

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

Éléonore Antoniadès
Professeure de français
Cégep Marie-Victorin



Mona Chéhadé
Professeure de français
Collège de Bois-de-Boulogne



Cette recherche est menée par Éléonore Antoniadès, professeure de français au cégep Marie-Victorin, et Mona Chéhadé, professeure de français au collège de Bois-de-Boulogne, sous la direction de Denyse Lemay, conseillère pédagogique au collège de Bois-de-Boulogne. Collaborent à cette recherche Françoise Armand et Patricia Lamarre, professeures de didactique des langues de la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

La recherche est subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et par Immigration et Métropoles.

PRÉSENTATION DE LA SITUATION

Le choix du gouvernement du Québec d'admettre annuellement un nombre déterminé d'immigrants fait de la société québécoise une société en mouvance dont la population est de plus en plus diversifiée. Cette diversité se situe aussi bien sur le plan linguistique que sur les plans ethnique, social, culturel et religieux. Cette diversité et le pluralisme qui l'accompagne, que nous retrouvons dans l'école¹ québécoise, sont aussi

1. « Le terme « école québécoise » est utilisé au sens générique et il désigne les établissements d'enseignement pour les jeunes aussi bien que ceux pour les adultes [...] Ainsi, ce terme inclut [...] le collège qui, rappelons-le, est reconnu comme un établissement d'enseignement autonome relevant de l'enseignement supérieur. » *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, ministère de l'Éducation, 1998, p. 7.

une conséquence de l'application, depuis 1977, de la Loi 101. Ce contexte pluraliste pose à l'école de nouveaux défis : assurer l'égalité des chances de réussite à tous les élèves qui lui sont confiés et intégrer les jeunes immigrants de la manière la plus harmonieuse possible. Cette intégration se fait autant aux ordres primaire et secondaire qu'à l'ordre collégial.

Les collèges d'enseignement général et professionnel du Québec admettent les élèves allophones avec des niveaux de francisation très variés. Rappelons que, si la majorité des élèves immigrants *doit* fréquenter le secteur francophone au primaire et au secondaire, elle le fait par *choix* au collégial. Il nous faut préciser que la différence dans la connaissance de la langue française, en ce qui regarde les élèves allophones au collégial, peut avoir plusieurs causes qui sont souvent reliées à la langue maternelle plus ou moins éloignée du français, à l'obtention d'une équivalence pour un diplôme d'études secondaires délivré dans le pays d'origine, au court laps de temps de résidence au Québec ou, finalement, à une pratique peu fréquente, voire inexistante, du français hors des cours même pour des élèves établis depuis longtemps au Québec. Malgré toutes ces différences, les cégeps n'ont jamais eu de classe d'accueil ou de francisation pour aider ces élèves et, de plus, la Réforme de 1994 a aboli les cours de mise à niveau en français langue seconde qui leur étaient destinés. À partir de ces constatations générales, il est bon de cerner la situation des allophones, celle de leur réussite dans le réseau collégial en général et en français en particulier pour, ensuite, étudier le cas précis de deux cégeps montréalais : le collège de Bois-de-Boulogne et le cégep Marie-Victorin qui reflètent cette réalité nouvelle.

Les élèves allophones au niveau collégial

Depuis 1977, les effets de la Loi 101 ont changé la réalité de la clientèle des cégeps québécois. Jusqu'en 1994, le nombre d'élèves allophones nouvellement inscrits à l'enseignement collégial augmente dans les cégeps francophones et il diminue dans les cégeps anglophones ; après 1994, le nombre d'allophones

du collégial tend à diminuer légèrement dans les cégeps francophones au profit des cégeps anglophones².

Quant aux groupes linguistiques qui constituent la population allophone au collégial, ils diffèrent si nous considérons le secteur anglophone ou le secteur francophone. Les cégeps anglophones sont moins touchés par la diversité ethnolinguistique de leur clientèle allophone, car ils reçoivent surtout des étudiants issus de communautés installées au Québec depuis très longtemps ; ce sont les hellénophones, les italoalphones ou les lusophones. Pour leur part, les cégeps francophones accueillent les élèves issus de communautés plus récemment implantées au Québec ; ils parlent créole, espagnol, vietnamien, arabe ou arménien. Cette constatation nous permet de réaliser l'ampleur du défi que doivent relever les cégeps francophones, en particulier ceux de l'Île de Montréal, pour assurer la réussite de leurs élèves allophones.

LES ALLOPHONES ET LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL

Des données générales

Les données transmises par la Direction de l'enseignement collégial montrent que, en 1996, les taux d'obtention du DEC des francophones et ceux des allophones sont presque équivalents et qu'ils sont supérieurs à ceux des anglophones. Cette affirmation n'est plus vraie si nous regardons les taux de diplomation par langue maternelle : certains groupes linguistiques ont un taux de diplomation nettement supérieur, et d'autres nettement inférieur aux francophones.

Malgré leur taux de diplomation comparable à celui des francophones, les allophones éprouvent globalement des difficultés de réussite en français. Pour les sessions d'automne 1995 et 1996, les chiffres de la Direction de l'enseignement collégial nous indiquent que, tant pour les cours de mise à niveau en français que pour les cours de la séquence obligatoire de français, le taux de réussite des allophones est généralement inférieur à celui des francophones et à celui des anglophones. Cette même tendance s'observe dans les résultats à l'épreuve ministérielle de français (données qui couvrent la période entre l'hiver 1997 et l'hiver 1999)³.

Ces données générales révèlent que l'intégration linguistique des élèves allophones ne semble pas réussie au niveau collégial, mais elles ne permettent pas de préciser l'impact réel de ces lacunes en français sur le déroulement des études au collégial.

2. St-Germain, Claude, « La situation linguistique dans le secteur de l'éducation en 1997-1998 », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 10, 1999, p. 6.

3. Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de l'enseignement collégial, 1999.

Étude de deux cégeps montréalais

□ La population étudiée

Pour examiner plus concrètement la réussite en français des allophones au collégial, nous avons étudié leur situation dans deux cégeps de la région de Montréal, le collège de Bois-de-Boulogne et le cégep Marie-Victorin. Le choix de ces deux cégeps a été dicté par la diversité des groupes linguistiques d'allophones qui y sont représentés et leur pourcentage (Bois-de-Boulogne : 21,7 %, Marie-Victorin : 13,1 %) qui est supérieur à la moyenne des cégeps francophones du réseau (4,4 %) et même à celle des cégeps francophones de l'Île de Montréal (11,6 %).

Dans les deux cégeps, on a étudié les résultats en français des étudiants de la cohorte 1995. Deux raisons nous ont poussées à choisir cette cohorte en particulier : tout d'abord, il y a le fait que la majorité des élèves de cette cohorte auraient eu le temps de terminer leurs études collégiales en décembre 1999, dernier moment de cueillette des résultats scolaires ; ensuite, les professeurs avaient déjà appliqué les nouveaux devis des cours de français, Langue d'enseignement et littérature, et ils avaient eu la possibilité d'ajuster les nouveaux cours qui sont maintenant élaborés par compétences.

□ Les résultats au cheminement en français

Nous avons analysé le parcours des élèves de la cohorte 1995 qui ont échoué au test de classement, ceux que nous appelons les élèves à risque. Ils ont donc commencé à l'automne 1995 par un ou deux cours de mise à niveau ; les recommandations que nous désirons formuler au terme de notre recherche viseront l'amélioration de la réussite scolaire des élèves qui se retrouvent dans la même situation qu'eux. Bien que le test de classement administré à Bois-de-Boulogne en 1995 soit différent de celui de Marie-Victorin — l'un est constitué de questions objectives de grammaire et l'autre comporte des questions de compréhension, de grammaire, une dictée et un résumé —, les allophones obtiennent au test de classement en français à l'entrée au collégial une moyenne inférieure à celle des francophones dans les deux cas, et les créolophones sont ceux qui obtiennent la moyenne la plus faible.

Nous avons ensuite suivi les élèves à risque pendant trois ans dans les deux collèges. Nos résultats préliminaires nous permettent de soutenir les énoncés qui suivent.

- Peu d'étudiants à risque d'échec en français, autant parmi les francophones que les allophones, ont réussi après trois ans tous leurs cours de français ainsi que l'épreuve ministérielle.
- La majorité des étudiants à risque d'échec en français, allophones et francophones confondus, abandonnent leurs études ou changent de cégep.

- À Bois-de-Boulogne, les francophones sont, de façon significative, plus nombreux à réussir les cours de mise à niveau, les quatre cours obligatoires de français et l'épreuve ministérielle. De plus, les allophones à risque ont tendance à être plus nombreux que les francophones à risque à changer de cégep ou à abandonner complètement leurs études.
- À Marie-Victorin, nous remarquons que les allophones réussissent mieux que les francophones les quatre cours obligatoires de français et l'épreuve ministérielle bien que, dans cette catégorie d'étudiants, nous ayons peu de sujets ; tandis qu'ils réussissent moins bien les cours de mise à niveau. De plus, les allophones à risque ont tendance à davantage abandonner leurs études qu'à changer de cégep.
- Si l'on ne retient que les principaux groupes linguistiques, les créolophones obtiennent les moins bons résultats à la fois aux cours de mise à niveau et de français 101.
- Plus d'allophones que de francophones doivent suivre les cours de mise à niveau pour les plus faibles.
- Si l'on précise le nombre de reprises nécessaires à la réussite des cours de mise à niveau et du premier cours de la séquence obligatoire, on constate à Bois-de-Boulogne une tendance des allophones à faire plus de reprises que les francophones avant d'obtenir une réussite dans les cours de mise à niveau. À Marie-Victorin, la tendance montre que plus d'allophones que de francophones réussissent les cours de mise à niveau et le 101 sans reprise.

Ainsi, nous venons de constater qu'il y a une différence entre le collège de Bois-de-Boulogne et le cégep Marie-Victorin en ce qui concerne le cheminement et le taux de réussite en français des allophones à risque. Bien que la même philosophie d'accessibilité aux services éducatifs et d'équité oriente les deux établissements, la situation est assez complexe, car les facteurs qui interviennent dans la réussite ou l'échec des élèves sont nombreux et différent d'un cégep à l'autre : temps d'arrivée au Québec, durée d'apprentissage du français, parenté de la langue maternelle avec le français, niveau de rendement scolaire à l'entrée au collège, etc. Pour l'instant, nos activités de recherche ne nous permettent pas de préciser lesquels parmi ces facteurs expliquent les différences de résultats entre les deux collèges. Mais nous pouvons dire qu'il n'y a probablement pas de solution unique aux problèmes qu'affrontent les allophones à leur arrivée au collégial.

□ *Des données qualitatives*

Pour compléter les données statistiques dans les deux cégeps et la description du cheminement des élèves à risque depuis la mise à niveau jusqu'à l'épreuve ministérielle, nous avons recueilli, à l'aide d'entrevues de groupes, les perceptions des professeurs et des élèves sur le cheminement que proposent ces deux cégeps. 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 actuel en français. Une fois les entrevues réalisées, le *verbatim* des propos enregistrés a été transcrit, codé et analysé. Parmi les perceptions recueillies sur le cheminement, nous présentons celles qui reflètent la synthèse des propos des professeurs et des étudiants des deux cégeps :

- les étudiants et les professeurs veulent un test de classement en français ; de plus, ces derniers ont besoin d'un test permettant un diagnostic plus raffiné ;
- les élèves souhaitent être mieux informés des conséquences d'un échec au test de classement ;
- certains étudiants ont des difficultés telles en français qu'ils ne peuvent, à l'intérieur du ou des deux cours de mise à niveau en français présentement offerts dans les collèges, atteindre le niveau de langue requis pour réussir la séquence obligatoire de français.

Dans les cours de mise à niveau, les professeurs ont observé que, généralement, les difficultés des allophones sont des difficultés reliées à la langue et non des difficultés d'apprentissage. Par contre, les difficultés des francophones sont le plus souvent des difficultés d'apprentissage généralisées. De plus, dans ces cours, les élèves manquent généralement de motivation, à l'exception des nouveaux arrivés au Québec et de ceux qui veulent un DEC à tout prix. Certaines conditions du cours sont des obstacles à la réussite : nombre trop élevé d'étudiants, variété des groupes linguistiques représentés, variété des difficultés linguistiques vécues par les élèves, multiples préparations de cours à la même session, horaires parfois inappropriés, manque de temps pour répondre à tous les besoins.

Dans le cours de français 101, les élèves à risque trouvent les textes très difficiles, autant sur le plan de la langue que sur celui du contenu. De plus, analyser et interpréter sont des tâches assez ardues pour eux.

Sur l'ensemble du cheminement, la marche est trop haute entre le secondaire et le collégial en français parce que la littérature est peu étudiée au secondaire. Cependant, les cours de français permettent de développer des habiletés utiles dans d'autres cours, particulièrement en langue, en compréhension et en déduction. Le cours de français 103 prépare bien à l'épreuve ministérielle par la forme et les exercices. Les progrès des élèves sont notables au fur et à mesure du cheminement, notamment sur la structure des textes, mais des difficultés subsistent jusqu'à la fin quant aux habiletés intellectuelles de haut niveau : conceptualiser, comparer, apprécier.

RECOMMANDATIONS

En complément à l'analyse précédente, nous avons fait l'inventaire des mesures efficaces entreprises par certains cégeps francophones et anglophones à Montréal pour l'enseignement de la langue seconde ou maternelle. Nous avons, en outre, cherché, à diverses sources⁴ des exemples de mesures déjà utilisées auprès d'élèves allophones en apprentissage d'une langue seconde de l'âge de nos cégépiens au Canada, aux États-Unis et en Europe.

À la lumière de toutes ces données et au cours de notre deuxième année de recherche, nous travaillons présentement à formuler des recommandations institutionnelles et didactiques qui permettraient, croyons-nous, aux cégeps d'améliorer l'intégration et la réussite en français des élèves allophones à risque.

À l'automne 1999, nous avons expérimenté l'une des recommandations sur lesquelles nous travaillons et nous en évaluons les résultats. Il s'agit de l'expérimentation du jumelage du cours de mise à niveau avec le premier cours de la séquence de français, donné à la même session, aux mêmes étudiants par le même professeur ; ce jumelage de cours a été offert à des groupes d'étudiants, francophones et allophones, éprouvant des difficultés moyennes en français. Le premier bilan que nous faisons de cette expérience est très encourageant. En effet, les élèves semblent plus motivés à suivre le cours de mise à niveau, car ils en comprennent l'utilité, et le transfert grammatical est directement mis en application dans l'analyse littéraire. D'un autre côté, l'apport culturel de l'Ensemble 1 valorise le cours de mise à niveau. Dans les cours jumelés, les professeurs ont remarqué que le taux d'abandon est très faible. Une difficulté reste à surmonter : l'équilibre à atteindre entre la langue et la littérature.

4. BURGER, S., M. WESCHE et M. MIGNERON, « Late, Late Immersion – Discipline-based Second Language Teaching at University of Ottawa », *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge University Press, p. 65-84.

BURGER, S., M. CHRÉTIEN, M. GINGRAS, P. HAUPTMAN et M. MIGNERON, « Le rôle du professeur de langue dans un cours de matière académique en langue seconde », *La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 4, n° 2, 1984, p. 397-402.

BURGER, S., « Content-based ESL in a Sheltered Psychology Course: Input, Output and Outcomes », *Revue TESL du Canada*, Vol. 6, no 2, mars 1989, p. 45-59.

READY, D. et M. WESCHE, *An Evaluation of the University of Ottawa's Sheltered Program: Language Teaching Strategies That Work*, Ottawa, University of Ottawa Press, 1992, p. 389-406.

HIRSCH, L., J. NADAL et L. SHOHET, « Adapting Language Across the Curriculum to Diverse Linguistic Population », *New directions for Community College Writing Across the Curriculum in Community Colleges*, N° 73, printemps 1991, Jossey-Bass Inc.

COLLIER, V. P. « How long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language », *TSEOL Academic Achievement in a Second Language*, Vol. 23, N° 3, septembre 1989.

CONCLUSION

Nos résultats de recherche⁵ nous permettent d'affirmer que, dans les collèges francophones, l'intégration linguistique n'est pas parfaitement réussie pour tous les allophones ; cependant, les besoins des élèves à risque ont pu être spécifiés et des mesures concrètes d'aide à la réussite sont suggérées. Les objectifs de cette recherche correspondent à certaines orientations de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* qui vise la maîtrise du français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, et la formation adéquate de l'ensemble du personnel. Dans ce contexte, des efforts supplémentaires sont exigés des collèges pour relever ces défis importants et intervenir ainsi efficacement dans une société où la diversité ethnoculturelle et linguistique est omniprésente.

sec.eleonore@vif.com
monac@collegebdeb.qc.ca

Éléonore ANTONIADES et Mona CHÉHADÉ travaillent, depuis 1998, sur le projet La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions, mené sous la direction de Denyse Lemay. Membres de l'Association pour la Recherche au Collégial, les auteures ont présenté, dans le cadre du XI^e colloque de l'ARC, la problématique et une ébauche des recommandations concernant la clientèle allophone dans le réseau des collèges en général, et dans les deux collèges impliqués dans la recherche en particulier. De plus, elles ont publié des articles sur le même sujet dans Correspondance (novembre, 1999) et dans les Actes du XXIII^e Congrès international de l'Association francophone d'Éducation comparée (AFEC) à l'Université Louis-Pasteur, à Strasbourg, congrès auquel elles ont participé en juillet 1999.

Les auteures proposent une liste d'une trentaine de références, parmi lesquelles on peut citer :

BURGER, S., M. CHRÉTIEN, M. GINGRAS, P. HAUPTMAN et M. MIGNERON, « Le rôle du professeur de langues dans un cours de matière académique en langue seconde », *La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 4, n° 2, 1984, p. 397-402.

HIRSCH, L., J. NADAL et L. SHOHET, « Adapting Language Across the Curriculum to Diverse Linguistic Population », *New Directions for Community College Writing Across the Curriculum in Community Colleges*, n° 73, 1991 (printemps), Jossey-Bass Inc.

KRASHEN, S. D., « Le pourquoi de sa réussite », *Langue et société*, 12, 1984, p. 64-67.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Sainte-Foy, Gouvernement du Québec, 1998, 48 p.

5. Le rapport de recherche PAREA devrait être disponible le 30 juin 2000.