

Aider les élèves allophones à réussir en français

Des laissés-pour-compte

Une étude, menée de 1998 à 2000 par Éléonore Antoniadès, Mona Chéhadé, Denyse Lemay, Françoise Armand et Patricia Lamarre¹, a clairement démontré que les élèves allophones sont souvent des élèves à risque au collégial et qu'ils présentent, conséquemment, des besoins particuliers. Malheureusement, les auteures concluaient aussi que ces besoins étaient rarement comblés, et que l'intégration de ces nouveaux arrivants dans le réseau collégial s'en trouvait souvent compromise.

Que s'est-il passé depuis? La tempête de l'augmentation à tout prix des taux de réussite a soufflé, laissant dans son sillage un réseau de centres d'aide en français consolidé et des formules pédagogiques dynamiques d'intégration de la mise à niveau dans la séquence régulière, telles que le jumelé², pratiqué désormais dans un grand nombre de cégeps. Un autre ouragan, celui de la « nouvelle grammaire », a déferlé dans nos classes, nous forçant à repenser notre approche pédagogique de la grammaire et de la langue, souvent pour aller vers une plus grande systématisation. Bref, un nouveau matériel pédagogique paraît peu à peu et plusieurs mesures ont été mises en place, qui ne peuvent que rendre plus efficaces nos interventions auprès des allophones... auprès d'une majorité d'allophones, devrions-nous dire. Car là est tout le drame : il y a des laissés-pour-compte ; dans nos classes, particulièrement dans la région montréalaise, un certain nombre d'élèves qui se présentent n'ont que peu de chances de réussir. Nous les appellerons, tout au long de cet article, les « élèves allophones très faibles ».

Bien sûr, il n'est pas politiquement correct d'énoncer à voix haute un pronostic aussi pessimiste dès le début d'une session. Alors personne n'ose le faire. Et, implicitement, ces élèves reçoivent le message qu'ils sont à même de réussir un programme



Julie Roberge
Professeure de français
Collège de Bois-de-Boulogne
et Cégep Marie-Victorin

collégial, et que ce programme est adapté à leurs besoins et à leur niveau de connaissances. Jugez de leur déception lorsqu'ils découvrent qu'il n'en est rien.

Mais, disent en chœur plusieurs intervenantes et intervenants, il ne s'agit que d'un petit nombre d'élèves... Ceux-ci sont néanmoins appelés à devenir de plus en plus nombreux avec les années, le poids démographique des élèves immigrants tendant sans cesse à augmenter. Alors, il est temps de tenter de faire quelque chose pour leur offrir une chance équitable de réussir. C'est ce à quoi s'est ingénié, depuis quelques sessions, le collège de Bois-de-Boulogne.

Il faut dire que la situation de Bois-de-Boulogne est idéale pour l'expérimentation auprès de cette clientèle : le cégep compte assez de ces élèves allophones très faibles pour pouvoir depuis 2001 les regrouper, à la session d'automne, dans un cours de mise à niveau spécial. Ce cours de six heures par semaine répond totalement aux exigences du devis ministériel de mise à niveau en français³; il n'est « spécial » que parce qu'il est complété par des mesures pédagogiques additionnelles, particulièrement à l'automne 2002, comme le résume le tableau 1. L'existence à Bois-de-Boulogne de groupes homogènes d'allophones très faibles nous a donc permis d'analyser le profil de ces élèves, de voir quel était leur cheminement au collégial et de mesurer l'efficacité des mesures auxquelles nous les avons soumis⁴.

[...] les élèves allophones sont souvent des élèves à risque au collégial et ils présentent, conséquemment, des besoins particuliers.

1. On peut lire l'analyse des auteures dans le rapport *La Réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions*. Cette recherche était subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation du Québec et par Immigration et Métropoles.
2. Cette formule pédagogique consiste à jumeler le cours de mise à niveau de 45 heures (601-003-50) avec le premier cours de français obligatoire (601-101-04) ; cet arrangement permet d'enseigner la grammaire en la mettant en lien plus étroit avec les compétences d'écriture et de compréhension qui doivent être développées dans le premier cours de français.
3. Les élèves sont d'ailleurs soumis au même examen final que les autres et ils travaillent avec des manuels non spécifiques à l'enseignement du français langue seconde.
4. Les résultats de cette recherche et nos recommandations ont été présentés dans un rapport intitulé : *Les allophones très faibles dans le réseau collégial. Profil, problématique, expérimentations et recommandations*. Ce rapport avait été commandé par le ministère de l'Éducation.

TABLEAU 1

Formules pédagogiques des cours de mise à niveau spéciaux

SESSION D'AUTOMNE 2001	SESSION D'AUTOMNE 2002
Les élèves sont inscrits à un cours de mise à niveau de 6 heures par semaine (601-002-06). Les élèves sont sélectionnés à partir de leurs faibles résultats au test d'entrée en français (ils ont obtenu entre 25 % et 40 % à la partie objective du test et ont particulièrement mal performé à la partie écrite). Le professeur de mise à niveau a une expérience de l'enseignement du français langue seconde. Le rythme de travail est plus lent que dans un cours de mise à niveau régulier. Le professeur de mise à niveau bénéficie d'un dégrèvement spécial pour l'encadrement individualisé des étudiants en dehors des cours.	
Certains élèves rencontrent un tuteur sur une base hebdomadaire (tutorat par les pairs).	Les élèves ont un horaire allégé : ils ne sont inscrits qu'à 4 ou 5 cours. Les élèves ont, en plus du cours de mise à niveau, un cours de français oral de 6 heures par semaine, dispensé par un professeur de français langue seconde. Le but est de les placer, dans une certaine mesure, en situation d'immersion en français. ⁵

Leur profil

L'étude de leurs dossiers et une série d'entrevues avec eux nous ont permis de dégager un profil de ces élèves à risque. Il s'agit en général d'élèves provenant du domaine technique, majoritairement de sexe féminin, plus âgés que la moyenne au collégial, ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires à l'extérieur du pays le plus souvent ou à la formation aux adultes. Ils ont en général une scolarité de niveau secondaire ; les plus âgés ont cumulé de l'expérience de travail dans des domaines techniques. Ils sont souvent mariés (un plus grand nombre que la moyenne des collégiennes et des collégiens) et ont parfois même des responsabilités parentales. Ils sont arrivés au Québec depuis peu et utilisent rarement les ressources de francisation offertes aux immigrantes et aux immigrants. Ce sont néanmoins des élèves qui ne sont pas distraits par un travail rémunéré qui s'ajoute à leur tâche scolaire et qui sont motivés à apprendre le français (une langue qu'ils considèrent essentielle pour leur parcours collégial et pour la pratique de leur futur emploi).

On le voit, de grandes constantes, des éléments convergents, se dégagent des dossiers de ces élèves. Mais les choses se compliquent quand il s'agit de dépister les causes de leur faiblesse commune en français : les portraits se singularisent alors. Problèmes cognitifs, apprentissage tardif du français (après la puberté), problèmes méthodologiques, niveau de scolarité assez faible dans la langue première, habiletés techniques plutôt qu'abstraites, con-

fusion entre plusieurs langues secondes, rapports affectifs difficiles avec le français, manque de pratique du français oral, éloignement syntaxique de la langue première avec le français⁶, surestimation de leurs connaissances : voilà autant de raisons, seules ou combinées, qui expliquent leurs difficultés dans l'apprentissage du français. On le voit donc, les défis auxquels doivent faire face ces élèves sont complexes et variés. C'est ce qui explique leur cheminement, fort difficile on s'en doutera, dans la séquence en français au collégial.

Leur cheminement dans les cours de français

Notre étude a, en effet, statistiquement démontré ce que tous avaient perçu empiriquement : le taux de rétention dans le réseau collégial de ces élèves est très faible. Ainsi, comme le présente le tableau 2, seize d'entre eux ont suivi le cours de mise à niveau spécial à l'automne 2001 ; seulement six d'entre eux sont encore au collège à la session d'hiver 2003 – soit deux ans plus tard – et quatre y suivent toujours des cours de français. Leur taux de rétention sur deux ans n'est donc que de 37,5 %. Quant aux à ceux qui sont inscrits au cours spécial à la session d'automne 2002, 73,9 % d'entre eux sont revenus au collège à la session suivante, comme le démontre le tableau 3.

TABLEAU 2

Taux de persévérance dans leurs études des élèves du groupe spécial d'automne 2001

CATÉGORIE D'ÉLÈVES	AUTOMNE 2001	HIVER 2002	AUTOMNE 2002	HIVER 2003
Élèves du cours de 601-002-SP encore inscrits au collège	16	14	10 (8 inscrits dans des cours de français au collège, 1 dans un cours de la formation à distance, 1 inscrit au collège mais sans cours de français à son horaire)	6 (4 inscrits dans des cours de français au collège, 2 inscrits au collège mais sans cours de français à son horaire)

TABLEAU 3

Taux de persévérance dans leurs études des élèves du groupe spécial d'automne 2002

CATÉGORIE D'ÉLÈVES	AUTOMNE 2002	HIVER 2003
Élèves du cours de 601-002-SP encore inscrits au collège	23	17

5. Cette expérimentation s'est effectuée selon la recommandation que faisait Marie-Nicole Gosselin, dans son rapport *État de la situation des cours de français 002-SP pour étudiants allophones et propositions d'alternative pour la session d'automne 2002*, Collège de Bois-de-Boulogne, hiver 2002.

6. Ce facteur, s'il semble rationnellement le premier à pointer pour tenter d'expliquer le retard de certains allophones dans l'apprentissage du français, s'est avéré cependant assez peu révélateur. En effet, parmi les rares élèves à réussir du premier coup leur mise à niveau se trouvaient un élève afghan, un ukrainien, un croate et un iranien. À l'inverse, parmi ceux dont le parcours a été le plus lent, on comptait des créolophones et des hispanophones.

Ce taux très élevé d'abandon met en évidence la démotivation de ces élèves, qui ont peiné sur un cours fort peu adapté à leurs besoins. En effet, la compétence terminale du cours de mise à niveau, avec sa composante littéraire, est totalement hors de portée en une session pour la plupart de ces élèves, quelle que soit l'ampleur des efforts qu'ils mettront pour y parvenir. Que leur formation secondaire ait été reconnue à travers des équivalences ou qu'elle se soit déroulée en partie dans le réseau de l'enseignement aux adultes, ces élèves allophones possèdent, selon les exigences actuelles, le diplôme qui les qualifie pour des études au cégep⁷, mais sont souvent de très piètres locuteurs de français, quand ils ne sont pas carrément incapables d'en être des scripteurs. Plusieurs raisons expliquent cet état de choses. Ainsi, l'offre de service en francisation offerte aux nouveaux arrivants par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI), même à son niveau le plus avancé, mise sur une approche fonctionnelle de la langue. Axée surtout sur les compétences en français oral, elle vise à rendre l'élève autonome dans la vie de tous les jours et à le rendre capable de remplir, par écrit, formulaires et déclarations. On le voit, cette formation, si elle est très pertinente pour une immigrante ou un immigrant nouvellement arrivé au Québec, elle prépare en aucune façon aux études collégiales en français langue d'enseignement⁸. Quant aux cours de langue seconde que dispensent les centres d'enseignement pour adultes de niveau secondaire, basés sur une approche d'autoapprentissage, ils sont souvent constitués d'exercices répétitifs favorisant peu le transfert des connaissances grammaticales en situation d'écriture. C'est ainsi que certains élèves se retrouvent dans le cours de mise à niveau spécial sans même maîtriser encore les rudiments de l'alphabet en français!

Qui se surprendra, après cela, que le cheminement en français au collégial des allophones très faibles soit généralement ponctué d'échecs et de reprises? Le parcours des seize élèves du cours spécial de l'automne 2001 est, à ce propos, particulièrement éloquent. Comme le présente le tableau 4, aucun de ceux qui sont toujours au collège, après deux ans d'études, n'a pu réussir le cours 601-103-04 ; deux seulement ont réussi le cours 601-102-04. De plus, en moyenne, pour réussir chacun de ces cours, plus d'une tentative leur a été nécessaire. Le tableau 5 illustre que les élèves du groupe spécial de l'automne 2002 ont, quant à eux, réussi dans une proportion de 60,9 % leur cours de mise à niveau après deux sessions, mais un seul d'entre eux a complété avec succès son cours 601-101-04.

TABLEAU 4
*Bilan de deux années collégiales pour les élèves
du cours spécial de l'automne 2001*

Cours réussis	% de réussite	Nombre moyen de tentatives nécessaires
mise à niveau	62,5 % (10/16)	2 (cependant, trois étudiants sur les 10 qui ont finalement réussi leur mise à niveau ont également suivi une session en français langue seconde à l'éducation permanente du collège)
601-101-04	31,5 % (5/16)	1,4
601-102-04	12,5 % (2/16)	1,5
601-103-04	0 % (0/16)	N/A

TABLEAU 5
*Bilan de deux sessions collégiales pour les élèves
du cours spécial de l'automne 2002*

Cours réussis	% de réussite	Nombre moyen de tentatives nécessaires
mise à niveau	60,9 % (14/23)	1,5
601-101-04	4,3 % (1/23)	1

Nous remarquons à la lumière de ces résultats que l'apprentissage d'une langue seconde, surtout chez des adultes, ne se fait pas selon une progression régulière, mais bien par plateaux, et que le temps y joue un rôle prépondérant. En effet, notre étude l'a bien mis en évidence, pour la plupart de ces élèves, arrivés au Québec depuis moins de trois ans dans plus de la moitié des cas, le français n'est encore lié qu'à des pratiques d'ordre scolaire ou informatif ; il leur est peu courant de le pratiquer dans une sphère plus intime. Il est donc normal que les habiletés de locuteurs de ces élèves se développent lentement, et que ces derniers mettent aussi du temps à acquérir les référents culturels français ou québécois qui sont nécessaires à l'analyse de textes littéraires telle qu'elle se pratique dans les cours collégiaux.

Il a également été intéressant de comparer les résultats des groupes spéciaux entre eux, afin de voir si les différences entre les formules pédagogiques utilisées en 2001 et en 2002 y ont eu des effets. Ainsi, les élèves de l'automne 2002 ont bénéficié de 12 heures de français hebdomadaires, soit d'une espèce de mini-immersion, car à leur cours de mise à niveau avait été ajouté un cours de français oral. À première vue, la comparaison des tableaux 4 et 5 semble montrer la similarité des résultats des deux groupes : 62,5 % du groupe de l'automne 2001 ayant finalement complété leur cours de mise à niveau, contre 60,9 % du groupe de l'automne suivant. Cependant, un autre paramètre

7. Pour le moment, les programmes du réseau collégial ne posent pas comme condition d'entrée une connaissance minimale du français.

8. Il faut également ajouter que cette formation du MRCI n'est aucunement obligatoire pour un nouvel arrivant. De plus, en région montréalaise, les places en francisation sont comptées, et un délai d'attente – pouvant aller jusqu'à six mois – peut décourager les allophones, souvent soucieux de devenir autonomes sur le plan économique le plus rapidement possible. On comprend alors l'attrait très grand que peut avoir pour eux une formation technique de trois ans.

entre en ligne de compte dans l'analyse de ces résultats : le temps. Il a fallu deux ans aux élèves de l'automne 2001 pour réussir ce que ceux de l'automne 2002 (ayant bénéficié de la formule d'immersion en français) ont accompli en deux sessions⁹. On voit donc que la formule de 12 heures de français par semaine a grandement aidé ces allophones.

Vers une session d'immersion

Que retenir de cette expérimentation? En tout premier lieu, que le désarroi des élèves allophones très faibles au cégep est bien réel, et que l'offre de service telle qu'on la définit en ce moment dans le réseau collégial ne répond pas à leurs besoins. Le cours de mise à niveau, particulièrement, n'est pas approprié pour cette clientèle, qui doit apprendre les rudiments du français écrit avant de passer à quelque forme d'analyse littéraire que ce soit. C'est pourquoi nous nous réjouissons¹⁰ de la décision du ministère de l'Éducation de créer un cours de « pré mise à niveau », intitulé *Pratique du français oral et écrit*, dont la compétence terminale est beaucoup plus réaliste pour ces allophones très faibles. Ce cours, au contenu mieux ciblé, connaîtra sans doute un taux de réussite plus élevé, ce qui motivera les élèves et récompensera plus justement les efforts qu'ils investissent dans l'apprentissage du français.

Nous croyons cependant que la création d'un nouveau cours, fût-il de 90 heures, n'est pas suffisante pour régler les problèmes très variés et complexes de la clientèle allophone la plus faible. Il faudrait, pour que notre intervention soit vraiment efficace auprès d'elle, que ce cours de « pré mise à niveau » s'inscrive dans une

session entière d'immersion, au milieu de cours de français oral, d'introduction à la société québécoise, de méthodologie¹¹ et d'un atelier de français écrit. Il est certain que cette session d'accueil et d'immersion ne pourrait en aucun cas être offerte dans tous les collèges du réseau. Mais, dans la région montréalaise, il serait possible de trouver une masse critique d'élèves suffisante¹² pour qu'une telle session d'accueil soit dispensée dans un établissement d'enseignement collégial, les autres y envoyant leurs élèves par commandite. En fait, il est même très surprenant que n'existe pas déjà, à Montréal, un tel programme ; l'appréhension des cégeps, toujours soucieux d'attirer les élèves, devant l'idée de complexifier l'admission aux programmes collégiaux peut expliquer peut-être en partie ce retard du réseau¹³. Toutefois, cette réserve devant une session d'immersion n'est soutenable qu'à très court terme, aussi bien pour les administratrices et administrateurs des collèges que pour les élèves. En effet, si ceux-ci, pressés d'acquiescer un diplôme, peuvent à première vue s'avérer déçus et mécontents d'être acceptés dans un programme avec la condition, exigeante nous en convenons, de réussir une session d'accueil et d'immersion en français, ils seront heureux cependant de voir que les bases qu'ils y acquerront leur permettent de réussir plus facilement – et plus rapidement – les cours subséquents de leur formation, incluant les cours spécifiques à leur programme¹⁴. Quant aux administratrices et aux administrateurs, ceux-ci doivent comprendre qu'accepter sans condition dans un programme une telle clientèle revient à lui transmettre un message implicite faux, qui entraînera la démotivation des élèves et, souvent, leur abandon des cours collégiaux. Ainsi, ce qui semblait une façon d'augmenter la clientèle d'un collège est, à plus long terme, le meilleur moyen de la perdre. ❧

j.roberge@sympatico.ca

Après avoir complété sa formation en Études françaises à l'Université de Montréal, Julie Roberge a commencé à enseigner la littérature, en 1997, au Cégep Marie-Victorin puis, plus tard, au Collège de Bois-de-Boulogne. Elle a participé à l'expérimentation du jumelage des cours de mise à niveau et du cours 601-101-04 dans le cadre d'un projet de recherche sur les élèves à risque et elle a été membre du comité d'experts du ministère de l'Éducation pour la rédaction du devis du cours Pratique du français oral et écrit. Elle a également été chargée de projets pour le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). À ce titre, elle a travaillé sur l'implantation de la réforme en français au collégial et a organisé l'intercaf de mai 2002 sur la nouvelle grammaire. En décembre 2002, elle a publié chez XYZ une édition critique du roman Betsi Larousse de Louis Hamelin. Enfin, depuis août 2003, elle est responsable du bulletin Correspondance pour l'amélioration du français en milieu collégial.

9. Le nombre moyen de tentatives nécessaires à la réussite du cours est ainsi beaucoup plus élevé en moyenne pour les élèves de la session d'automne 2001.
10. Mais nous nous attristons, du même souffle, que ce cours vienne remplacer la formule de 90 heures de mise à niveau (601-002-06), formule particulièrement appropriée pour ces allophones très faibles, puisqu'elle permettait un rythme d'apprentissage plus lent et offrait la possibilité de nombreux ateliers en classe.
11. Souvent les allophones très faibles proviennent de domaines techniques et sont déstabilisés devant des contenus plus abstraits. De plus, ils ont souvent fréquenté des systèmes scolaires très différents du nôtre, où les pratiques d'apprentissage étaient, par exemple, axées principalement sur la mémorisation.
12. Faire des classes relativement petites – avec un maximum de 20 personnes – permettrait d'ailleurs un encadrement adéquat par le professeur, et faciliterait les échanges oraux entre les élèves et le professeur, détail non négligeable lorsqu'il s'agit d'élèves apprentis locuteurs en français.
13. Il est juste de parler ici de retard puisque le secondaire compte depuis longtemps des classes d'accueil, et que l'UQAM et l'Université de Montréal se sont dotées de certificats de français écrit destinés aux non-francophones.
14. Incidemment, plusieurs professeures et professeurs du département de français ont témoigné que, lorsque les élèves allophones très faibles finissent par se retrouver en 601-101-04 ou en 601-102-04, ils se plaignent de n'avoir pu suivre qu'un cours de mise à niveau dans toute leur formation. Ces élèves considèrent leurs connaissances en français encore lacunaires et auraient voulu pouvoir mieux y remédier avant d'entamer la séquence des cours obligatoires de français. Souvent, ils prennent aussi conscience que leur faiblesse en français leur nuit dans les cours de leur programme.