvons pas déduire de ces données que les différents sous-groupes linguistiques ont partout le même comportement de réussite scolaire. Par exemple, si nous considérons le taux de diplomation au collégial<sup>15</sup>, les étudiants de langue vietnamienne affichent un taux très faible s'ils sont dans des programmes techniques et un taux parmi les plus forts s'ils sont dans des programmes préuniversitaires ; les étudiants qui parlent portugais affichent aussi des taux de diplomation ou très forts ou très faibles selon la catégorie de programmes, mais c'est dans les programmes techniques qu'ils ont un taux de diplomation parmi les plus élevés<sup>16</sup>. Dans une étude réalisée en 1989 au collège de Saint-Laurent, Peggy Tchoryk-Pelletier avait déjà constaté la variété des comportements de réussite des étudiants selon leur lieu de naissance (réussite dans l'ensemble des cours, réussite aux cours de français et réussite aux cours de différentes disciplines). Dans les deux collèges où nous avons étudié le sous-groupe des étudiants faibles en français, les allophones réussissent moins bien le test de classement que les francophones mais, parmi les allophones, les notes au test de classement varient beaucoup d'un sous-groupe linguistique à un autre.

---

<sup>13</sup> BEAUCHESNE, Luc. « Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique », dans *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 5, avril 1998, p. 8.

<sup>14</sup> *Idem*, p. 3.

<sup>15</sup> TCHORYK-PELLETIER, Peggy. *L'adaptation des minorités ethniques*, Cégep de Saint-Laurent, 1989, p. 42-59.

<sup>16</sup> Situation des nouveaux inscrits au collégial, à l'enseignement ordinaire dans un programme de DEC préuniversitaire au début de la 6<sup>e</sup> année subséquente à leur entrée au collégial. Source : ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement collégial, Fichier CHESCO, version 1996.

Dans les deux collèges étudiés, les sous-groupes linguistiques représentés varient et, de ce fait, nous n'avons pu comparer les comportements d'un même sous-groupe linguistique, sauf pour les créolophones où les données de réussite sont toujours très décevantes. Du fait de cette variété de sous-groupes linguistiques représentés, nous avons pu constater que les comportements globaux des allophones dans les deux collèges varient également beaucoup. Bien que nous n'ayons trouvé de mesures que pour un petit nombre de comportements scolaires, et en l'absence de données sur d'autres comportements scolaires, nous croyons qu'il serait malavisé de continuer de présenter les allophones et de les traiter comme un tout homogène.

***Dans les collèges de langue française, la maîtrise du français n'est pas parfaitement réalisée par tous les allophones***

À la question de la maîtrise du français par les allophones dans les collèges de langue française, nous pouvons constater, d'une part, qu'elle n'est pas parfaitement atteinte pour tous. Globalement, les allophones des collèges de langue française réussissent moins bien que les francophones l'ensemble du cheminement obligatoire en français jusqu'à l'épreuve ministérielle de français. Étant donné la disparité des comportements de réussite scolaire observée entre les sous-groupes linguistiques, nous pouvons facilement imaginer que certains sous-groupes ont encore plus de difficultés que d'autres à réussir l'ensemble du cheminement en français, même si nous n'avons pas de données ministérielles à cet effet. D'autre part, selon les données dont nous disposons, la plus faible réussite en français de l'ensemble des allophones comparativement à l'ensemble des francophones ne semble pas produire d'effet sur leur taux de diplomation<sup>17</sup>, il est très comparable à celui des francophones. Cette conclusion n'est fort probablement pas exacte pour chacun des sous-groupes linguistiques. Enfin, nous ne possédons pas de données ministérielles sur les taux de diplomation comparés des francophones et des allophones depuis l'hiver 1998, mais il faudrait vérifier si ceux-ci varient depuis que la réussite de l'épreuve ministérielle en français est une condition obligatoire d'obtention du DEC. Ainsi, il est à présager que certains sous-groupes linguistiques obtiennent moins leur DEC en raison d'un échec à l'épreuve ministérielle de français depuis l'hiver 1998.

***Tous les allophones des collèges de langue française n'ont pas des chances égales de réussir en français***

En l'absence de directives ministérielles particulières pour les élèves allophones du collégial, présentement, nous constatons que les services de soutien linguistique qui leur sont offerts sont peu nombreux et pas du tout uniformes d'un collège à l'autre. Tous les collèges ne tiennent pas compte de leur clientèle allophone, en leur assurant des interventions particulières en français langue seconde menées par du personnel qualifié et à l'aide de matériel approprié. Est-ce faute de ressources, faute de sensibilisation à la situation des allophones au collégial ? Nos données de recherche ne permettent pas d'affirmer quoi que ce soit. Nous constatons plutôt que la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation n'a instauré aucune mesure obligatoire de soutien à

---

<sup>17</sup> Tableau 6 du chapitre I, « La Problématique ».

l'apprentissage du français pour les allophones, contrairement à ce qui se passe aux ordres primaire et secondaire où les élèves allophones sont généralement placés dans des conditions particulières d'apprentissage du français grâce aux classes d'accueil où des professeurs, le plus souvent formés en langue seconde, leur enseignent à l'aide de matériel produit pour ce type de classes. Il ne faut pourtant pas penser que rien ne se fait concrètement dans les collèges : la description des mesures prises dans plusieurs d'entre eux prouve le contraire. Ce que nous soulignons ici, c'est le caractère aléatoire de ces mesures, souvent le fruit d'initiatives des personnes en place ; ces personnes changent-elles ou perdent-elles leur dynamisme que les mesures sont compromises. Au collégial, l'absence d'un contexte obligatoire pour l'apprentissage du français langue seconde fait en sorte que tous les allophones n'ont pas partout des chances égales de réussir en français.

### ***Le soutien en français est particulièrement requis en début de cheminement***

Les données des deux collèges étudiés nous permettent de constater que la très grande majorité des étudiants faibles en français, allophones et francophones, abandonnent leurs études ou changent de cégep après les cours de la première année. En ce qui concerne l'abandon des études, cette constatation est confirmée par la Fédération des cégeps qui montre que « 12 % des étudiants abandonnent leurs études après la première année au collégial<sup>18</sup> ». Les faibles taux de réussite, autant pour les francophones que pour les allophones, sont particulièrement marqués au début du cheminement en français, c'est-à-dire dans les cours de mise à niveau et dans le premier cours de la séquence obligatoire de français. Des interventions dès ce niveau permettraient probablement d'améliorer de façon notable la réussite en français.

### **Recommandations**

Nos recommandations se situent dans le cadre des orientations contenues dans *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* du gouvernement du Québec (1990) et dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du MEQ (1998). Nos quatre recommandations tentent de préciser comment ces orientations pourraient s'appliquer au collégial.

Les recommandations 1, 2 et 3 tentent de préciser des applications du premier objectif de l'Énoncé que reprend la Politique du MEQ : *Accroître l'accessibilité et la qualité des services d'apprentissage du français destinés aux immigrants et aux Québécois des communautés culturelles*<sup>19</sup> ; quant à la recommandation 4, elle va dans le sens du 2<sup>e</sup> objectif : *Développer l'usage du français chez les immigrants et les Québécois des communautés culturelles*<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> FÉDÉRATION DES CÉGEPS. *La réussite et la diplomation au collégial – des chiffres et des engagements*, Québec, 1999, p. 33.

<sup>19</sup> TCHORYK-PELLETIER, Peggy. *L'adaptation des minorités ethniques*, Cégep de Saint-Laurent, 1989, p. 50.

<sup>20</sup> Idem, p. 50.



Nous trouvons également important de contribuer à préparer les jeunes au marché du travail, particulièrement ceux des programmes techniques qui vont occuper leur premier emploi à la sortie du collège. Nous savons que plusieurs jeunes, quelle que soit leur origine ethnique, éprouvent des difficultés dans la course à leur premier emploi, mais une étude de Myriame El Yamani menée auprès de 101 jeunes de diverses origines de 15 à 19 ans et de 31 employeurs, à partir d'entrevues de groupe de deux heures chacune a révélé que :

La plupart des jeunes minoritaires interviewés ... sentent que la discrimination à l'emploi qu'ils subissent serait due à plusieurs facteurs qu'ils ne contrôlent pas. Un français aux accents multiples, la perception négative d'un statut d'immigrant, même si certains sont nés ici, des codes culturels et aussi religieux qui les démarquent, le manque de réseaux et de contacts qui les isole de la majorité, autant d'obstacles qui les pénalisent dans la recherche d'un premier emploi<sup>21</sup>.

Quand les jeunes sont interrogés sur les facteurs de discrimination à leur égard par les employeurs, ils placent en premier la couleur de la peau et le nom de famille en deuxième, puis viennent l'accent et la compétence en français : « Si tu ne parles pas correctement le français, c'est un obstacle majeur en entrevue<sup>22</sup> ».

Il semble que la fréquentation de l'école de langue française et une connaissance approfondie de la société québécoise arrivent à atténuer l'emprise des opinions défavorables à l'égard des minorités ethniques<sup>23</sup>.

La maîtrise et l'usage du français dans les collèges de langue française seraient donc les premiers pas vers une intégration plus large des immigrants dans la société, en passant par le travail et des communications fréquentes avec la majorité francophone du Québec. Nos recommandations tentent de préciser comment effectuer ces premiers pas dans les collèges et assumer notre part de responsabilité dans l'intégration linguistique des immigrants à la société québécoise. Elles s'adressent tantôt à la Direction de l'enseignement collégial, tantôt aux administrateurs de différents services des collèges, tantôt aux professeurs de français et aux professeurs des divers programmes.

### **Recommandation sur le classement en français des étudiants à l'entrée au collégial**

- ◆ Afin de dépister dès leur entrée les étudiants allophones qui ont peu de chances de réussir les cours de mise à niveau en raison de trop grandes faiblesses en français ;
- ◆ afin d'offrir aux élèves à risque d'échec en français des solutions plus appropriées à leurs besoins et qui les retiennent dans le réseau collégial ;
- ◆ afin de faire prendre conscience aux étudiants des conséquences négatives de leurs faiblesses en français sur l'ensemble de leur réussite au collégial,

---

<sup>21</sup> YAMANI, Myriame. *L'emploi des jeunes : un enjeu de société*, Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Québec, 1997, p. 37.

<sup>22</sup> Idem, p. 20.

<sup>23</sup> Idem, p. 20.

nous recommandons :

- que la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation mette au point un meilleur test de classement ou un meilleur instrument de classement en français<sup>24</sup>, constitué obligatoirement de plusieurs niveaux, permettant de raffiner le diagnostic des niveaux de maîtrise du français ; il faut raffiner le diagnostic particulièrement pour les élèves qui obtiennent moins de 50 % dans nos tests de classement actuels<sup>25</sup> ;
- que la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation accorde à un collège de la région de Montréal les conditions nécessaires à la production d'un ensemble de cours de pré-mise à niveau en français qui seraient destinés à tous les allophones admis dans un collège francophone de la région de Montréal et jugés non aptes à suivre les cours de mise à niveau présentement offerts à l'Enseignement régulier ; les personnes qui vont dispenser ces cours devront posséder des compétences en langue seconde et devront tenir compte des compétences préalables à l'entrée dans les cours de mise à niveau existants ; qu'à titre expérimental on respecte un ratio de 15 étudiants pour 1 professeur de français langue seconde ;
- que la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation étudie la possibilité d'élargir les conditions d'admission à une session d'accueil et d'intégration pour les étudiants très faibles en français qui présentent des risques élevés d'échec et d'abandon et qui devraient améliorer leurs connaissances du français de base avant d'être admis aux cours de mise à niveau en français ;
- que dans les collèges où on utilise un test de classement en français à l'entrée au collégial, on renseigne les élèves sur les conséquences d'un échec à ce test, notamment sur la nécessité de suivre et de réussir des cours

---

<sup>24</sup> COMTOIS, Louise. *Situer la compétence en français langue seconde*, texte à l'intention de Madame Denyse Lemay, 12 juin 2000, 5 p.

Louise Comtois, professeure de français langue seconde et étudiante en didactique des langues à l'Université de Montréal, a décrit les travaux en cours au ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) concernant la description des niveaux de compétence en français langue seconde et l'instrument de mesure présentement en cours. Elle conclut : « Il existe un canevas qui sert de référence commune pour tous les paliers de francisation. Il s'agit des *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes*. Un test de classement, à partir de ces descriptions, est en cours d'expérimentation pour les besoins du MRCI. Ce test pourrait servir de point de départ pour élaborer un test de classement qui s'adresserait spécifiquement à la clientèle du collégial ».

<sup>25</sup> Nous avons relevé les perceptions des professeurs de français des collèges de Bois-de-Boulogne et de Marie-Victorin relativement aux erreurs de classement générées par les deux tests différents utilisés dans les deux collèges ; ces perceptions ont été confirmées par les résultats aux cours en fin de session. Parallèlement à nos activités de recherche, nous avons fait faire une étude de corrélation entre quatre notes en français du secondaire (FRA, 560, 570 et 586) et les notes aux cours de mise à niveau et en français 101 pour les cohortes de 1995 et de 1999 dans les deux collèges. Les résultats de cette étude statistique montrent que les corrélations ne sont jamais très fortes et que ces quatre notes du secondaire sont, en fait, de mauvais prédictors de réussite ou d'échec aux premiers cours de français du collégial.

de mise à niveau avant de s'inscrire dans les cours obligatoires de français, sur le retard obligé que cela provoque dans le cheminement scolaire, sur l'obligation de réussir l'épreuve ministérielle de français pour l'obtention du DEC et, enfin, sur les exigences d'embauche des employeurs quant à la maîtrise de la langue française.

#### **RECOMMANDATION SUR L'AMÉLIORATION DES CONDITIONS DE RÉUSSITE DANS LE COURS DE MISE À NIVEAU POUR LES ÉLÈVES LES PLUS FAIBLES EN FRANÇAIS**

- ◆ Afin d'améliorer le taux de réussite du cours de mise à niveau pour les élèves les plus faibles en français, particulièrement pour les élèves allophones qui y sont surreprésentés ;
- ◆ afin de favoriser l'augmentation de la motivation des élèves ;
- ◆ afin de créer un contexte où les professeurs disposent de plus de chances d'apporter un soutien adéquat aux élèves qui présentent des difficultés très variées de réussite,

nous recommandons :

d'améliorer les conditions de réussite dans les cours de mise à niveau pour les élèves très faibles en français, tant du côté des élèves que du côté des professeurs :

#### ***Recommandations relatives aux élèves***

- introduire des objectifs d'ordre méthodologique qui visent l'initiation aux méthodes de travail intellectuel et à leur application ;
- particulièrement pour les élèves francophones, introduire des activités qui visent à développer la motivation, le goût de la réussite et l'engagement scolaire des élèves à risque ;
- obliger les élèves à fréquenter les centres d'aide et, avec la collaboration de ceux-ci, encadrer de façon fructueuse ces élèves, consolider leurs acquis linguistiques et méthodologiques ;
- à l'intérieur des cours, regrouper les élèves allophones selon leurs difficultés linguistiques et leur donner des ateliers d'expression écrite et orale qui répondent à leurs besoins spécifiques ;
- dans l'organisation de l'horaire des cours, assurer dans la mesure du possible un horaire approprié des cours de mise à niveau aux élèves en difficultés d'apprentissage : éviter les journées consécutives ou les heures de fin de journée ou de fin de semaine.

### ***Recommandations relatives aux professeurs***

- sensibiliser les professeurs aux problèmes des élèves allophones dans les classes multilingues par la reconnaissance et l'acceptation des différences, et à la variété des problèmes linguistiques des classes multilingues ;
- assurer aux professeurs un perfectionnement en français langue seconde pour qu'ils puissent diagnostiquer les difficultés linguistiques de leurs élèves ;
- produire un matériel pédagogique adéquat, pour que les professeurs puissent intervenir avec efficacité auprès des allophones en difficultés ;
- faire connaître, dans l'ensemble des collèges, le matériel déjà produit pour l'enseignement des élèves allophones au collégial ;
- améliorer le ratio maître/élève, qui ne doit pas dépasser 25 élèves par classe, afin de permettre au professeur d'assurer un encadrement individualisé aux élèves à risque d'échec qui bénéficieront alors de la disponibilité et de l'attention dont ils ont besoin ;
- améliorer les conditions de travail des professeurs de français de mise à niveau en leur évitant les multiples préparations afin qu'ils puissent, grâce à de nombreux travaux formatifs, déceler les lacunes de leurs élèves, y remédier et assurer à ceux-ci la réussite à l'examen final.

### **RECOMMANDATION SUR LE JUMELAGE DU COURS DE MISE À NIVEAU POUR LES ÉLÈVES MOYENNEMENT FAIBLES EN FRANÇAIS AVEC LE PREMIER COURS DE LA SÉQUENCE, AU COURS DE LA MÊME SESSION AVEC LE MÊME PROFESSEUR**

- ◆ Afin de diminuer les échecs dans le cours de mise à niveau pour les élèves moyennement faibles en français et dans le premier cours de la séquence ;
- ◆ afin de consolider la continuité entre ces deux cours ;
- ◆ afin d'augmenter la motivation des élèves dans le cours de mise à niveau pour les élèves moyennement faibles en français, en mettant en relief le lien entre la langue et la littérature ;
- ◆ afin de créer une situation d'apprentissage de la langue liée à la réussite d'un cours obligatoire et crédité, c'est-à-dire d'assurer la maîtrise de la langue écrite à travers le contenu littéraire du français 101,

nous recommandons :

de jumeler le cours de mise à niveau pour les élèves moyennement faibles en français avec le premier cours de la séquence, au cours de la même session avec le même professeur et ainsi :

- équilibrer l'enseignement de la langue et celui de la littérature dans les cours jumelés pour assurer une meilleure chance de réussite aux élèves en difficultés moyennes ;
- donner aux cours jumelés une dimension d'immersion en étalant, dans la semaine, la prestation des cours et en évitant deux journées consécutives ;
- étudier la pertinence de l'incomplet temporaire (IT) dans le cas d'échec dû à la langue dont la maîtrise requiert un temps d'apprentissage plus long ;
- constituer des classes qui varient entre 15 et 25 élèves, afin de permettre au professeur de donner aux élèves un encadrement presque individualisé ;
- constituer des groupes composés d'allophones et de francophones mais à des niveaux de difficultés moyennes en français.

#### **RECOMMANDATION SUR LE SOUTIEN EN FRANÇAIS PAR TOUS LES PROFESSEURS DU PROGRAMME**

- ◆ Afin d'augmenter pour les élèves les occasions de pratique correcte de la langue et, partant, les possibilités de progresser en français ;

nous recommandons :

que le ministère de l'Éducation du Québec ainsi que les administrations des collèges s'attachent à promouvoir et à soutenir les expérimentations qui visent à engager l'ensemble des professeurs et particulièrement ceux des programmes techniques dans l'apprentissage de la langue et qu'ils voient à :

- instaurer des mesures qui favorisent le perfectionnement en langue d'enseignement de tout le personnel enseignant ;
- instaurer des mesures qui favorisent l'acquisition de stratégies d'enseignement par tous les professeurs du réseau, afin d'assurer l'intégration de la langue à l'enseignement de la discipline dans le projet de l'amélioration et de la valorisation du français écrit<sup>26</sup> ;
- vérifier la qualité du français écrit à l'embauche des professeurs et prendre les mesures nécessaires pour pallier les lacunes des personnes recrutées.

Éléonore Antoniadès, professeure de français, Collège Marie-Victorin  
 Mona Chéhadé, professeure de français, Collège de Bois-de-Boulogne  
 Denyse Lemay, conseillère pédagogique, Collège de Bois-de-Boulogne

---

<sup>26</sup> Pour atteindre cet objectif, le matériel pédagogique produit par Francine Bergeron et Colette Buguet-Melançon *Pour une maîtrise de la langue essentielle à la réussite* permet aux enseignants d'amener leurs élèves à la compétence exigée par la discipline, en acquérant la compétence langagière nécessaire à la réussite scolaire.

Vous pouvez vous procurer des exemplaires de ce rapport de recherche en communiquant avec le Centre Éducation Technologies, Collège de Bois-de-Boulogne au (514) 332-3000 poste 278.

ANTONIADEÈS, Éléonore, Mona CHÉHADÉ et Denyse LEMAY. *La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, juin 2000, 313 p.