

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

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/726620-chehade-et-al-reussite-allophones-bois-de-boulogne-parea-2000.pdf>
Rapport PAREA, Collège Bois de Boulogne, 2000.
note de numérisation: les pages blanches ont été retirées.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

Rapport de recherche

Juin 2000



**Collège
de Bois-de-Boulogne**

**Mona Chéhadé
Denyse Lemay**



Éléonore Antoniadès

726620
ex, 3

727351

Immigration et Métropoles
**Françoise Armand
Patricia Lamarre**

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

Rapport de recherche

Juin 2000

Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4

Collège de Bois-de-Boulogne

Mona Chéhadé
Denyse Lemay

Cégep Marie-Victorin

Éléonore Antoniadès

Immigration et Métropoles

Françoise Armand
Patricia Lamarre

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et par Immigration et Métropoles.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité des établissements et des auteurs.

Illustration : Jean De Marre
Révision linguistique : Lionel Jean

On peut obtenir des exemplaires de ce rapport de recherche auprès du

Centre Éducation Technologies
Collège de Bois-de-Boulogne
10 555 avenue de Bois-de-Boulogne
Montréal (Québec)
H4N 1L4
Téléphone : (514) 332-3000 poste 278

71-19684

726620

et. 3

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2000
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2000
ISBN 2-921331-53-5

RÉSUMÉ

Bien qu'axée sur la compréhension de la réussite en français des allophones au collégial, cette recherche étudie les résultats des allophones et des francophones faibles en français dans deux collèges montréalais et apporte des recommandations s'appliquant aux deux groupes.

L'équipe menant la recherche *La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions* poursuit les objectifs suivants :

- recueillir et analyser les notes aux différents cours de français des élèves de la cohorte de 1995 qui étaient à risque d'échec en français à l'entrée au collégial ;
- recueillir et analyser, au moyen d'entrevues de groupe, les perceptions des élèves et des professeurs sur le cheminement en français depuis les cours de mise à niveau jusqu'à l'épreuve ministérielle uniforme ;
- identifier des mesures institutionnelles et pédagogiques permettant d'accroître la réussite en français des allophones au collégial et cela au moyen de recherches et d'expérimentations ;
- proposer des mesures institutionnelles visant la clientèle allophone à risque dans le but d'améliorer son apprentissage du français ;
- mettre en application le jumelage d'un cours de mise à niveau avec le cours de français 101 et en évaluer les effets sur la réussite des élèves.

Nous savions déjà que les allophones inscrits dans des collèges de langue française réussissaient moins bien que les francophones l'ensemble des cours de français ainsi que l'épreuve ministérielle et uniforme de français. Nos données sur la réussite aux cours de français dans deux collèges montréalais apportent des nuances à ce tableau global : les allophones ne constituent pas un bloc homogène. Dans les deux collèges, ils réussissent moins bien les cours de mise à niveau en français que les francophones, mais ils réussissent différemment les cours de la séquence obligatoire de français, tantôt mieux que les francophones, tantôt moins bien, selon le collège et selon le sous-groupe linguistique. Le constat le plus important est que, dans les deux collèges, autant chez les allophones que les francophones à risque d'échec en français, la très grande majorité des élèves changent de collège ou abandonnent les études, et ce, en début de cheminement scolaire.

Les perceptions du cheminement ont confirmé que, pour les deux groupes également, les cours de mise à niveau et le cours de français 101 suscitent peu la motivation des élèves et ils représentent des défis énormes, voire insurmontables pour certains.

L'expérimentation du jumelage d'un cours de mise à niveau en français et du cours de français 101 s'est avérée profitable, pour les francophones comme pour les allophones moyennement faibles, tant au point de vue des notes aux deux cours (quand ils ont pu être mesurés) qu'à celui de l'augmentation de la motivation et de l'intérêt pour les deux cours.

Nous recommandons de créer un test de classement à divers niveaux de maîtrise de la langue française, de généraliser le jumelage pour les deux groupes linguistiques et d'améliorer les conditions matérielles des cours de mise à niveau.

NOTE PRÉLIMINAIRE

La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions est un projet initié par Denyse Lemay, conseillère pédagogique au collège de Bois-de-Boulogne. Après des démarches infructueuses effectuées auprès des ministères de l'Éducation et des Communautés culturelles et de l'Immigration pour les sensibiliser aux difficultés des allophones de réussir en français, il s'est avéré utile de recueillir des données de recherche sur le sujet et de préciser le diagnostic. Dès la conception du projet, des chercheurs d'*Immigration et Métropoles* ont établi un partenariat de recherche avec les collèges qui s'engageaient dans la présentation d'une demande de financement au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). L'approbation de la demande de subvention a permis de réaliser le projet sur une période de deux ans. Parallèlement, le programme de recherche d'*Immigration et Métropoles*, par le biais du volet Éducation, a accordé un financement tout au long des années d'élaboration et de réalisation de la recherche, principalement pour la cueillette, le traitement statistique et l'analyse des données.

Cette recherche est donc 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.

Nous tenons à les remercier de leur précieuse et agréable collaboration : tout en étant très réceptives à comprendre la situation des collèges, elles ont fait bénéficier l'équipe de recherche de leurs connaissances théoriques du domaine de l'apprentissage d'une langue seconde.

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont collaboré à l'une ou l'autre étape de cette recherche. Sans l'apport de chacune d'entre elles, nous n'aurions pu atteindre les objectifs que nous nous étions fixés.

Les collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin nous ont appuyées à divers titres. Les directeurs généraux et les directeurs des études ont contribué à la libération de recherche déjà accordée par PAREA. Les professeurs des départements de français ont suivi avec intérêt toutes les étapes de la recherche et leur encouragement a souvent maintenu notre motivation. Certains d'entre eux ont accepté d'expérimenter le jumelage d'un cours de mise à niveau et du cours de français 101 et de se soumettre aux évaluations de l'expérience. Des professeurs et des étudiants ont participé volontairement aux entrevues de groupe portant sur les perceptions du cheminement scolaire en français. Enfin, les services d'informatique et d'organisation scolaire ont fortement été mis à contribution lors de la transmission des données concernant la cohorte de 1995 et ses résultats en français.

Un merci tout particulier est adressé à Hélène Allaire, conseillère pédagogique au collège Marie-Victorin. Sans ses interventions mesurées dans des moments cruciaux, certaines démarches de recherche auraient pu être compromises.

Cette recherche a également bénéficié de l'expérience d'enseignement accumulée dans le réseau collégial depuis des années. Des professeurs de français d'autres collèges ont répondu à deux reprises à des invitations que nous leur avons adressées ; leurs commentaires sur le projet tel que conçu à ses débuts et sur les recommandations formulées au cours de la deuxième année ont contribué à enrichir nos résultats de recherche. Enfin, nous ne pouvons nommer ici toutes les personnes qui, dans différents collèges de langue française et de langue anglaise, nous ont accueillies et fait connaître leurs interventions favorisant la réussite en langue d'enseignement de leurs élèves les plus faibles.

Outre les services statistiques des collèges, la Direction de l'enseignement collégial, par l'intermédiaire de Jane-Hélène Gagnon, a fourni des données complémentaires sur les cohortes de 1995. Sous la direction de Françoise Armand, Sylvain Hamel et Éric Lesage ont travaillé à la cueillette et à l'entrée des données statistiques. Mathieu Jodoin a effectué un premier traitement statistique. Geneviève Barrette a réalisé l'étude statistique complémentaire de corrélation entre des notes en français au secondaire et au collégial. Luc Tousignant a colligé les composantes du cheminement scolaire du collège de Maisonneuve.

Louise Mailloux a effectué une recherche documentaire et fourni de précieux comptes rendus de recherche en didactique des langues. En tant que personne extérieure aux données de recherche, elle a validé nos synthèses d'entrevues de groupe.

Nicole Bohémier a effectué tout le travail de secrétariat pendant les deux années de recherche et réalisé la mise en page du rapport. Lionel Jean a assuré la révision linguistique.

Monsieur Ronald Terrill, du Service régional d'admission de Montréal, a également apporté une aide appréciable en donnant son point de vue sur nos résultats d'analyse statistique de la réussite en français et en fournissant des données permettant de mener parallèlement une petite étude de corrélation entre certaines notes en français du secondaire et des notes en français au collégial. Son intérêt pour toutes nos activités de recherche nous a permis d'enrichir notre étude.

Que toutes ces personnes sachent combien nous avons apprécié leur collaboration et qu'elles reçoivent ici nos remerciements les plus sincères.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	i
Note préliminaire.....	iii
Remerciements.....	v

Chapitre I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Présence des élèves allophones au collégial.....	1
1.1.1 Dans l'ensemble du réseau collégial.....	2
1.1.2 Dans les trois collèges à l'étude.....	5
1.2 Diversité de la clientèle allophone dans le réseau collégial.....	6
1.2.1 Dans l'ensemble du réseau collégial.....	6
1.2.2 Dans les trois collèges à l'étude.....	7
1.3 Réussite comparée des francophones, anglophones et allophones des collèges du Québec.....	8
1.3.1 Taux de diplomation.....	8
1.3.2 Taux de réussite aux cours de français.....	9
1.3.3 Résultats à l'épreuve ministérielle uniforme en langue d'enseignement et littérature.....	11
1.4 Soutien linguistique offert aux élèves en difficulté aux ordres primaire, secondaire et collégial.....	12
1.4.1 Aux ordres primaire et secondaire.....	12
1.4.2 À l'ordre collégial.....	12
1.4.2.1 Centre d'aide en français.....	13
1.5 Objectifs d'intégration linguistique et sociale des immigrants au Québec.....	13

Chapitre II

OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

2.1 Premier objectif.....	17
2.1.1 Choix des collèges.....	17
2.1.2 Choix de la population étudiée.....	18
2.1.2.1 Cohorte de 1995.....	18

2.1.2.2	Élèves à risque d'échec en français.....	18
2.1.3	Nature des données.....	19
2.1.3.1	Données présentées par les cégeps.....	19
2.1.3.2	Données complémentaires fournies par la Direction de l'enseignement collégial.....	20
2.1.3.3	Traitement statistique des données fournies par les services statistiques des cégeps, la Direction de l'enseignement collégial et le MEQ.....	20
2.2	Deuxième objectif.....	21
2.2.1	Description du cheminement.....	21
2.2.1.1	Tests de classement.....	22
2.2.1.2	Plans cadres et plans de cours.....	22
2.2.1.3	Examens de fin de session.....	25
2.2.1.4	Épreuve ministérielle uniforme de français, langue d'enseignement et de littérature.....	25
2.2.2	Perceptions du cheminement.....	26
2.2.2.1	« Focus group » des professeurs.....	27
2.2.2.2	« Focus group » des élèves.....	28
2.2.2.3	Transcriptions et codage des entrevues de groupe.....	29
2.2.2.4	Résumé des perceptions recueillies lors des entrevues de groupe.....	30
2.3	Troisième objectif.....	30
2.3.1	Recherche documentaire.....	30
2.3.2	Inventaire des mesures pertinentes adoptées dans le réseau des cégeps au Québec.....	31
2.3.3	Échanges avec les chercheuses d' <i>Immigration et métropoles</i>	31
2.4	Quatrième objectif.....	31
2.5	Cinquième objectif.....	32

Chapitre III

DONNÉES SUR LA RÉUSSITE EN FRANÇAIS DES ÉLÈVES À RISQUE D'ÉCHEC DANS LES TROIS COLLÈGES À L'ÉTUDE.....		33
	Résultats au collège de Bois-de-Boulogne.....	33
	Résultats au cégep Marie-Victorin.....	37
	Résultats au collège de Maisonneuve.....	40
	Synthèse des résultats.....	41

Chapitre IV**CHEMINEMENT SCOLAIRE EN FRANÇAIS AUX COLLÈGES**

DE BOIS-DE-BOULOGNE, DE MAISONNEUVE ET MARIE-VICTORIN	45
4.1 Description du cheminement scolaire	45
4.1.1 Test de classement	45
4.1.2 Mise à niveau 1 et Mise à niveau 2	47
4.1.3 Écriture et Littérature - 601-101-04 - Automne 1995	50
4.1.4 Écriture et Littérature : Français 102 et Français 103	52
4.1.5 Épreuve ministérielle uniforme	53
4.2 Perceptions du cheminement scolaire	56
4.2.1 Test de classement	57
4.2.2 Cours de mise à niveau 1 et de mise à niveau 2	57
4.2.3 Écriture et Littérature - 601-101-04 - Automne 1995	59
4.2.4 Écriture et Littérature - 601-102-04 - Automne 1995	60
4.2.5 Écriture et Littérature - 601-103-04 - Automne 1995 et Épreuve ministérielle uniforme	61
4.2.6 Ensemble du cheminement	61
4.2.7 Centre d'aide en français	63
4.3 Synthèse finale du cheminement	63

Chapitre V

MESURES D'AIDE À LA RÉUSSITE	67
5.1 Mesures d'aide dans les cégeps francophones	67
5.1.1 Centre d'aide des trois collèges impliqués dans la recherche	67
5.1.2 Centre d'aide dans les collèges visités	70
5.2 Mesures d'aide dans les cégeps anglophones	73
5.2.1 Centre d'aide dans les cégeps anglophones	74
5.3 Autres mesures d'aide à l'apprentissage de la langue	75

Chapitre VI**EXPÉRIENCE DU JUMELAGE DU COURS DE MISE À NIVEAU POUR****LES ÉLÈVES MOYENNEMENT FAIBLES ET DU COURS DE FRANÇAIS 101**

À BOIS-DE-BOULOGNE ET À MARIE-VICTORIN	81
6.1 Notions générales sur les cours jumelés	81

6.2 Exemples d'expérimentation d'un jumelage dans d'autres établissements.....	83
6.2.1 Expérience de l'Université d'Ottawa.....	83
6.2.2 Visites dans les collèges.....	84
6.2.3 Synthèse.....	86
6.3 Conception du jumelage à Bois-de-Boulogne et à Marie-Victorin.....	87
6.3.1 Plan cadre et plans de cours.....	87
6.3.2 Choix des professeurs et principes pédagogiques.....	88
6.3.3 Organisations pédagogique et matérielle.....	89
6.4 Implantation de l'expérimentation aux collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin.....	90
6.4.1 Rencontre avec les professeurs de Bois-de-Boulogne et de Marie-Victorin participant à l'expérience du jumelage.....	90
6.4.2 Sélection des élèves.....	91
6.5 Bilan des cours jumelés.....	92
6.5.1 Évaluation faite par les professeurs.....	92
6.5.1.1 Description du questionnaire.....	92
6.5.1.2 Données du questionnaire.....	93
6.5.1.3 Analyse des données du questionnaire.....	94
6.5.1.4 Entrevues des professeurs.....	95
6.5.2 Évaluation faite par les élèves.....	96
6.5.2.1 Description du questionnaire.....	96
6.5.2.2 Données du questionnaire.....	97
6.5.2.3 Résultats quantitatifs.....	100
6.6 Conclusion.....	101
Chapitre VII	
RECOMMANDATIONS.....	105
Diagnostic de l'intégration linguistique des allophones dans trois collèges montréalais.....	105
Recommandations.....	109
Recommandation sur le classement en français des étudiants à l'entrée au collégial.....	110
Recommandation sur l'amélioration des conditions de réussite dans le cours de mise à niveau pour les élèves les plus faibles en français.....	111
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.....	113

Recommandation sur le soutien en français par tous les professeurs du programme	113
Recherche documentaire	115
Annexes	123

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1

Répartition des nouveaux élèves allophones inscrits au collégial selon la langue d'enseignement à l'ordre collégial, 1981-1998..... 2

Tableau 2

Répartition des nouveaux élèves allophones inscrits au collégial selon la langue d'enseignement au secondaire, 1987-1998..... 3

Tableau 3

Proportion d'élèves allophones dans les cégeps de langue française et de langue anglaise de l'île de Montréal, 1983 – 1989 – 1995..... 5

Tableau 4

Pourcentage d'élèves inscrits au collégial dans le secteur francophone à l'enseignement régulier, selon la langue maternelle, dans les trois collèges à l'étude, dans les cégeps de la région de Montréal et dans les cégeps du réseau, automne 1995..... 6

Tableau 5

Distribution des inscriptions par langue maternelle, au service d'enseignement régulier, à un programme de DEC, dans le réseau public, selon la langue d'enseignement de l'établissement, automne 1989..... 7

Tableau 6

Taux de diplomation, en pourcentage, par langue maternelle, pour l'ensemble du réseau collégial au début de la 6^e année consécutive à une 1^{re} inscription, automne 1990..... 9

Tableau 7

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, automne 1995 et 1996..... 10

Tableau 8

Taux d'échec, en pourcentage, à l'épreuve ministérielle uniforme de français et d'anglais, selon la langue maternelle, automne 1995 à hiver 1999..... 11

Tableau 9

Moyenne et écart-type obtenus au test de classement en français par les élèves à risque de la cohorte de 1995 (Bois-de-Boulogne) selon les principaux groupes linguistiques..... 34

Tableau 10

Taux de réussite aux cours de mise à niveau en fonction de la langue maternelle des élèves à risque de la cohorte de 1995 (Bois-de-Boulogne)..... 35

Tableau 11

Taux de réussite aux cours de la séquence en fonction de la langue maternelle des élèves à risque de la cohorte de 1995 (Bois-de-Boulogne)..... 35

Tableau 12

Profil du cheminement scolaire des élèves à risque de la cohorte de 1995 (Bois-de-Boulogne) en fonction de la langue maternelle..... 36

Tableau 13

Moyenne et écart-type obtenus au test de classement en français par les élèves à risque de la cohorte de 1995 (Marie-Victorin) selon les principaux groupes linguistiques..... 38

Tableau 14

Taux de réussite aux cours de mise à niveau en fonction de la langue maternelle des élèves à risque de la cohorte de 1995 (Marie-Victorin)..... 39

Tableau 15

Taux de réussite aux cours de la séquence en fonction de la langue maternelle des élèves à risque de la cohorte de 1995 (Marie-Victorin)..... 39

Tableau 16

Profil du cheminement scolaire des élèves à risque de la cohorte de 1995 (Marie-Victorin) en fonction de la langue maternelle..... 40

Tableau 17

Réussite en nombre et en pourcentage, au cours de mise à niveau pour des élèves moyennement faibles et au cours de français 101, année 1998-1999 (cours non jumelés), année 1999-2000 (cours jumelés), collège de Bois-de-Boulogne..... 100

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1

Taux de diplomation par langue maternelle, automne 1990..... 125

Annexe 2

Comparaison des plans des cours de mise à niveau, de français 601-101, 102 et 103 des collèges de Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et de Marie-Victorin..... 129

Annexe 3

Comparaison des évaluations finales des cours de mise à niveau, de français 601-101, 102 et 103 des collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin..... 139

Annexe 4

Épreuves ministérielles uniformes de français depuis le 18 décembre 1996 jusqu'au 16 décembre 1998..... 161

Annexe 5

- Grille d'entrevue pour mener les « focus groups » des élèves
- Grille d'entrevue pour mener les « focus groups » des professeurs..... 181

Annexe 6

- Lettre d'invitation adressée aux professeurs pour participer au « focus groups »
- Lettre d'invitation adressée aux élèves pour participer au « focus groups »
- Formule de consentement pour les élèves interviewés..... 197

Annexe 7

Comparaison des tests d'entrée des collèges de Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et de Marie-Victorin..... 203

Annexe 8

Résumé de la comparaison des entrevues sur le cheminement en français réalisées auprès d'élèves et de professeurs du collège de Bois-de-Boulogne..... 219

Annexe 9

Résumé de la comparaison des entrevues sur le cheminement en français réalisées auprès d'élèves et de professeurs du cégep Marie-Victorin..... 227

Annexe 10

- Classement des élèves de première session, première année, dans quelques collèges francophones
- Présentation des centres d'aide de certains collèges francophones.....239

Annexe 11

- Classement des élèves de première session, première année, dans quelques collèges anglophones.....245

Annexe 12

- Projet du plan de cours des cours jumelés.....249

Annexe 13

- Évaluation par les professeurs des collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin du cours de mise à niveau jumelé au cours de français 101.....259

Annexe 14

- Évaluation par les élèves du collège de Bois-de-Boulogne du cours de mise à niveau jumelé au cours de français 101.....273

Annexe 15

- Évaluation par les élèves du cégep Marie-Victorin du cours de mise à niveau jumelé au cours de français 101.....289

Annexe 16

- Étude de corrélation entre des notes en français au secondaire et au collégial.....307

Chapitre I

PROBLÉMATIQUE

Depuis la mise en application de la Charte de la langue française¹ en 1977, les effets de l'intégration des élèves immigrants dans le système scolaire québécois de langue française se sont fait sentir progressivement. Dans les collèges de langue française, c'est surtout à partir de la fin des années 80 que la présence d'élèves allophones² est devenue marquée. Nous nous interrogeons ici sur leurs résultats en français : atteignent-ils les compétences exigées à l'ordre collégial aussi bien que les élèves francophones ? les collèges francophones leur offrent-ils les mêmes chances de réussite en français qu'aux étudiants dont le français est la langue maternelle³ ?

Dans ce premier chapitre, nous allons d'abord faire état de la proportion d'élèves allophones dans les collèges du Québec et de Montréal ; nous noterons la grande diversité des groupes linguistiques qui y sont représentés. Une fois ce portrait tracé, nous présenterons diverses mesures de leur réussite à l'ordre collégial, y compris celles de leur réussite dans les cours de français et à l'épreuve ministérielle et uniforme en langue d'enseignement. Par la suite, nous décrirons brièvement l'aide linguistique qu'offrent la plupart des collèges aux élèves en difficulté en français. Finalement, nous rappellerons les grandes orientations gouvernementale et ministérielle qui visent l'intégration linguistique⁴ des immigrants au Québec, et ce, dans le but de vérifier dans quelle mesure les collèges de langue française contribuent à cette intégration linguistique des élèves allophones.

1.1 Présence des élèves allophones au collégial

Nous allons tout d'abord examiner le comportement des élèves allophones, une fois terminées leurs études secondaires. La décision de poursuivre leur formation dans un collège francophone ou anglophone est-elle liée à la langue d'enseignement au secondaire ? Les tendances sont-elles restées stables durant ces dernières années ?

¹ Communément appelée loi 101, elle a pour objectif de protéger et de promouvoir la langue française. Elle oblige les immigrants, à quelques exceptions près, à fréquenter l'école de langue française aux ordres primaire et secondaire.

² Nous entendons par allophones les personnes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

³ La langue maternelle est la première langue apprise et encore comprise.

⁴ L'intégration linguistique comprend l'apprentissage et l'usage du français : QUÉBEC, *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990, p. 45.

1.1.1 Dans l'ensemble du réseau collégial

La loi 101 a imposé aux immigrants, à quelques exceptions près, la fréquentation de l'école francophone jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. C'est dire qu'au primaire et au secondaire la majorité de ceux-ci doivent fréquenter des établissements scolaires de langue française, mais qu'au collégial ils ont le choix de la langue d'enseignement. Puisqu'ils peuvent aussi bien s'inscrire dans un cégep anglophone que dans un cégep francophone, quel choix font-ils ? Le tableau 1 révèle les tendances changeantes de cette population entre les années 1981 et 1998.

Tableau 1

Répartition des nouveaux élèves allophones inscrits au collégial
selon la langue d'enseignement à l'ordre collégial⁵
1981-1998

Année	Langue d'enseignement au collégial			
	Français (%)	Anglais (%)	Français et anglais (%)	Total (N)
1981	15,6	80,5	3,9	2706
1986	28,3	69,6	2,1	4084
1991	41,3	56,8	1,8	4023
1994	45,5	53,1	1,4	4184
1995	44,6	54,2	1,2	4336
1996	43,3	55,6	1,1	4564
1997	42,8	56,4	0,8	4225
1998 ⁶	43,1	56,0	1,0	4146

Nous remarquons qu'entre l'automne 1981 et l'automne 1994 la proportion d'élèves allophones qui choisissent d'étudier en français a augmenté de 30 %, passant de 15,6 à 45,5 %. Cette proportion a légèrement diminué de 1994 à 1997 alors qu'elle se chiffrait à 42,8 %. Les données provisoires pour l'automne 1998 font état d'une légère augmentation puisque la proportion d'allophones a passé à 43,1 %. Il faut toutefois tenir compte du fait que le nombre total des nouveaux élèves allophones varie au cours de la période allant de 1981 à 1998.

⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction des statistiques et des études quantitatives, fichiers Banques historiques et SIGDEC. « La situation linguistique dans le secteur de l'éducation en 1997-1998 », dans *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 10, mars 1999, p. 6.

⁶ Données provisoires.

Le choix des allophones pour la langue d'enseignement au collégial dépend-il de la langue d'enseignement au secondaire ? Déjà en 1990, Lévesque et Pageau avaient observé que :

... la langue d'enseignement au secondaire semble relativement déterminante quant au choix de la langue d'enseignement au collégial. Ainsi, à l'automne de 1980 et à celui de 1983, environ 72 % des allophones qui ont étudié en français au secondaire choisissent également le français comme langue d'enseignement au collégial. À l'automne 1986, cette proportion atteint 81,2 %.⁷

Le tableau 2 indique que cette tendance est en train de changer depuis la fin des années 80.

Tableau 2

**Répartition des nouveaux élèves allophones inscrits au collégial selon la langue d'enseignement au secondaire⁸
1987-1998**

Langue d'enseignement au secondaire	Année	Langue d'enseignement au collégial			
		Français (%)	Anglais (%)	Français et anglais (%)	Total (N)
Français	1987	81,5	17,7	0,8	1548
	1990	71,1	27,1	1,9	2292
	1995	61,4	37,2	1,4	3145
	1996	57,6	41,3	1,1	3421
	1997	57,2	41,8	4,0	3146
	1998 ⁹	57,0	41,9	1,1	3132
Anglais	1987	1,1	94,2	4,7	2272
	1990	0,6	97,3	2,0	1725
	1995	0,3	99,0	0,7	1190
	1996	0,5	98,2	1,2	1135
	1997	0,8	99,0	0,2	1079
	1998 ¹⁰	0,1	99,3	0,6	1014

⁷ LÉVESQUE, Mireille et Danielle PAGEAU. *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, juin 1990, p. 109.

⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction des statistiques et des études quantitatives, fichiers Banques historiques et SIGDEC. « La situation linguistique dans le secteur de l'éducation en 1997-1998 », dans *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 10, mars 1999, p. 6.

⁹ Données provisoires.

¹⁰ Données provisoires.

On remarque depuis 1987 une diminution constante de la proportion d'élèves allophones qui, ayant étudié en français au secondaire, optent pour le français à l'ordre collégial. Nous devons constater que, même si la proportion d'élèves allophones diminue depuis 1990 dans les cégeps francophones, le nombre global d'élèves augmente, et ce, à cause de l'accroissement de la population allophone globale. Ainsi, en 1990, 71,1 % de 2292 élèves donnaient 1630 élèves, alors qu'en 1998, on obtenait 1785 pour 57 % de 3132 élèves. Quand on tient compte de la langue d'enseignement au secondaire, on constate que la propension des allophones à choisir l'anglais augmente, peu importe leur passage par l'école secondaire francophone ou anglophone. Étant donné le nombre total de nouveaux élèves allophones inscrits, la diminution de la proportion d'entre eux qui étudient en français ne doit pas cacher leur possible augmentation en nombre ; en effet, en 1987, 81,5 % de 1548 élèves représentent 1262 élèves alors qu'en 1998 on constate que 1785 élèves correspondent à 57 % de 3132 élèves.

Il faut observer dans ce tableau le pourcentage d'élèves allophones qui, ayant étudié en français au secondaire, choisissent d'étudier en anglais au collégial : cette proportion est en constante augmentation depuis 1987. La proportion d'allophones qui, ayant étudié en anglais au secondaire, choisissent d'étudier en anglais au collégial est également en augmentation mais avec une importance moindre.

L'augmentation de la présence des élèves allophones constitue un phénomène essentiellement montréalais, car c'est surtout dans les cégeps de l'île de Montréal qu'elle s'observe : « On constate que 94,4 % des élèves allophones du réseau collégial, secteurs public et privé, fréquentent des établissements de la région de Montréal.(...) Pour cette même année, 1996-1997, les élèves allophones composaient 16,2 p. 100 de l'effectif de la région de Montréal¹¹. »

Le tableau 3 nous indique la proportion d'allophones dans les cégeps de langue française et de langue anglaise de l'île de Montréal.

¹¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école d'avenir/Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998, p. 3.

Tableau 3

**Proportion d'élèves allophones dans les cégeps de langue française
et de langue anglaise de l'île de Montréal¹²
1983 – 1989 – 1995**

Cégeps de langue française	1983	1989	1995
Ahuntsic	2,9	11,0	14,9
André-Laurendeau	4,6	9,5	10,2
Bois-de-Boulogne	3,4	13,1	21,7
Maisonneuve	3,1	8,8	13,9
Marie-Victorin			13,1
Rosemont	5,1	14,2	15,8
Saint-Laurent	6,8	16,7	16,1
Vieux-Montréal	3,0	7,1	8,2

Cégeps de langue anglaise	1983	1989	1995
Dawson	35,0	28,2	27,7
John Abbott	7,9	9,9	16,4
Vanier	38,0	40,5	41,3

À partir de ces deux tableaux, nous faisons les constatations suivantes :

- les cégeps anglophones reçoivent un pourcentage important d'élèves allophones ;
- l'augmentation de la population allophone est particulièrement importante depuis 1983 dans les cégeps francophones. Cette présence grandissante est, vraisemblablement, une des conséquences de l'application de la loi 101.

1.1.2 Dans les trois collèges à l'étude

Comme nous venons de le voir dans le tableau 3, le collège de Bois-de-Boulogne présente le pourcentage d'allophones le plus élevé de la province, soit 21,7 %, alors que le collège de Maisonneuve, avec un pourcentage de 13,9 %, et le cégep Marie-Victorin, avec 13,1 %, se situent légèrement au-dessus de la moyenne de 11,6 % des cégeps francophones de la région de Montréal. Le tableau 4 nous montre la situation précise des populations francophone, anglophone et allophone dans les trois collèges retenus pour la recherche, et ce, en parallèle avec les cégeps du reste de l'île de Montréal et de l'ensemble de la province, à l'automne 1995.

¹² *Ibidem.*

Tableau 4

**Pourcentage d'élèves inscrits au collégial dans le secteur francophone
à l'enseignement régulier, selon la langue maternelle,
dans les trois collèges à l'étude, dans les cégeps de la région de Montréal
et dans les cégeps du réseau
Automne 1995¹³**

	Français	Anglais	Autres
Bois-de-Boulogne	74,1 %	0,8 %	21,7 %
Maisonneuve	84,8 %	0,6 %	13,9 %
Marie-Victorin	84,6 %	0,6 %	13,1 %
Total des cégeps de langue française de la région de Montréal ¹⁴	85,7 %	0,7 %	11,6 %
Total des cégeps de langue française	93,8 %	0,5 %	4,4 %

1.2 Diversité de la clientèle allophone dans le réseau collégial

Il s'agit maintenant de souligner la composition linguistique très variée de la population scolaire allophone dans l'île de Montréal, puis de comparer son taux de réussite avec celui des deux autres groupes linguistiques représentés au collégial. Nous tiendrons compte des résultats obtenus pour l'ensemble des cours suivis, de même que pour le cours particulier de français. Nous indiquerons également les mesures de redressement adoptées par les collèges de langue française. Nous ferons enfin état des politiques d'intégration linguistique et culturelle aménagées par les différents collèges du Québec.

1.2.1 Dans l'ensemble du réseau collégial

Selon l'étude menée par Chantal Leclerc,¹⁵

... les langues maternelles le plus souvent déclarées par les allophones au collégial en 1989 et qui figurent dans le fichier du ministère de l'Éducation sont : l'italien (27,9 %), le grec (13,5 %), l'espagnol (7,2 %), le créole (5,8 %), le vietnamien (4,9 %), le portugais (4,5 %), l'arabe (4,4 %), le chinois (3,3 %), une langue autochtone (2,6 %), le polonais (1,7 %), l'allemand (1,6 %), l'hébreu (1,2 %) ; les autres 21,5 % d'allophones ont déclaré une autre langue maternelle que celles énumérées.

¹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction générale de l'enseignement collégial, Système CHESCO, version 1995.

¹⁴ Il s'agit des cégeps de langue française de l'île de Montréal, du cégep Édouard-Montpetit de Longueuil et du cégep Montmorency de Laval.

¹⁵ LECLERC, Chantal. *La présence des minorités linguistiques au collégial*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Service des affaires étudiantes, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, novembre 1990, p. 12 et 13.

En 1989 également, Leclerc¹⁶ soulignait que

les cégeps anglophones sont beaucoup moins concernés par la diversification des caractéristiques ethnolinguistiques de leur effectif allophone puisque celui-ci continue d'être issu en grande partie de communautés linguistiques installées au Québec depuis longtemps... Les cégeps francophones, pour leur part, accueillent les élèves issus de communautés implantées plus récemment au Québec.

Le tableau 5 présente la distribution des inscriptions de certains groupes d'allophones dans les cégeps francophones et anglophones. Les pourcentages des sous-groupes linguistiques sont présentés par ordre décroissant dans les cégeps francophones et anglophones. Il faut mentionner que, même si ces chiffres datent de plus de 10 ans, ils reflètent une diversité encore observée dans nos trois collèges lors de cette présente recherche.

Tableau 5

**Distribution des inscriptions par langue maternelle, au service d'enseignement régulier, à un programme de DEC, dans le réseau public, selon la langue d'enseignement de l'établissement
Automne 1989¹⁷**

Langue maternelle	Cégeps francophones de l'île de Montréal	Cégeps anglophones
Créole	91,9 %	8,1 %
Vietnamien	85,6 %	14,4 %
Arabe	68,6 %	31,4 %
Espagnol	68,1 %	31,9 %
Grec	9,3 %	90,7 %
Italien	14,4 %	85,6 %
Portugais	48,3 %	51,7 %

1.2.2 Dans les trois collèges à l'étude

Dans les trois collèges à l'étude, nous retrouvons en plus des élèves francophones, ceux dont la langue maternelle est l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'arménien, le chinois, le créole, l'espagnol, le grec, l'italien, le polonais, le portugais, le vietnamien et quelques autres. À Bois-de-Boulogne, les sous-groupes linguistiques les plus représentés sont les arabophones, 8,7 %, les créolophones, 7,4 % et les arménophones, 6,3 %. À Marie-Victorin, ce sont les italophones, 8,0 %, les hispanophones, 3,4 % et les créolophones 4,8 %. À Maisonneuve, ce sont les mêmes groupes linguistiques que ceux de Marie-Victorin avec les pourcentages suivants : les italophones, 3,6 %, les créolophones,

¹⁶ *Ibidem*, p. 17.

¹⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction générale de l'enseignement collégial, Système CHESCO, 1989.

3,6 % et les hispanophones, 2,8 % ; à ceux-là, on ajoute les vietnamophones dont le pourcentage atteint 2,6 %. Nous pouvons souligner qu'au collège de Bois-de-Boulogne se retrouvent des élèves issus de communautés ethniques (arabophone et arménophone) plus récemment installées au Québec que celles retenues pour notre étude à Maisonneuve et à Marie-Victorin (italophone et hispanophone).

Tenant compte des données générales du réseau collégial et de celles propres aux cégeps choisis pour cette étude, nous pouvons souligner l'ampleur du défi que doivent relever, tout particulièrement, les cégeps francophones de la grande région de Montréal pour ajuster leurs pratiques pédagogiques aux besoins de leurs clientèles.

Les allophones qui choisissent d'étudier en français au collégial réussissent-ils bien ? Nous allons examiner un indicateur de leur réussite globale, leur taux de diplomation et, plus précisément, leur réussite en français.

1.3 Réussite comparée des francophones, anglophones et allophones des collèges du Québec

Pour pouvoir comparer la réussite des francophones, anglophones et allophones à l'ordre collégial, nous allons examiner tout d'abord leur taux de diplomation dans les programmes préuniversitaires et techniques, puis leur taux de réussite dans les quatre cours obligatoires en langue d'enseignement et à l'épreuve ministérielle.

1.3.1 Taux de diplomation

Le tableau 7 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. Les données concernant les taux de diplomation de l'ensemble des sous-groupes linguistiques se retrouvent en annexe 1.

Tableau 6

Taux de diplomation, en pourcentage, par langue maternelle,
pour l'ensemble du réseau collégial
au début de la 6^e année consécutive à une 1^{re} inscription
Automne 1990¹⁸

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

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.

1.3.2 Taux de réussite aux cours de français

Après nous être penchées sur la réussite globale, nous nous intéressons à la réussite particulière en français. Le tableau 7 présente les taux de réussite aux cours de mise à niveau ainsi qu'aux trois premiers cours de la séquence obligatoire de français.

¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement collégial, fichier CHESCO, 1996.

Tableau 7

**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 réseau¹⁹
Automne 1995 et 1996**

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

Contrairement à ce qu'on constate 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 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

¹⁹ *Ibidem.*

1994, se retrouvent à l'automne 1995 en français 103 sans avoir suivi un cours de mise à niveau ni subi un échec ; les autres groupes, au contraire, sont formés de cohortes hétéroclites à l'image habituelle des classes dans nos cégeps.

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

Après avoir comparé les taux de diplomation et les taux de réussite en français pour l'ensemble des élèves du réseau collégial francophone et anglophone, observons, dans le tableau 8, leur performance 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 8

Taux d'échec, en pourcentage, à l'épreuve ministérielle uniforme de français et d'anglais, selon la langue maternelle
Automne 1995 à Hiver 1999²⁰

	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
Automne 1995	18,5	27		
Hiver 1996	25,4	32,7	11	17,1
Automne 1996	16,0	27,0	6,6	9,5
Hiver 1997	22,0	35,5	6,6	8,7
Automne 1997	12,2	25,4	9,5	17,7
Hiver 1998	8,8	23,1	6,5	10
Automne 1998	10,7	26,1	7	12,2
Hiver 1999	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

²⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction de l'enseignement collégial, mars 1998 et décembre 1999.

l'épreuve ministérielle, bien que leurs résultats se soient améliorés, reste plus élevé que celui des anglophones.

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 ?

1.4 Soutien linguistique offert aux élèves en difficulté aux ordres primaire, secondaire et collégial

Dans cette partie, nous allons passer en revue les mesures mises en place par les ordres primaire, secondaire et collégial pour soutenir les élèves allophones en difficultés langagières.

1.4.1 Aux ordres primaire et secondaire

Aux ordres primaire et secondaire, le gouvernement du Québec a mis en place des mesures pour favoriser l'insertion scolaire et l'insertion sociale dans la société d'accueil des jeunes élèves nouvellement arrivés. Ainsi, on a créé des *classes d'accueil*²¹ en 1969 et des *classes de francisation*²² en 1981 qui visent, après un séjour de 10 mois, le développement du français langue d'enseignement, condition essentielle des apprentissages ultérieurs. Si le nombre d'élèves n'est pas suffisant pour ouvrir une classe d'accueil ou de francisation, l'élève est inscrit dans une classe ordinaire et bénéficie de *mesures spéciales d'accueil ou de francisation*²³ sous la forme d'un enseignement du français à des moments déterminés de la journée. Depuis 1988, des services de *soutien linguistique*²⁴ assurent le suivi des élèves allophones une fois qu'ils sont intégrés dans les classes ordinaires.

1.4.2 À l'ordre collégial

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

²¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*, Direction de la Coordination des réseaux, Direction des Services aux communautés culturelles, Québec, 1996, p. 3, 4 et 5.

²² *Ibidem*, p. 4.

²³ *Ibidem*, p. 3.

²⁴ *Ibidem*, p. 5.

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 (voir le chapitre IV) 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 allophone²⁵ ; 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 essayent 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.

1.4.2.1 Centre d'aide en français

Le centre d'aide ouvre généralement ses portes quatre ou cinq jours par semaine ; des professeurs de français y assurent la permanence. Les consultations sont offertes à tous les élèves, aussi bien aux allophones qu'aux francophones et elles peuvent prendre deux formes différentes :

- une **aide ponctuelle** qui permet de répondre aux questions particulières d'un élève, et ce, sans rendez-vous ;
- une **aide plus soutenue** qui permet à l'élève de faire un apprentissage plus complet et plus approfondi en compagnie de l'enseignant consultant.

Dans les centres d'aide, on peut retrouver, outre la documentation sur papier, des cassettes et des logiciels qui permettent de varier le matériel pédagogique.

On peut réaliser l'ampleur du défi que représente, pour les collèges de langue française, la réussite en français des allophones ayant des langues maternelles différentes, tout en offrant si peu de services appropriés. Pourtant, les collèges du Québec sont soumis aux grandes orientations des politiques concernant l'intégration linguistique des allophones dans la société et dans le secteur de l'éducation plus particulièrement.

1.5 Objectifs d'intégration linguistique et sociale des immigrants au Québec

L'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration du gouvernement du Québec publié en 1990 et la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* adoptée en 1998 par le ministère de l'Éducation constituent pour l'instant les lignes

²⁵ Il était alors possible, pour un collègue francophone, d'offrir des cours de français langue seconde ; cette possibilité a été abolie en 1994.

directrices des collèges qui désirent agir dans le domaine interculturel. Certains collèges se sont dotés d'une politique interculturelle locale, mais cette pratique n'est pas encore largement répandue. Nous devons souligner qu'en 1999, grâce à l'aide financière accordée par la Direction de l'enseignement collégial et grâce à l'appui du Service interculturel collégial, plusieurs collèges sont en train de rédiger une politique locale en s'inspirant de celle adoptée récemment par le MEQ.

L'une des cinq orientations de l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* touche à la langue française :

Assurer le développement des services d'apprentissage du français et la promotion de son usage auprès des immigrants et des Québécois des communautés culturelles²⁶.

Les objectifs poursuivis en matière de francisation sont les suivants :

Accroître l'accessibilité et la qualité des services d'apprentissage du français destinés aux immigrants et aux Québécois des communautés culturelles.

Développer l'usage du français chez les immigrants et les Québécois des communautés culturelles²⁷.

Les trois principes qui fondent les orientations de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* sont les suivants :

- la promotion de l'égalité des chances ;
- la maîtrise du français, langue commune de la vie publique ;
- l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

Deux des huit orientations retenues par la Politique touchent à la langue française : l'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu et le français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, doit être valorisé par la communauté éducative. Il est impératif d'insister sur la nécessité pour les allophones de maîtriser la langue française en vue de réussir leur intégration linguistique et de disposer des mêmes chances de réussite que les autres élèves.

Au regard de la première orientation, la Politique précise que le Ministère de l'Éducation et celui des Relations avec les citoyens et de l'Immigration

... verront également à combler le vide entre les cours offerts dans les cofis et les cours de mise à niveau en français offerts dans les collèges aux élèves qui désirent poursuivre leurs études collégiales tant à l'enseignement ordinaire qu'en formation continue²⁸.

²⁶ MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec 1990, p. 19.

²⁷ Idem, p. 50.

²⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998, p. 28.

À la lumière des constatations faites tout au cours de ce chapitre et de celles relatives à la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, il en va de la responsabilité des collèges de remplir la mission d'intégration linguistique de leur clientèle allophone que leur a assignée le gouvernement en 1990 et que la ministre de l'Éducation a confirmée en 1998. Toutefois, une question de taille s'impose : comment remplir cette mission à l'ordre collégial ? C'est à cette question que nous nous sommes intéressées.

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 ;
- 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 remplir cette mission à l'ordre collégial ? Comment améliorer les chances des allophones d'apprendre le français dans les collèges de langue française ?

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.

Chapitre II

OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

En vue de répondre à notre question sur l'intégration linguistique des allophones au collégial, nous avons pu déterminer cinq objectifs. Ils sont présentés dans ce chapitre, accompagnés des démarches méthodologiques retenues pour chacun d'eux.

2.1 Premier objectif

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.

2.1.1 Choix des collèges

Pour étudier les conditions de réussite des élèves allophones au collégial, nous devons inévitablement suivre la piste des collèges de la région de Montréal étant donné la forte concentration des allophones du Québec dans les cégeps de cette région. Nous en avons choisi trois, soit les cégeps de Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et Marie-Victorin.

L'intérêt de cette recherche réside principalement dans sa dimension intercollégiale. Elle concerne en effet trois cégeps montréalais francophones. Selon les données du ministère de l'Éducation du Québec, telles qu'elles sont présentées dans les tableaux 3 et 4 du chapitre I, le collège de Bois-de-Boulogne détient, en 1995, le pourcentage d'allophones le plus élevé. Les cégeps de Maisonneuve et Marie-Victorin se situent dans la moyenne de la région de Montréal.

De plus, deux de ces établissements, Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin, sont les collèges d'appartenance des chercheuses ; ce fait rendait donc plus faciles les démarches de recherche à entreprendre auprès des professeurs du département de français et du service statistique. Il faudrait noter que le troisième collège, de Maisonneuve, a participé seulement à la phase préliminaire de la recherche ; les informations que nous avons sur ce collège nous laissaient quand même entrevoir des données complémentaires à celles des deux autres collèges. Enfin, selon les perceptions des professeurs, les trois collèges accueillait des groupes linguistiques d'allophones inégalement représentés dans les trois établissements. Il nous est ainsi apparu intéressant de pouvoir comparer ces collèges afin de faire ressortir par contraste leurs caractéristiques individuelles.

2.1.2 Choix de la population étudiée

2.1.2.1 Cohorte de 1995

Dans les trois cégeps de Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et Marie-Victorin, on a recueilli les données sur la réussite en français des élèves de la cohorte de 1995. Les raisons qui nous ont poussées à choisir cette cohorte en particulier sont tout d'abord le fait qu'elle s'inscrit une année après l'implantation de la réforme de 1994, puis le fait que la majorité des élèves ont eu le temps, pensions-nous, de terminer, en 1999, leurs études collégiales en tenant compte des reprises des cours. Les professeurs, quant à eux, avaient déjà appliqué les nouveaux devis de langue et de littérature et ont eu la possibilité d'ajuster les nouveaux cours qui sont maintenant élaborés à partir des critères de compétence. Ce concept, appliqué à la formation générale, a un caractère intégrateur car l'élève devra dorénavant intégrer :

- des connaissances de langue et de littérature, les courants littéraires servant de toile de fond aux apprentissages et à l'acquisition des compétences intellectuelles ;
- des attitudes d'autonomie de pensée dont l'aboutissement est la capacité de revenir sur ses propres productions ;
- des habiletés d'analyse littéraire, de dissertation et d'essai critique en appliquant rigoureusement le code linguistique qui est l'objectif ultimement recherché¹.

Ce nouveau contexte suppose une grande concertation entre collègues dans un cégep donné. En instituant l'épreuve ministérielle uniforme, on comptait alors obtenir l'atteinte d'une compétence linguistique identique dans l'ensemble du réseau collégial. Depuis janvier 1998, les élèves doivent réussir cette épreuve pour obtenir leur DEC.

2.1.2.2 Élèves à risque d'échec en français

Parmi les élèves de la cohorte de 1995, nous retenons plus précisément ceux et celles qui ont échoué au test de classement en français dans les trois collèges, c'est-à-dire les élèves à risque d'échec en français qu'ils soient francophones et allophones. Nous étudions leurs résultats en français jusqu'en décembre 1998, soit à la fin de la septième session d'étude. Au départ, notre intention était d'étendre l'analyse jusqu'en décembre 1999. Cependant, nous n'avons pu obtenir qu'une seule prise de données.

¹ MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, Gouvernement du Québec, avril 1993.

2.1.3 Nature des données

2.1.3.1 Données présentées par les cégeps

On a commencé par recueillir les données globales suivantes :

- nombre total de nouveaux élèves inscrits en septembre 1995 ;
- parmi eux, nombre d'élèves se déclarant francophones, anglophones ou autres ;
- nombre total d'élèves ayant échoué au test de classement en français au cégep ;
- parmi les élèves ayant échoué au test, nombre d'élèves francophones, anglophones ou allophones.

Les données recueillies auprès des trois cégeps, quant aux élèves inscrits en septembre 1995 ayant échoué au test de classement en français, sont les suivantes :

1. nom, prénom, code ;
2. date de naissance ;
3. sexe ;
4. langue d'origine (francophone, anglophone, allophone) ;
5. acceptation sur la base du DES ou équivalence ;
6. note au test de classement en français au cégep ;
7. note aux cours de mise à niveau² ;
8. réussite, échec ou abandon ;
9. note au cours de français 601-101 ;
10. réussite, échec ou abandon ;
11. note au cours de français 601-102 ;
12. réussite, échec ou abandon ;
13. note au cours de français 601-103 ;
14. réussite, échec ou abandon ;
15. autre cours de français suivi (commençant par le chiffre 601-) : note obtenue ;
16. réussite, échec ou abandon ;
17. note à l'épreuve ministérielle de français (fin de cégep) ;

² Sachant que les codes des cours de mise à niveau varient d'un cégep à l'autre, nous avons convenu d'appeler le cours mise à niveau 1 celui qui s'adresse aux élèves les plus faibles ayant échoué au test de classement, alors que le cours mise à niveau 2 devient celui qui s'adresse aux élèves moyennement faibles ayant échoué au test de classement.

18. note à la section « langue » de l'épreuve ministérielle.

Les cas d'interruption des études ont été aussi relevés.

Pour chaque cégep, nous avons obtenu ainsi le parcours des élèves allophones ayant échoué au test de classement. Nous avons procédé ensuite à des études comparatives entre les trois cégeps à partir de toutes ces données.

2.1.3.2. Données complémentaires fournies par la Direction de l'enseignement collégial

Pour dégager des facteurs de prédiction d'échec ou de réussite des allophones au collégial, nous avons analysé d'autres variables qui nous ont été communiquées par la Direction de l'enseignement collégial et par le ministère de l'Éducation du Québec.

Les données que nous avons obtenues concernent :

- la langue maternelle ;
- le pays de naissance ;
- la fréquentation ou non d'une classe d'accueil ;
- la langue d'enseignement lors de dernière présence au secondaire ;
- la note finale en français de 5^e secondaire ;
- la moyenne au secondaire ;
- la reprise des études dans un autre cégep ou l'abandon ;
- le programme d'études au collégial.

2.1.3.3 Traitement statistique des données fournies par les services statistiques des cégeps, la Direction de l'enseignement collégial et le MEQ

Différents traitements statistiques ont été effectués sur l'ensemble des données recueillies durant trois années et demie après l'inscription des élèves à l'automne 1995. Nous ne décrivons ici que ceux qui ont mené à la présentation et à l'analyse de résultats dans le présent rapport.

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 5 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 Khi-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.

2.2. Deuxième objectif

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.

Pour rendre compte du cheminement offert en français dans les trois cégeps, nous avons retenu deux démarches de recherche. En premier lieu, nous avons effectué la description comparée des cheminements offerts dans les trois collèges participant à la recherche. Nous avons ensuite fait la cueillette des perceptions des élèves qui ont suivi le cheminement et celles des professeurs qui l'ont offert dans seulement deux collèges à savoir Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin.

2.2.1 Description du cheminement

Nous avons tout d'abord recueilli les tests d'entrée administrés en français dans les cégeps en question, leurs plans cadres et leurs plans de cours, depuis la mise à niveau jusqu'au français 103 et 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.

Il faudrait préciser que la cueillette des informations relatives au test de classement et aux plans de cours au cégep de Maisonneuve et leur traitement ont été assurés par un stagiaire de l'Université de Montréal. Ce stagiaire en didactique a travaillé en collaboration avec une enseignante du département de français du cégep de Maisonneuve.

Par la suite, nous avons pu obtenir les copies des examens auxquels ont été soumis les élèves de la cohorte de 1995, à Bois-de-Boulogne et à Marie-Victorin, dans les différents cours et à l'épreuve ministérielle uniforme. Nous les avons décrits, comparés un à un en mettant en relief leurs similitudes et leurs différences.

L'analyse complète de tous les documents et des outils pédagogiques auxquels nous avons eu accès s'est déroulée en quatre étapes.

2.2.1.1 Tests de classement

Certains cégeps, dont les trois impliqués dans la recherche, soumettent les élèves admis dans leur établissement à un test de classement en français. Ce test n'est pas discriminatoire, aucun élève n'étant refusé en cas d'échec. Ce test permet au cégep de déterminer, d'une part, les élèves capables de suivre la séquence obligatoire de français et, d'autre part, ceux qu'il ne juge pas aptes à s'y inscrire immédiatement en raison d'une maîtrise insuffisante des acquis en français au secondaire. Ces élèves doivent s'inscrire à un cours de renforcement en langue d'enseignement, appelé mise à niveau. Il est hors séquence et n'est pas crédité. Cependant, les élèves peuvent commencer en parallèle les cours du programme de leur choix.

La première étape a consisté en la description comparée des tests d'entrée de l'automne 1995 dans les trois cégeps. Les éléments suivants ont été retenus :

- la prise en charge du test ;
- les élèves visés ;
- les objectifs visés ;
- les stratégies utilisées ;
- les critères d'évaluation ;
- les résultats ;
- les conséquences du test dans la formation des groupes de mise à niveau et de français 601-101.

2.2.1.2 Plans cadres et plans de cours

La deuxième étape a été réservée à l'analyse des plans cadres et des plans de cours. Le plan cadre d'un cours est un document qui décrit le cours et dont l'une des fonctions est d'assurer l'équivalence entre les cours donnés par des professeurs différents ; il contient donc tous les renseignements permettant à un professeur de préparer son propre plan de cours. Le plan de cours, quant à lui, est un document construit par le professeur à partir du plan cadre et remis à l'élève. Ce document est destiné à présenter le cours en expliquant ses diverses composantes et en établissant les rôles respectifs du professeur et de l'élève : il renseigne notamment sur les compétences à acquérir, sur les activités d'apprentissage à réaliser et sur la façon dont l'élève sera évalué pendant et à la fin du cours. À Bois-de-Boulogne et Maisonneuve, le travail a porté sur les plans cadres dont la correspondance avec les plans de cours des professeurs a été confirmée par ceux-ci, tandis qu'à Marie-Victorin l'étude a été réalisée uniquement à partir des plans de cours correspondant à chaque cours de la séquence, car ceux-ci étant communs, il devient inutile de se référer à un plan cadre.

Tous ces plans cadres et plans de cours sont conformes aux devis ministériels tels qu'ils ont été formulés à l'époque du cheminement de la cohorte de 1995.

Les éléments suivants de ces plans ont été analysés et comparés :

- l'énoncé de la compétence finale ;

- les éléments de la compétence finale ;
- le contenu ;
- les activités pédagogiques ;
- l'évaluation ;
- les exigences linguistiques ;
- les ouvrages et le matériel pédagogique.

Les plans de cours retenus dans le cadre de cette étude sont :

- mise à niveau, automne 1995 ;
- français 601-101, automne 1995 et hiver 1996 ;
- français 601-102, hiver 1996 et automne 1996 ;
- français 601-103, automne 1996 et hiver 1997 (voir plans cadres et plans de cours en annexe 2).

a) *Le cours de mise à niveau*

Selon la gravité de leurs lacunes, les élèves suivent 45 heures ou 90 heures de cours de mise à niveau en français écrit. Il faut préciser que le cours de 90 heures n'est pas offert dans tous les cégeps. Dans ces cours, se retrouvent les élèves en difficulté aussi bien francophones qu'allophones. Toutefois, il faut se rappeler qu'avant la réforme de 1994 certains cégeps offraient des cours particuliers aux allophones (602) et d'autres aux francophones (601). Ils visaient à combler les lacunes propres à chaque groupe avant d'aborder la séquence normale. Depuis cette réforme, les cégeps dispensent les mêmes cours de mise à niveau pour les élèves francophones et allophones.

La compétence à atteindre dans ce cours est la rédaction individuelle de paragraphes de types informatif ou argumentatif, constitués de phrases simples et de phrases complexes, totalisant 200 mots, à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire. À l'occasion, les élèves peuvent être soumis à un test vérifiant la maîtrise des principales règles du code grammatical.

Le cours 601-002-06 de 90 heures est réservé à une clientèle francophone ou allophone particulièrement faible.

Ces cours de mise à niveau ne sont pas crédités.

b) *La séquence régulière et obligatoire de français*

Les élèves ayant réussi le test de classement et, dans certains cégeps, ceux dont la moyenne au secondaire, en français, est égale ou supérieure à 80/100, sont inscrits au premier cours de la séquence, le 601-101, qui sera suivi par les cours 601-102, 601-103, 601-104 (cours propre au programme).

Dans les lignes qui suivent, nous décrivons et comparons les trois premiers cours de la séquence régulière et obligatoire qui préparent à l'épreuve ministérielle uniforme. Le cours 601-104 n'est pas retenu, car la compétence qu'il veut atteindre et son contenu ne sont pas évalués par l'épreuve uniforme.

1. *Langue d'enseignement et littérature, 601-101 (Ensemble 1)*

La compétence à atteindre dans ce cours est la rédaction individuelle d'une analyse littéraire d'un minimum de 750 mots, à partir d'un extrait d'œuvre appartenant à un courant littéraire, à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire.

La pondération de ce cours est de 2-2-3, c'est-à-dire deux heures de cours, deux heures de laboratoire, qui correspondent aux activités encadrées (elles sont consacrées à la révision de la production écrite et à la consolidation des habiletés de lecture et d'analyse), et trois heures de travail à la maison. C'est le temps que l'élève devra consacrer à la lecture des œuvres, à la recherche et à la rédaction. Le corpus de ce cours doit être une anthologie d'extraits d'œuvres de la littérature francophone représentant les courants littéraires qui sont à l'étude. Ces extraits doivent illustrer au moins trois genres littéraires différents. Il faut ajouter un minimum de deux œuvres marquantes appartenant à des courants littéraires différents.

Il importe enfin de noter que le cours 601-101 est préalable aux trois autres cours de français, *Langue d'enseignement et littérature*, 601-102, 601-103 et le cours de formation générale propre au programme (601-104).

2. *Langue d'enseignement et littérature, 601-102 (Ensemble 2)*

La compétence à atteindre dans ce cours est la rédaction individuelle, à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire, d'une dissertation explicative d'un minimum de 1000 mots, à partir de textes issus de courants littéraires et de sujets déterminés.

La pondération de ce cours est de 3-1-3. Le corpus de ce cours doit être une anthologie d'extraits d'œuvres de la littérature francophone représentant les courants littéraires qui sont à l'étude. Comme dans le cours précédent, ces extraits doivent illustrer au moins trois genres littéraires différents. Il faut ajouter un minimum de deux œuvres marquantes appartenant à des courants littéraires différents. Les œuvres marquantes et les courants littéraires choisis doivent être différents de ceux déjà vus par l'élève en 601-101.

3. *Langue d'enseignement et littérature, 601-103 (Ensemble 3)*

La compétence à atteindre dans ce cours est la rédaction individuelle d'un essai critique d'un minimum de 1250 mots, à partir d'un sujet déterminé, à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire. Dans l'énoncé de la

compétence, il est précisé que, dans le cadre de ce cours, il s'agit d'apprécier la littérature québécoise actuelle dans la littérature du XX^e siècle.

La pondération de ce cours est de 3-1-4. Le corpus de ce cours doit être une anthologie d'extraits d'œuvres de la littérature francophone représentant les courants littéraires qui sont à l'étude. Il faut ajouter un minimum de trois œuvres marquantes de la littérature francophone appartenant à des courants littéraires différents. Les trois œuvres sont choisies dans au moins deux genres littéraires.

2.2.1.3 Examens de fin de session

La troisième étape a été réservée aux épreuves finales des cours de mise à niveau et des cours 601-101, 601-102 et 601-103, pour les sessions énumérées plus haut. Les éléments étudiés et comparés sont les suivants :

- la compétence visée ;
- les questions d'examen ;
- les sujets offerts ;
- les critères d'évaluation ;
- le matériel remis et permis ;
- le contexte d'examen (voir le contenu des examens en annexe 3).

2.2.1.4 Épreuve ministérielle uniforme de français, langue d'enseignement et de littérature

Tous les élèves admis au cégep dans un programme d'études préuniversitaires ou techniques, conformément au nouveau *Règlement sur le régime des études collégiales*, sont tenus de passer l'épreuve en langue d'enseignement et littérature. Le but de cette épreuve est de vérifier si les élèves possèdent les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et rédiger une dissertation critique, dans un texte cohérent et correct, d'un minimum de 900 mots.

Ces élèves doivent avoir réussi les deux premiers cours de la séquence et être en voie de compléter le troisième cours pour pouvoir s'inscrire à l'épreuve ministérielle uniforme.

On fait passer cette épreuve uniforme à trois moments différents de l'année : en mai, en août et en décembre. Le cégep ne peut dispenser ses élèves de se présenter à l'épreuve uniforme. Celle-ci a été validée du 1^{er} janvier 1996 au 31 décembre 1997. À partir du 1^{er} janvier 1998, les élèves sont tenus de réussir l'épreuve ministérielle uniforme pour obtenir leur DEC.

Nous avons examiné les différentes épreuves de décembre 1996 à août 1998.

Pour cette étude, les points suivants ont été abordés :

- les élèves visés ;
- les compétences évaluées par l'épreuve ministérielle uniforme ;
- l'épreuve ministérielle uniforme :
 - nature,
 - définition de la dissertation critique,
 - relation avec les trois premiers cours de la séquence ;
- les critères d'évaluation :
 - contenu du texte,
 - organisation du texte,
 - maîtrise de la langue ;
- le contexte d'examen ;
- les consignes d'examen ;
- le matériel :
 - remis,
 - permis ;
- la correction :
 - modalités,
 - grilles de correction ;
- le seuil de réussite ;
- les sujets de rédaction des épreuves suivantes :
 - 18 décembre 1996, 14 mai 1997, 13 août 1997, 17 décembre 1997, 13 mai 1998, 12 août 1998 et 16 décembre 1998.
- Pour ces examens, les données suivantes ont été relevées :
 - auteur ;
 - origine ;
 - siècle ;
 - œuvre ;
 - genre littéraire ;
 - extrait ;
 - thème (voir le contenu de ces épreuves en annexe 4).

Ces données ont été examinées pour nous permettre d'établir une correspondance entre les sujets de l'épreuve ministérielle uniforme et les trois premiers cours de la séquence dans chacun des trois cégeps : Bois-de-Boulogne, Maisonneuve et Marie-Victorin.

2.2.2 Perceptions du cheminement

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 choisi l'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 ensuite construit deux grilles d'entrevue pour recueillir les perceptions des professeurs et des élèves sur le cheminement proposé dans les cégeps de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin. Dans le cadre de nos trois thèmes d'entrevue, soit les difficultés éprouvées, l'aide à la réussite et les améliorations souhaitées, nous avons rédigé des questions et sous-questions nous permettant de préciser ou de relancer les réponses de nos interlocuteurs (voir les questions des « focus groups » en annexe 5).

Nous avons pris grand soin de l'organisation technique des entrevues : minutage du déroulement, préparation particulière de l'ouverture et de la fermeture de l'entrevue, organisation de l'enregistrement, obtention du consentement des participants, lettre d'invitation aux participants, rappel des coordonnées de l'entrevue quelques jours avant l'entrevue, disposition physique des lieux. Nous étions les deux présentes à toutes les entrevues : dans son collège d'appartenance, chacune prenait les notes ; dans l'autre collège, elle était animatrice (voir les documents en annexe 6).

Les entrevues ont eu lieu dès que le statisticien nous a communiqué les premiers résultats des traitements de données.

2.2.2.1 « Focus group » des professeurs

Dans chacun des cégeps, nous avons organisé un « focus group » de huit professeurs. Notre objectif a été de choisir un groupe de participants suffisamment diversifié ; les professeurs ont ainsi été sélectionnés selon les critères suivants :

- des professeurs qui n'ont jamais donné les cours de mise à niveau ;
- des professeurs qui ont donné des cours de mise à niveau depuis 1995 ;
- des professeurs qui ont donné le maximum de cours différents de la séquence ;
- des professeurs qui ont un nombre varié d'années d'expérience.

Les professeurs convoqués ont reçu une lettre les informant des objectifs de la recherche et leur annonçant les thèmes qui seraient abordés lors de l'entrevue afin de leur permettre de s'y préparer (voir les lettres en annexe 6).

Au cours de l'entrevue, nous avons abordé plusieurs thèmes, tels les difficultés éprouvées, les aspects positifs et les améliorations qu'ils souhaiteraient apporter, et cela, au sujet du test de classement, des cours de mise à niveau, du cours de français 601-101 et du centre d'aide. Nous avons étudié rapidement le cours de français 601-102, mais, nous avons insisté sur le cours 601-103 et sur ses liens avec l'épreuve ministérielle de français (voir la grille d'entrevue en annexe 5).

2.2.2.2 « Focus group » des élèves

Dans chacun des deux collèges, un autre « focus group » a été organisé, celui des élèves allophones. Dans chaque cégep, une quinzaine d'élèves ont été convoqués ; à Bois-de-Boulogne, sept élèves ont répondu à l'invitation et dix, à Marie-Victorin. Ces élèves ont été rémunérés. Ils ont été choisis selon les critères suivants :

- des élèves de la cohorte de 1995, qui ont réussi un ou des cours de mise à niveau ;
- des élèves de la cohorte de 1995, qui ont réussi un ou des cours de mise à niveau et ont réussi au moins deux ou trois cours de la séquence obligatoire de français ;
- des élèves de la cohorte de 1995, qui ont réussi un ou des cours de mise à niveau et qui sont sortis du cégep sans réussir les trois cours de la séquence obligatoire.

Comme les professeurs, ils ont reçu une lettre les informant des objectifs de la recherche et leur annonçant les thèmes qui seraient abordés lors de l'entrevue en vue de leur permettre de s'y préparer (voir les lettres en annexe 6).

Avant l'entrevue, ils ont signé le formulaire de consentement qui précise :

- les objectifs de la rencontre ;
- leur participation volontaire ;
- la durée de l'entrevue, qui est de deux heures ;
- l'autorisation pour l'enregistrement ;
- le respect de la confidentialité et de l'anonymat : (les noms des personnes ont été remplacés par des codes) ;
- la permission d'utiliser leurs propos codés dans des articles et des rapports de recherche ;
- la liberté de pouvoir se retirer à n'importe quel moment (voir le formulaire en annexe 6).

Au cours de l'entrevue, nous avons mis l'accent sur leurs perceptions concernant le test de classement, les cours de mise à niveau, le cours 601-101 et le centre d'aide ; nous avons abordé rapidement le cours 601-102, mais nous avons insisté sur le cours 601-103 et sur ses liens avec l'épreuve ministérielle uniforme.

2.2.2.3 Transcriptions et codage des entrevues de groupe

Une fois les entrevues réalisées, le verbatim des propos enregistrés a été transcrit par une professionnelle.

Par la suite, avec l'aide de la conseillère pédagogique du collège de Bois-de-Boulogne, chacune de son côté, nous avons procédé à la lecture des transcriptions dans le but de chercher les catégories récurrentes qui relèvent, d'une part, des questions posées lors des entrevues et, d'autre part, des réactions des élèves et des professeurs à ces questions. Nous opérons avec trois grands thèmes en fonction de l'organisation même de nos entrevues : les difficultés éprouvées, les perceptions de l'aide à la réussite et les améliorations du cheminement souhaitées. Tout d'abord, indépendamment les unes et des autres, nous avons déterminé, dans les transcriptions, les catégories de propos pour chacun des thèmes, puis nous les avons comparées et précisées.

Nous nous sommes entendues pour retenir les suivantes :

1. les difficultés mesurables ou vérifiables (ou bien les obstacles à la réussite), liées au cours, aux professeurs, aux élèves, ainsi que celles d'ordre administratif ;
2. les aspects positifs (ou bien l'aide à la réussite) liés au cours, aux professeurs, aux élèves, ainsi que ceux d'ordre administratif ;
3. les perceptions des élèves, d'ordre général, motivation, « démotivation », liées à leurs besoins réels et à la place du français au collège ;
4. les améliorations souhaitées liées au cours, aux professeurs, aux élèves, ainsi que celles d'ordre administratif.

Afin de nous assurer de notre compréhension commune des catégories retenues, de leur concordance avec les données des différentes transcriptions ainsi que de la possibilité de les mettre en tableau, nous avons décidé de faire un exercice individuel sur une partie des données. Nous avons toutes trois analysé les trois premières pages de la transcription du « focus group » des professeurs du cégep Marie-Victorin et vérifié la concordance de notre compréhension des catégories retenues. Nous avons procédé à une validation supplémentaire de notre codage des entrevues en le comparant à celui effectué indépendamment par l'une des deux professeurs de l'université sur une des quatre entrevues. À part quelques précisions apportées à nos catégories, nous avons fait les constatations suivantes :

- les catégories choisies ont été comprises de la même façon autant par les deux professeurs qui ont mené les entrevues que par la conseillère pédagogique et la professeure de l'université non présentes aux entrevues ;
- les perceptions des professeurs et des élèves exprimées au cours des entrevues ont été fidèlement transmises.

Par la suite, nous nous sommes partagé le travail de codification de la façon suivante :

- la codification du « focus group » des élèves de Bois-de-Boulogne a été donnée à la professeure de Marie-Victorin ;
- la codification du « focus group » des élèves de Marie-Victorin a été donnée à la professeure de Bois-de-Boulogne ;
- les codifications des « focus groups » des professeurs de Marie-Victorin et de Bois-de-Boulogne ont été données à la conseillère pédagogique de Bois-de-Boulogne.

2.2.2.4 Résumé des perceptions recueillies lors des entrevues de groupe

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.

2.3 Troisième objectif

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.

Nous avons cherché, à diverses sources, des exemples de mesures déjà utilisées auprès d'élèves allophones en apprentissage d'une langue seconde.

2.3.1 Recherche documentaire

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.
- (Voir la bibliographie en annexe)

2.3.2 Inventaire des mesures pertinentes adoptées dans le réseau des cégeps au Québec

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.

2.3.3 Échanges avec les chercheuses d'*Immigration et métropoles*

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 permis de dégager les principes de base et les grandes caractéristiques des mesures susceptibles d'aider les allophones.

2.4 Quatrième objectif

Proposer des mesures institutionnelles visant la clientèle allophone à risque dans le but d'améliorer son apprentissage du français.

L'analyse des données recueillies auprès des professeurs, des élèves et des sources bibliographiques, lors des différentes étapes de recherche, devait nous permettre de déterminer :

- les facteurs de risque d'échec en français de la population allophone des cégeps ;

- les éléments du cheminement proposé en français particulièrement difficiles à réussir pour la clientèle allophone ou, au contraire, facilitant la réussite ;
- les mesures mises en place dans des établissements recevant une clientèle de l'âge des cégépiens au Canada, aux États-Unis et en Europe ;
- les conditions de travail qui permettent aux professeurs d'offrir un meilleur encadrement à leurs élèves francophones et allophones en difficulté.

Grâce à l'analyse de toutes ces données, nous avons été en mesure de rédiger les recommandations pour l'amélioration de la réussite des élèves à risque, francophones et allophones, au collégial. Cette amélioration pourrait contribuer, croyons-nous, à l'intégration linguistique des élèves allophones, comme le demande la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

2.5 Cinquième objectif

Mettre en application une des mesures retenues et en évaluer les effets sur la réussite des élèves.

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. La description et les résultats de ces cours jumelés seront présentés au chapitre VI.

Chapitre III

DONNÉES SUR LA RÉUSSITE EN FRANÇAIS DES ÉLÈVES À RISQUE D'ÉCHEC DANS LES TROIS COLLÈGES À L'ÉTUDE

Au chapitre II, où nous avons présenté les objectifs et la méthodologie, nous avons décrit les différentes composantes de notre démarche en vue de répondre à la question de la réussite en français des allophones dans les trois collèges à l'étude. La population retenue est constituée des étudiants, francophones et allophones, qui ont échoué au test de classement en français. Nous tenons ainsi pour acquis que les élèves allophones abordant le cheminement normal en français dès leur entrée au collégial ont déjà atteint un niveau de maîtrise du français comparable à celui des francophones. Nous avons choisi d'étudier cette clientèle dans trois collèges de l'île de Montréal qui reçoivent des élèves allophones en proportion équivalente ou supérieure à celle des collèges de la région montréalaise, mais appartenant à des sous-groupes linguistiques différents. Notre échantillon est constitué d'élèves de la cohorte de 1995, et nous avons fait une lecture de ses résultats à la fin de l'automne 1998, soit sept sessions après son inscription au collégial. Les données sont constituées des notes obtenues et de la mention de la réussite ou de l'échec, incluant les reprises, aux cours de mise à niveau en français, aux cours de la séquence obligatoire de français et à l'épreuve ministérielle de français.

Dans ce chapitre, nous présentons successivement les résultats des trois collèges, puis nous effectuerons une synthèse comparative des résultats dans deux des collèges à l'étude, soit de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin.

Résultats au collège de Bois-de-Boulogne

Au collège de Bois-de-Boulogne, selon les données fournies par les services statistiques de l'établissement sur la base de la déclaration de la langue maternelle, la cohorte des élèves qui se sont inscrits à l'automne 1995 est composée de 1 149 étudiants parmi lesquels 367 (31,9 %) ont échoué au test de classement en français. Dans ce groupe d'élèves « à risque » de la cohorte de 1995, 52 % des allophones (n=129/248) ont échoué au test par rapport à 26,4 % (n=238) de l'ensemble des francophones (n=238/901). Les sous-groupes des allophones à risque d'échec en français sont, par ordre décroissant d'importance numérique, les arabophones, les créolophones et les arménophones ; les arabophones et les arménophones proviennent de communautés récemment installées au Québec.

Afin de mieux connaître et comprendre la composition des classes de mise à niveau, nous avons observé la moyenne et les écarts-types obtenus par les élèves à risque au test de classement en français selon les groupes linguistiques. Pour cette analyse, comme pour les analyses ultérieures, nous avons utilisé les données du MEQ portant sur la déclaration de la langue maternelle (1^{re} langue apprise et encore comprise) et obtenues à partir du numéro d'identification de chacun des élèves de la cohorte à l'étude. Cela explique les différences de chiffres observables avec les

données du collège (dues, entre autres, à l'absence de 14 données et, pour un très petit nombre d'élèves, de déclaration contradictoire au sujet de la langue maternelle dans les deux fichiers).

Tableau 9

**Moyenne et écart-type obtenus au test de classement en français
par les élèves à risque
de la cohorte de 1995 (Bois-de-Boulogne)
selon les principaux groupes linguistiques**

en fonction de la langue maternelle : francophones/allophones		en fonction de la langue maternelle : communautés linguistiques	
	Moyenne (écart-type)		Moyenne (écart-type)
Francophones (220)	49,85 (7,38)		
Allophones (133)	45,86 (9,54)	Arabophones (32)	48,78 (8,55)
		Arméniens (23)	47,47 (7,17)
		Créolophones (27)	36,63 (7,17)

Les résultats présentés dans le tableau 9 permettent de remarquer que les allophones ayant échoué au test de classement le font avec une moyenne plus faible que celle des francophones (différence de 4 %) qui y ont également échoué. Les tests statistiques confirment que cette différence est significative ($t=4,14$; $p < 0,001$). Parmi les allophones, les résultats varient suivant la communauté linguistique. Si nous ne retenons que les principaux groupes linguistiques, nous observons que les arabophones et les arménophones réussissent mieux que la moyenne des allophones et beaucoup mieux que les créolophones qui obtiennent, de façon significative ($F=23,61$; $p < 0,001$), des résultats plus faibles que les trois autres groupes à l'étude.

C'est donc dire que près de la moitié des allophones au collège de Bois-de-Boulogne commencent leurs études collégiales par les cours de mise à niveau. Comment les réussissent-ils ? Le cours que nous nommons MN1 est le cours de mise à niveau de 90 heures s'adressant aux plus faibles parmi ceux qui ont échoué au test de classement en français, et le MN2 est le cours de mise à niveau de 45 heures pour ceux qui éprouvent des difficultés moyennes en français.

Tableau 10

**Taux de réussite aux cours de mise à niveau
en fonction de la langue maternelle des élèves à risque
de la cohorte de 1995 (Bois-de-Boulogne)**

	MN1	MN2
Francophones	65/87 74,7 %	120/132 90,9 %
Allophones	43/76 56,6 %	56/64 87,5 %

N.B. Le taux de réussite inclut les reprises possibles.

En lien logique avec les résultats obtenus au test d'entrée, les données du tableau 10 nous permettent de constater que, parmi la population qui a échoué au test de classement en français, les allophones sont plus nombreux dans le cours de mise à niveau qui s'adresse aux élèves les plus faibles (76 dans le MN1 contre 64 dans le MN2), et c'est la situation inverse chez les francophones (87 dans le MN1 contre 132 dans le MN2).

En ce qui concerne la réussite à ces cours, on observe que, globalement, les allophones réussissent moins bien les cours de mise à niveau que les francophones : dans le MN1, cette différence est significative (56,6 % de réussite comparativement à 74,7 %, $p < 0,05$) ; il s'agit d'une tendance dans le MN2 (87,5 % par rapport à 90,9 %). En raison du trop petit nombre d'élèves dans les différentes communautés linguistiques, il n'a pas été possible d'approfondir cette analyse pour chacune des communautés linguistiques à l'intérieur du groupe des allophones.

Après avoir comparé les résultats des élèves allophones et francophones dans les cours de mise à niveau, nous allons mettre en parallèle leurs résultats dans les cours de la séquence obligatoire.

Tableau 11

**Taux de réussite aux cours de la séquence
en fonction de la langue maternelle des élèves à risque
de la cohorte de 1995 (Bois-de-Boulogne)**

	101	102	103	104
Francophones	137/175 78,3 %	113/126 89,7 %	92/100 92,0 %	49/52 94,2 %
Allophones	63/98 64,3 %	52/61 85,2 %	36/41 87,8 %	19/22 86,4 %

N.B. Le taux de réussite inclut les reprises possibles.

Les données présentées au tableau 11 permettent de constater que les allophones tendent à moins bien réussir l'ensemble des cours de la séquence obligatoire de français que les francophones, même si les taux de réussite s'améliorent pour les deux sous-groupes tout au cours de la séquence. Cette différence en faveur des francophones est significative pour le cours de français 101 ($p < 0,05$). Par ailleurs, des analyses complémentaires portant sur le nombre de reprises nécessaires à la réussite au cours de mise à niveau et au cours 101 permettent d'observer que, de façon significative, les allophones sont moins nombreux que les francophones à réussir, à la 1^{re} inscription, le cours 101 de la séquence.

Après avoir étudié les données sur la réussite en français des élèves à risque, nous nous intéressons à leur comportement dans le cheminement scolaire global. Nous avons donc établi cinq profils qui tiennent compte de toutes les possibilités, à l'exception des élèves qui ont réussi les quatre cours de la séquence mais n'ont pas réussi l'épreuve ministérielle :

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

Le nombre d'élèves que nous retrouvons dans chacun de ces profils et leur proportion sont présentés dans le tableau qui suit.

Tableau 12

**Profil du cheminement scolaire des élèves à risque
de la cohorte de 1995 (Bois-de-Boulogne)
en fonction de la langue maternelle**

	Profil A	Profil B	Profil C	Profil D	Profil E
Francophones	20/200 10,0 %	52/200 26,0 %	4/200 2,0 %	66/200 33,0 %	58/200 29,0 %
Allophones	5/124 4,0 %	23/124 18,5 %	5/124 4,0 %	49/124 39,5 %	42/124 33,9 %
Total	25/324 7,72 %	75/324 23,16 %	9/324 2,77 %	115/324 35,49 %	100/324 30,86 %

À la lumière des données du tableau 12, nous remarquons qu'après sept sessions d'étude, les élèves francophones et allophones ont des comportements identiques sur les points qui suivent.

Profil A : très peu d'entre eux ont réussi les quatre cours de la séquence et l'épreuve ministérielle.
Profil B : au total, 26 % d'élèves francophones et 18,5 % d'élèves allophones ont réussi 2 ou 3 cours de la séquence. **Profil C** : un très petit nombre d'élèves n'ont réussi aucun cours de la

séquence ou n'en ont réussi qu'un seul. Profils D et E : le résultat le plus marquant pour cette population d'élèves à risque est le pourcentage d'élèves qui ont soit changé de cégep (35,49 %), soit abandonné leurs études (30,86 %).

Mais on observe également des différences entre les deux groupes : après 7 sessions d'études, plus de francophones que d'allophones ont réussi deux cours et plus de la séquence obligatoire de français ($72/200 = 36\%$ des francophones par rapport à $28/124 = 22,6\%$ des allophones dans les profils A + B). On observe aussi une tendance plus marquée, chez les allophones, à davantage abandonner leurs études ou à changer de cégep. Une analyse plus détaillée a montré en outre que, parmi les allophones, les créolophones sont les plus nombreux à changer de cégep (Profil D).

Résultats au cégep Marie-Victorin

Au cégep Marie-Victorin, la cohorte de 1995 est composée de 1 419 étudiants parmi lesquels 437 (30,8 %) ont échoué au test de classement en français. Les services statistiques du cégep nous ont fourni la déclaration de la langue d'usage de l'étudiant pour l'ensemble de la cohorte de 1995, et non celle de la langue maternelle. Nous constatons donc, sur la base de la déclaration de la langue d'usage, que 21 % des allophones de l'ensemble de la cohorte de 1995 ($n=34/162$) ont échoué au test de classement comparativement à 32,1 % des francophones de cette même cohorte ($n=403/1257$). Il est bien important de noter que ces chiffres seraient différents si l'on considérait la langue maternelle (des demandes complémentaires auprès des services statistiques permettront de clarifier ce point). Les sous-groupes linguistiques des élèves allophones à risque représentés sont par ordre décroissant les italophones, les créolophones et les hispanophones. Ces trois groupes linguistiques font partie des communautés établies au Québec depuis de nombreuses années.

Comme au collège de Bois-de-Boulogne, afin de connaître la composition des classes de mise à niveau, nous avons comparé la moyenne au test de classement en français des élèves allophones à celle des élèves francophones. Les données sur la déclaration de la langue maternelle de chacun des élèves sont, comme à Bois-de-Boulogne, issues des banques de données du MEQ.

Tableau 13

**Moyenne et écart-type obtenus au test de classement en français
par les élèves à risque de la cohorte de 1995 (Marie-Victorin)
selon les principaux groupes linguistiques**

en fonction de la langue maternelle : francophones/allophones		en fonction de la langue maternelle : communautés linguistiques	
	Moyenne (écart-type)		Moyenne (écart-type)
Francophones (341)	43,10 (9,43)		
Allophones (89)	38,72 (9,85)	Hispanophones (14)	41,14 (9,90)
		Italophones (34)	38,74 (9,42)
		Créolophones (20)	36,05 (8,11)

Les données du tableau 13 nous permettent d'observer que les allophones réussissent moins bien le test de classement que les francophones, avec un peu plus de 4 % d'écart. La comparaison de ces moyennes par des analyses ultérieures confirme que cette différence entre le groupe francophone et le groupe allophone pris dans son ensemble est significative ($t= 3,75$; $p < 0,005$). Si nous ne retenons que les principaux groupes linguistiques, nous notons que les hispanophones réussissent légèrement mieux que la moyenne des allophones, les italophones réussissent dans la moyenne et les créolophones sont le groupe le plus faible au test de classement en français. L'analyse de variance indique que la différence entre les groupes francophone et créolophone est significative ($F= 5,47$; $p < 0,005$). En conséquence, les élèves créolophones seront plus nombreux dans les cours qui s'adressent aux plus faibles en français (MN1) que dans les cours qui s'adressent aux moyennement faibles (MN2).

Rappelons qu'au collège Marie-Victorin les élèves qui ont échoué au test de classement en français peuvent suivre deux cours de mise à niveau. Les plus faibles d'entre eux suivent le cours que nous nommons MN1 (le collège Marie-Victorin le nomme cours de mise à niveau-grammaire) ; s'ils le réussissent, ils passent au français 101 ; s'ils échouent à ce cours, ils vont au cours de mise à niveau pour les élèves moyennement faibles que nous nommons MN2 (le collège Marie-Victorin le nomme cours de mise à niveau-texte). Dans le MN2, se retrouvent donc à la fois des étudiants faibles (qui ont échoué au MN1) et des étudiants moyennement faibles (qui y ont été inscrits directement). Comme pour Bois-de-Boulogne, nous nous sommes intéressées à la réussite dans ces deux cours de mise à niveau.

Les données du tableau 14 permettent d'observer que les allophones tendent à moins bien réussir les cours de mise à niveau que les francophones. En raison du trop petit nombre d'élèves dans les différentes communautés linguistiques, il n'a pas été possible d'approfondir cette analyse pour chacune des communautés linguistiques à l'intérieur du groupe des allophones.

Tableau 14

**Taux de réussite aux cours de mise à niveau
en fonction de la langue maternelle des élèves à risque
de la cohorte de 1995 (Marie-Victorin)**

	MN1	MN2
Francophones	116/224 51,8 %	123/193 63,7 %
Allophones	31/73 42,5 %	25/46 54,3 %

N.B. Le taux de réussite inclut les reprises possibles.

Après avoir comparé les résultats des élèves allophones et francophones dans les cours de mise à niveau, nous allons mettre en parallèle leurs résultats dans les cours de la séquence obligatoire de français (tableau 15).

Tableau 15

**Taux de réussite aux cours de la séquence
en fonction de la langue maternelle des élèves à risque
de la cohorte de 1995 (Marie-Victorin)**

	101	102	103	104
Francophones	150/218 68,8 %	99/124 79,8 %	72/82 87,8 %	40/42 95,2 %
Allophones	33/45 73,3 %	29/30 96,7 %	20/23 87,0 %	14/14 100 %

N.B. Le taux de réussite inclut les reprises possibles.

Le tableau 15 montre une tendance inverse à ce que nous avons vu jusqu'ici à Marie-Victorin : les allophones ont tendance à mieux réussir que les francophones l'ensemble des cours de la séquence obligatoire de français, même si les taux de réussite s'améliorent pour les deux sous-groupes tout au cours de la séquence ; la différence est significative en ce qui concerne le cours de français 102 ($p < 0,05$).

Par ailleurs, des analyses complémentaires portant sur le nombre de reprises nécessaires à la réussite dans les cours de mise à niveau et au cours 101 permettent d'observer que les allophones sont plus nombreux que les francophones à réussir le cours de français 101 à la 1^{re} inscription.

Pour étudier le cheminement scolaire des élèves à risque, nous avons utilisé les mêmes profils que ceux retenus pour les élèves du collège de Bois-de-Boulogne. Les résultats sont présentés dans le tableau 16.

Tableau 16

**Profil du cheminement scolaire des élèves à risque
de la cohorte de 1995 (Marie-Victorin)
en fonction de la langue maternelle**

	Profil A	Profil B	Profil C	Profil D	Profil E
Francophones	6/316 1,9 %	30/316 9,5 %	17/316 5,4 %	78/316 24,7 %	185/316 58,5 %
Allophones	4/85 4,7 %	11/85 12,9 %	4/85 4,7 %	22/85 25,9 %	44/85 51,8 %
Total	10/401 2,49 %	41/401 10,22 %	21/401 5,24 %	100/401 24,94 %	229/401 57,11 %

L'analyse du tableau 16 nous permet de constater qu'après sept sessions d'étude, les élèves francophones et allophones ont des comportements identiques sur les points qui suivent.

Profil A : un très petit nombre d'élèves (moins de 5 %) ont réussi les quatre cours de la séquence et l'épreuve ministérielle. Profil B : près de 13 % des élèves allophones et 10 % des élèves francophones ont réussi deux ou trois cours de la séquence. Profil C : très peu d'entre eux n'ont réussi aucun cours de la séquence ou n'en ont réussi qu'un seul. Profils D et E : enfin, et c'est encore, comme à Bois-de-Boulogne, un point remarquable, la très grande majorité (francophones, 83,2 % et allophones, 77,7 %) a soit changé de cégep soit abandonné ses études.

Parmi les différences observées entre les deux groupes linguistiques, les francophones ont une légère tendance à plus abandonner leurs études que les allophones.

Résultats au collège de Maisonneuve

Pour le collège de Maisonneuve, nous ne ferons que quelques remarques. Dans ce collège, selon les données des services statistiques et sur la base de la déclaration de la langue maternelle, la cohorte de 1995 est composée de 1894 étudiants parmi lesquels 387 (20,4 %) ont échoué au test de classement en français. Nous pouvons constater que 24,3 % des élèves allophones de la

cohorte de 1995 (n=65/268) ont échoué au test de classement par rapport à 19,8 % des francophones (n=322/1626). Les sous-groupes linguistiques les plus importants numériquement parmi les élèves allophones à risque sont par ordre décroissant, comme à Marie-Victorin, les italophones, les créolophones et les hispanophones ; suivent de près les vietnamophones.

La très grande majorité des francophones comme des allophones a obtenu au-delà de 50 % au test de classement. Près de 20 % des élèves des deux sous-groupes linguistiques ont échoué au test à moins de 50 %.

Les taux de réussite aux cours de mise à niveau et aux cours de la séquence obligatoire sont très comparables pour les francophones et les allophones ; tantôt les uns tantôt les autres réussissent mieux, les écarts variant entre 1,6 et 7 %.

Synthèse des résultats

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.

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^e secondaire, ils ont respectivement obtenu une moyenne de 71 %, 73 % et 68 % ; dans les trois collèges, les francophones ont une note moyenne de 5^e secondaire en français supérieure à celle des allophones.

Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre II, nous ne retenons que les collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin pour l'étape finale de notre analyse. Dans ces deux collèges, 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 secondaire¹ (Bulletin statistique), un faible taux de passage du secondaire au collégial² (Chantal Leclerc) et des taux de diplomation faibles au collégial, tant dans les programmes préuniversitaires que dans les programmes techniques³. 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 Montréal⁴ en 1988 avait fait

¹ 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.

² LECLERC, Chantal. *La présence des minorités linguistiques au collégial*, MEQ, Service des affaires étudiantes, novembre 1990, p. 30.

³ 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.

⁴ TCHORYK-PELLETIER, Peggy. *L'adaptation des minorités ethniques*. Une étude réalisée au cégep de Saint-Laurent, Cégep de Saint-Laurent, 1989, p. 25 - 90.

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.

Chapitre IV

CHEMINEMENT SCOLAIRE EN FRANÇAIS AUX COLLÈGES DE BOIS-DE-BOULOGNE, DE MAISONNEUVE ET MARIE-VICTORIN

Après avoir cerné la problématique de la réussite en français des élèves allophones au collégial et présenté l'étude des données quantitatives relatives à la réussite en français des élèves à risque d'échec, nous nous intéressons, dans ce chapitre, au cheminement scolaire en français que les collèges de Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et Marie-Victorin offrent sans distinction à tous les élèves francophones et allophones. Nous considérons que cette analyse est nécessaire, car, malgré les devis ministériels qui régissent le réseau collégial, les collèges restent autonomes quant à leur application. Nous ferons ensuite l'analyse des composantes de ce cheminement et la synthèse des points saillants de cette étude. Cette présentation sera suivie par celle des perceptions livrées dans les « focus groups » des élèves qui ont vécu ce cheminement et des professeurs qui l'ont mené. Pour montrer ce cheminement, nous allons suivre l'ordre chronologique des étapes des cours de français que doit suivre un cégépien.

4.1 Description du cheminement scolaire

L'exposé du cheminement que doivent suivre les élèves comprendra les éléments suivants : la présentation du test de classement et des conditions de son utilisation ; la description et l'analyse des cours de mise à niveau 1 et 2, ainsi que celles des cours Écriture et littérature (101, 102, 103) ; la présentation du contenu de l'épreuve ministérielle uniforme ; enfin la mise en relief des liens entre cette épreuve et les trois premiers cours de la séquence.

4.1.1 Test de classement

Comme nous l'avons déjà signalé dans le chapitre relatif à la méthodologie, en 1995, dans les trois cégeps concernés, l'élève inscrit doit passer un test de classement en français. Ce test diffère d'un cégep à l'autre dans sa conception, dans son mode de passation et dans sa correction.

Conception du test de classement

En ce qui concerne la conception du test de classement, à Bois-de-Boulogne, deux enseignants de 4^e et de 5^e secondaires ont conçu le test sous la supervision de la coordonnatrice du Service d'admission et avec l'aide de deux enseignants du département de français du collège ; le test dure 90 minutes et sa correction est informatisée. Au collège de Maisonneuve, un enseignant du département de français a conçu le test ; celui-ci dure 30 minutes et sa correction est aussi informatisée. Quant au cégep Marie-Victorin,

c'est le comité de mise à niveau du département de français qui l'a conçu ; il dure 115 minutes ; sa correction est en partie informatisée et en partie assurée par les enseignants du département de français.

Mode de passation du test

Élèves visés

Aux collèges de Bois-de-Boulogne et de Maisonneuve, tout élève inscrit en première année collégiale passe le test de classement. Au cégep Marie-Victorin, tout élève admis en première année collégiale avec une note inférieure à 80 % en 5^e secondaire passe le test. Dans les trois cégeps, le test ne requiert aucune préparation particulière de la part des élèves.

À leur entrée au cégep, les élèves allophones et les élèves francophones passent le même test de classement

Stratégies utilisées

Les trois cégeps concernés utilisent un test à choix multiples pour évaluer les connaissances grammaticales et orthographiques des élèves. Cependant, le cégep Marie-Victorin ajoute aux questions de grammaire un test objectif en compréhension de texte, un résumé et une dictée.

Analyse du test de classement

De par leur conception, les trois tests ne vérifient pas les mêmes habiletés et les mêmes connaissances. En effet, les collèges de Bois-de-Boulogne et de Maisonneuve vérifient les connaissances grammaticales acquises au secondaire, même si des professeurs du collégial ont participé à sa conception. À Marie-Victorin, le test cherche à mesurer les habiletés des élèves en grammaire, en rédaction et en compréhension de textes littéraires requises pour suivre le cours de français 101.

En ce qui concerne la répartition des élèves à partir de leurs résultats au test de classement, nous remarquons que, au collège de Bois-de-Boulogne et au cégep Marie-Victorin, les élèves non classés en français 101 sont répartis dans deux cours de mise à niveau : un pour les élèves faibles et l'autre pour les élèves moyennement faibles. De son côté, le collège de Maisonneuve n'offre qu'un seul cours de mise à niveau. Il faut noter de plus que le nombre d'élèves par classe diffère d'un cégep à l'autre. Ainsi, au collège de Bois-de-Boulogne, on retrouve en moyenne près de 22 élèves par classe, alors qu'au cégep Marie-Victorin le nombre moyen d'élèves par classe dépasse 30.

Les élèves qui commencent leur cheminement scolaire par un cours de mise à niveau sont considérés comme étant des élèves à risque d'échec en français.

Synthèse

À partir de la description du test de classement et de son analyse, nous pouvons souligner certains faits saillants :

- ◆ Les élèves allophones sont soumis au test sans tenir compte de la provenance de leur diplôme d'études secondaires ou de leurs connaissances de la langue française.
- ◆ Au collège de Bois-de-Boulogne, en particulier, environ 25 % des élèves allophones moyennement faibles n'ont pas de dossier de secondaire effectué au Québec en enseignement normal. Ce pourrait être des élèves qui ont fait leurs études à l'éducation des adultes ou des élèves qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires dans leur pays d'origine.
- ◆ Comme le test de classement présente des différences importantes d'un cégep à l'autre, les élèves, aussi bien les francophones que les allophones, ne sont pas soumis aux mêmes exigences et, par conséquent, leur répartition dans les cours de mise à niveau ou de français 101 dépend alors du cégep où ils se sont inscrits. Cela ne peut-il pas créer une situation d'iniquité ?
- ◆ Selon l'analyse statistique faite au collège de Bois-de-Boulogne et au cégep Marie-Victorin, les élèves allophones des deux collèges obtiennent au test de classement en français une moyenne inférieure à celle des francophones. Certains sont alors admis dans les collèges sans égard à leur niveau de maîtrise du français. Contrairement à l'ordre secondaire, aucune classe d'accueil ne permet de soutenir la démarche d'intégration que doivent accomplir les élèves de diverses origines linguistiques et les nouveaux immigrants pour pouvoir suivre les cours de français au collégial. (Voir annexe 7).

4.1.2 Mise à niveau 1 et Mise à niveau 2

Comme nous l'avons vu plus haut, dans la présentation des conséquences des résultats obtenus au test de classement, les élèves francophones et allophones se retrouvent soit en mise à niveau 1, soit en mise à niveau 2, soit en français 101. Dans la section qui suit, nous nous proposons de présenter et d'analyser les deux cours de mise à niveau, puis d'en souligner les faits saillants.

Présentation

Compétence finale

La compétence finale qu'a proposée le devis ministériel en 1995 se retrouve dans les plans de cours des trois cégeps. Quel que soit le numéro de cours ou le nombre de prestation d'heures de cours dans une session, la compétence est la même : au terme du cours de mise à niveau, les élèves seront capables d'appliquer les principales règles du

français écrit dans un texte personnel, cohérent et correct d'un minimum de 200 mots de types informatif ou argumentatif.

Contenu des cours

Les collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin offrent chacun deux cours de mise à niveau : l'un s'adresse aux élèves faibles, qui ont obtenu au test de classement en français une note inférieure à 50 %, et l'autre s'adresse aux élèves moyennement faibles, qui ont obtenu entre 50 et 59 % à Bois-de-Boulogne et entre 50 et 56 % à Marie-Victorin. À Bois-de-Boulogne, le cours de mise à niveau 1 de 90 heures par session s'adresse aux élèves faibles et le cours de mise à niveau 2 de 45 heures par session s'adresse aux élèves moyennement faibles ; à Marie-Victorin, les deux cours sont de 45 heures par session : mise à niveau-grammaire pour les élèves faibles et mise à niveau-texte pour les élèves moyennement faibles. Quant au collège de Maisonneuve, il n'offre qu'un seul cours de mise à niveau de 45 heures par session.

Dans les cours de mise à niveau, les collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin travaillent les notions grammaticales, le vocabulaire et les paragraphes informatifs et argumentatifs. Il faut préciser que le cégep Marie-Victorin ajoute la lecture, le résumé et le compte rendu de textes littéraires, tandis que le collège de Maisonneuve aborde exclusivement le code grammatical. Le collège de Bois-de-Boulogne forme, pour sa part, des classes distinctes d'allophones et de francophones avec les mêmes plans cadres, les mêmes plans de cours et les mêmes compétences à atteindre.

Évaluation

En ce qui concerne l'évaluation, elle varie d'un cégep à l'autre dans la pondération des notes : à Bois-de-Boulogne, le travail de session vaut 60 % et l'examen final vaut 40 %, à Maisonneuve, le travail de la session vaut 90 % et le contrôle final, 10 % et, finalement, à Marie-Victorin, les travaux de la session et l'examen final valent chacun 50 %. Il nous faut souligner qu'en 1995 les élèves de Marie-Victorin étaient soumis au double standard : pour pouvoir réussir, l'élève devait avoir accumulé un minimum de 50 % au cours de la session et de 60 % à l'examen final. À Bois-de-Boulogne et à Marie-Victorin, on retranche 1 % par faute de langue jusqu'à concurrence de 100 %, alors qu'à Maisonneuve les exigences linguistiques varient au cours de la session : les élèves peuvent récupérer les points perdus en corrigeant leurs fautes. Malgré les divergences relevées, les solutions que nous serons à même de proposer peuvent s'appliquer à tous les cégeps.

Analyse

- ◆ Au collège de Bois-de-Boulogne, en dépit du regroupement des allophones dans les classes distinctes de mise à niveau, aucun service particulier ou de francisation n'est mis en place pour répondre à leurs besoins spécifiques.
- ◆ À de Maisonneuve et à Marie-Victorin, les francophones et les allophones se retrouvent dans les mêmes classes.

- ◆ Aucune compétence ou formation particulière n'est exigée des professeurs qui dispensent ces cours.
- ◆ Rappelons que, selon nos résultats quantitatifs, dans les deux collèges qui offrent un cours de mise à niveau, MN 1, pour les élèves faibles, Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin, le taux de réussite des élèves allophones est inférieur à celui des francophones.
- ◆ Comme nous le remarquons, au cégep de Bois-de-Boulogne, les élèves très faibles jouissent d'un cours de mise à niveau de 90 heures, alors qu'aux collèges de Maisonneuve et Marie-Victorin, pour les élèves à risque, il n'y a que des cours de mise à niveau de 45 heures. De plus, contrairement au collège de Maisonneuve, les collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin assurent à leurs élèves à risque deux différents cours de mise à niveau.
- ◆ Selon le profil du cheminement scolaire des élèves à risque (voir tableaux 12 et 16 du chapitre III), un grand pourcentage d'élèves, francophones ou allophones, changent de cégep ou abandonnent leurs études.

Synthèse

- ◆ Il appert de la présentation et de l'analyse que les trois collèges n'offrent pas de cours qui s'adressent proprement aux allophones. Rappelons à ce sujet que la réforme de 1994 a annulé les cours de français langue seconde dans les cégeps francophones.
- ◆ De par une volonté institutionnelle, le collège de Bois-de-Boulogne tente d'aider les élèves allophones en les regroupant, mais il ne réussit pas à répondre à leurs besoins, puisque les objectifs des cours de mise à niveau qui leur sont destinés sont les mêmes que ceux des francophones, et ce, sans tenir compte de leurs besoins spécifiques.
- ◆ En concevant le cours de mise à niveau-grammaire, le cégep Marie-Victorin espérait remédier aux besoins des élèves en difficulté, y compris des élèves allophones.
- ◆ Selon l'analyse des profils présentés dans le chapitre III, nous avons pu constater qu'au collège de Bois-de-Boulogne 52 % des élèves allophones échouent au test de classement et que 21 % échouent au test de classement au cégep Marie-Victorin. Cela nous permet de remarquer que les élèves allophones sont « surreprésentés » dans les cours de mise à niveau et que les mesures d'aide mises en place ne les servent pas adéquatement.

4.1.3 Écriture et Littérature – 601-101-04 – Automne 1995

À la suite des cours de mise à niveau, nous passons au premier cours de la séquence obligatoire en français, soit le cours de français 101. Ce cours est le premier que suivent les élèves qui ont réussi le test de classement, alors que les élèves à risque ne le suivent qu'après avoir obligatoirement réussi le cours de mise à niveau.

Présentation

Compétence finale

Pour le premier cours de la séquence obligatoire de français, la compétence finale est la même dans les trois cégeps concernés : l'élève doit rédiger individuellement une analyse littéraire d'un minimum de 750 mots, à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire. Les éléments de la compétence sont aussi identiques dans les trois cégeps.

Contenu du cours

Une différence apparaît dans le contenu qui permet d'atteindre la compétence finale : le collège de Maisonneuve propose une analyse littéraire à partir d'une œuvre appartenant à un courant littéraire québécois qui couvre la littérature du pays et la modernité. Pour leur part, les collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin abordent l'analyse à partir d'une œuvre appartenant à un courant littéraire français qui s'étend de l'humanisme au romantisme. Par ailleurs, les trois cégeps étudient le théâtre et la poésie ; les collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin ajoutent le roman, le collège de Maisonneuve, le récit et l'essai.

Évaluation

La démarche d'apprentissage est presque similaire dans les trois collèges : les professeurs pratiquent des évaluations formatives et sommatives. Toutefois, au cégep Marie-Victorin, les élèves ont la possibilité de réaliser une simulation de l'analyse littéraire dans les mêmes conditions que l'examen final. La pondération des évaluations diffère d'un cégep à l'autre, puisque l'examen final vaut à Bois-de-Boulogne 30 %, à Maisonneuve, 20 % et à Marie-Victorin, 50 % ; les exigences linguistiques sont sanctionnées par 30 % à Bois-de-Boulogne, 10 % à Maisonneuve et 20 % à Marie-Victorin. De plus, il nous faut rappeler qu'en 1995, à Marie-Victorin, les élèves étaient soumis au double standard.

Analyse du cours de français 101

Dans ce cours, comme nous venons de le constater, les courants et les genres étudiés peuvent varier d'un cégep à l'autre. Cependant, même si les corpus diffèrent, tous les élèves, francophones et allophones, abordent la littérature et doivent atteindre la compétence de l'analyse littéraire, telle qu'elle est prescrite dans le devis ministériel.

Par ailleurs, dans les évaluations, les professeurs vérifient aussi bien la dimension littéraire, c'est-à-dire les connaissances littéraires acquises et la compréhension du texte analysé, que la dimension méthodologique : la structure et la cohérence de l'analyse rédigée ainsi que la rectitude de l'expression écrite.

À partir du constat des évaluations et de leur pondération, les cégeps diffèrent dans le pourcentage attribué à la compétence finale et aux exigences linguistiques. Certains cégeps semblent plus exigeants que d'autres, même si tous cherchent à préparer adéquatement leurs élèves à atteindre les objectifs de la compétence du cours de français 101. Le devis ministériel étant le même pour tous les cégeps, ceux-ci s'en inspirent pour structurer les cours du cheminement en français ; cependant, nous remarquons que les détails du contenu et les évaluations restent propres à chaque cégep.

Synthèse

- ◆ En dépit du respect du devis ministériel et de la compétence prescrite, nous devons souligner les différences dans le contenu et les pratiques qui mènent les élèves francophones et allophones à l'atteinte de la compétence.
- ◆ Selon l'analyse statistique, les élèves francophones à risque éprouvent de la difficulté à atteindre la compétence de ce cours, ce qui est déjà confirmé par le nombre de reprises pour pouvoir le réussir : au collège de Bois-de-Boulogne, 21,9 % des élèves à risque doivent le reprendre au moins une fois, au collège de Maisonneuve, 11,8 % et au cégep Marie-Victorin, 29,3 %. De plus, un grand nombre d'élèves changent de cégep ou abandonnent leurs études en première session.
- ◆ Certains élèves allophones à risque d'échec éprouvent des difficultés similaires aux francophones ; ils sont confrontés à de nombreuses reprises (Bois-de-Boulogne, 21,6 %, Maisonneuve, 21,2 % et Marie-Victorin, 18,2 %), à des échecs et des abandons. Toutefois, quelques-uns d'entre eux, ceux qui ont les habiletés académiques et la motivation nécessaires, sont animés d'une détermination à toute épreuve et réussissent les cours de la séquence dans les temps requis. Nous retrouvons une autre catégorie d'élèves allophones à risque, incapables de lire, de comprendre un texte littéraire, de s'exprimer oralement, d'utiliser une syntaxe et une orthographe correctes, et obligés d'atteindre la même compétence finale avec la même démarche pédagogique que celle suivie par les francophones. Le seul encadrement qu'on propose à ces élèves en difficultés pour tenter de régler tous leurs problèmes est le centre d'aide.
- ◆ Que ce soit au centre d'aide ou en classe, les professeurs qui interviennent auprès des élèves allophones en grandes difficultés ne sont ni formés ni équipés pour agir efficacement en tant que professeurs de langue seconde.

4.1.4 Écriture et Littérature : Français 102 et Français 103

Selon les données quantitatives déjà analysées et les « focus groups » qui seront présentés, les élèves francophones et allophones à risque, aussitôt qu'ils ont franchi les cours de mise à niveau et de français 101, rencontrent moins de difficultés, et le taux de réussite augmente, dans les cours subséquents, de façon substantielle.

Présentation

Compétence finale

Dans les cours de français 102 et de français 103, les trois cégeps visent les compétences finales proposées par le devis ministériel de 1994. En français 102, l'élève doit être capable de rédiger une dissertation explicative de 1000 mots et, en français 103, il doit rédiger un essai critique d'un minimum de 1250 mots, à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire.

Contenu

En ce qui concerne le contenu, en français 102, Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin étudient le XIX^e siècle français, tandis que Maisonneuve aborde le XX^e siècle français. En français 103, les trois collèges s'attachent à différentes périodes de la littérature québécoise du XX^e siècle.

Évaluation

Les trois cégeps pratiquent les évaluations formatives et sommatives dans les deux cours, mais la pondération et les conditions de passation de l'épreuve finale changent d'un cégep à l'autre. À Bois-de-Boulogne et à Marie-Victorin, l'évaluation de l'épreuve finale peut varier entre 30 et 50 %, et c'est un examen qui se passe dans le cadre officiel des examens de fin de session. À Maisonneuve, cette épreuve est toujours de 20 % et c'est un travail fait à la maison. En ce qui concerne les exigences linguistiques, nous retrouvons les mêmes que celles du français 101. Enfin, les élèves de Marie-Victorin sont encore soumis, en 1995, au double standard.

Analyse des cours de français 102 et de français 103

- ◆ Les trois cégeps se rejoignent dans le choix des courants littéraires ; cependant, les genres littéraires peuvent varier.
- ◆ Nous retrouvons certaines similitudes dans la pondération des notes et les conditions d'examens.
- ◆ Les trois cégeps évaluent les connaissances littéraires et la maîtrise de la langue.

Synthèse

- ◆ Selon les données quantitatives déjà présentées, nous remarquons qu'un grand nombre d'élèves francophones et allophones ont abandonné les études ou ont changé de cégep, avant d'aborder le cours de français 102. En ce qui concerne les élèves à risque, Bois-de-Boulogne a perdu 62 % des francophones et 73,4 % des allophones ; Maisonneuve a perdu 57,8 % des francophones et 59,6 % des allophones ; Marie-Victorin a perdu 83,2 % des francophones et 77,7 % des allophones.
- ◆ Une fois ces constatations faites, il est facile d'expliquer que le petit nombre d'élèves qui persistent sont capables d'accomplir le reste du cheminement scolaire au collégial.
- ◆ Dans ces cours, en ce qui concerne les élèves allophones, l'intégration linguistique et culturelle semble plus manifeste que lors des étapes antérieures.

4.1.5 Épreuve ministérielle uniforme

Présentation et objectifs

« Le but de l'épreuve uniforme en français est de vérifier que les étudiantes et les étudiants, au terme des trois cours de formation générale commune de français, langue d'enseignement et de littérature, possèdent les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et pour énoncer un point de vue critique qui soit cohérent et écrit dans une langue correcte. Les élèves doivent produire une dissertation critique à partir de textes littéraires qui servent de déclencheurs à leur réflexion. Ils disposent de quatre heures trente minutes pour rédiger un texte de 900 mots¹ ».

Évaluation

L'évaluation est faite en fonction de trois grands critères composant la grille d'évaluation : la compréhension et la qualité de l'argumentation, la structure du texte et la maîtrise de la langue².

La compréhension et la qualité de l'argumentation vérifie :

- ◆ le traitement de façon explicite de tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction ;

¹ Les superviseurs de l'épreuve uniforme en français, « Dossier », dans *Correspondance*, vol. 2, n° 1, octobre 1996, p. 6.

² *L'Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature : toute l'information de A à Z*, la version de mars 1999.

- ◆ le développement d'un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves puisées dans les textes proposés ;
- ◆ la compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement et, de plus, l'intégration de façon appropriée des connaissances littéraires diverses.

La structure du texte vérifie :

- ◆ la rédaction d'une introduction et d'une conclusion complètes et pertinentes ;
- ◆ la construction d'un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement.

La maîtrise de la langue vérifie :

- ◆ l'emploi de termes précis et variés ;
- ◆ la syntaxe et la ponctuation ;
- ◆ l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

Relation entre l'épreuve uniforme et les trois premiers cours de la séquence

L'épreuve uniforme intègre les compétences des trois premiers cours.

- ◆ La capacité d'analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques se vérifie à travers la rédaction d'une analyse littéraire ou un commentaire composé ou une explication de texte (voir la compétence du cours 601-101).
- ◆ La capacité d'expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques se vérifie à travers la rédaction d'une dissertation explicative (voir la compétence du cours 601-102).
- ◆ La capacité d'apprécier des textes de la littérature québécoise se vérifie à travers la dissertation critique (voir les éléments de compétence du cours 601-103).³

De plus, l'élève doit rédiger une introduction et une conclusion cohérentes et pertinentes. Elles encadrent un développement qui suit le plan organisé selon le sujet et qui respecte la construction logique des paragraphes et leur enchaînement (voir les éléments de compétence des cours 601-101, 102 et 103).

Comme nous venons de le voir, le contenu littéraire, les outils d'analyse textuelle, la technique de la dissertation et le code linguistique sont préparés dans les cours 101, 102 et 103.

³ FOURNIER, G-V. *Face à l'Épreuve*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH ltée, 1999, p. 8-9.

Analyse

Selon les données quantitatives déjà présentées dans l'ensemble du réseau collégial de langue française, le taux de réussite des allophones en français est inférieur à celui des francophones, et ce, tout au cours du cheminement, y compris à l'épreuve ministérielle. Cette constatation est confirmée dans l'étude des profils du cheminement scolaire des élèves à risque du collège de Bois-de-Boulogne de la cohorte de 1995. Le pourcentage d'allophones qui ont réussi les quatre cours de la séquence et l'épreuve ministérielle (4 %) est inférieur à celui des francophones (10 %). Le cégep Marie-Victorin, quant à lui, s'inscrit dans une autre réalité : le pourcentage d'allophones (4,7 %) qui ont réussi les quatre cours et l'épreuve ministérielle est supérieur à celui des francophones (1,9 %). Comme nous l'avons déjà mentionné, cette différence peut s'expliquer par la situation complexe des allophones à risque. En effet, plusieurs facteurs interviennent dans leur réussite ou leur échec : la provenance de leur diplôme d'études secondaires, les résultats scolaires au secondaire, la langue d'origine et sa parenté avec le français, la durée d'apprentissage du français, le niveau de rendement scolaire à l'entrée au collégial, la justesse du choix du programme de l'élève, la pratique de la langue française en dehors des cours, etc. Quoi qu'il en soit, il est possible aux élèves allophones qui ont suivi leur cheminement scolaire primaire et secondaire au Québec de réussir aussi bien que les francophones, ce qui est souvent le cas des élèves allophones du cégep Marie-Victorin, enfants d'immigrants, de deuxième génération ou plus.

Nous avons déjà noté qu'au collégial les problèmes de réussite se concentrent essentiellement dans les premiers cours de la séquence : en mise à niveau et en français 101. Ceux qui se présentent à l'épreuve ministérielle ont surmonté la plupart des embûches et la majorité d'entre eux ont les compétences nécessaires à la réussite.

Bien que les progrès des élèves soient évidents au fur et à mesure de leur progression dans le cheminement scolaire, il nous faut constater que le taux d'échec des élèves allophones à l'épreuve ministérielle entre l'automne 1995 et l'hiver 1999 est plus élevé que celui des anglophones et des francophones ; il se situe à environ 10 % de plus que celui des francophones.⁴

Synthèse

« La condition de réussite en langue s'avère celle qui est la plus faible en ce qui concerne les regroupements de critères et [...] la condition qui cause le plus d'échecs est celle de la maîtrise de la langue⁵ ». Pour satisfaire à ce critère, l'élève « ne doit pas commettre plus de 30 erreurs pour un texte de 900 mots, ce qui représente une norme d'une erreur par 30 mots⁶ ». Selon les résultats obtenus pour ce critère, les élèves utilisent « un vocabulaire

⁴ Cf. tableau 8, chapitre I.

⁵ MAISONNEUVE, Huguette. « Une entrevue avec Jean-Denis Moffet », dans *Correspondance*, vol. 2, n° 2, Montréal, février 1997, p. 6.

⁶ FOURNIER, G-V. *Face à l'Épreuve*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH ltée, 1999, p.15.

précis, mais ils ont des difficultés en syntaxe et en ponctuation et ils commettent un nombre assez important d'erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale⁷ ».

Selon les derniers résultats de l'épreuve ministérielle pour l'hiver 1999, 11,5 % des élèves ont échoué au critère de la maîtrise de la langue, alors que 3,5 % ont échoué au critère de la compréhension et de la qualité de l'argumentation et seulement 0,4 % a échoué à la structure du texte. Devant cette réalité, qui a toujours préoccupé les professeurs de français, il est tout à fait de mise de vouloir consolider les acquis linguistiques tout au cours des études collégiales pour que les carences langagières n'entravent pas la réussite à l'épreuve ministérielle.

Selon les professeurs de français consultés, à la situation complexe des élèves allophones s'ajoutent deux autres difficultés. D'une part, dans les critères d'évaluation relatifs au contenu du texte, nous pouvons souligner qu'un des sous-critères est l'utilisation des connaissances littéraires acquises dans les trois cours précédant l'épreuve : assimiler des notions d'histoire littéraire, ainsi que comprendre, analyser et critiquer des contenus culturels français et québécois, n'est-ce pas là une tâche ardue pour des élèves allophones qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue ? D'autre part, dans le critère de la maîtrise de la langue, on évalue plusieurs aspects de la langue qui peuvent créer des problèmes à des élèves francophones et allophones. Plusieurs professeurs s'entendent pour dire que « la compétence langagière ne peut s'acquérir que par un travail de long terme, étendu sur de longues années d'études. Elle ne peut être que le fruit d'un apprentissage lent et long dont les bases sont au primaire, la forme et la structure, au secondaire et le raffinement, au collégial. Celui qui présente des carences majeures au collégial, en ce qui a trait à sa compétence langagière, n'a certes pas fait le nécessaire aux deux ordres antérieurs⁸ ». Pouvons-nous alors amener un élève allophone à la réussite si son cheminement scolaire antérieur n'a pas assis de solides bases à la langue française et à son usage ? Pouvons-nous exiger de lui la réussite de ce critère sans lui assurer l'encadrement approprié ?

4.2 Perceptions du cheminement scolaire

Après avoir présenté le cheminement scolaire en français aux collèges de Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et Marie-Victorin, nous nous proposons de livrer les perceptions des élèves à risque de la cohorte de 1995 qui ont suivi ce cheminement et celles des professeurs qui l'ont mené. Il est à noter que, dans cette partie, nous nous limitons aux deux cégeps où les rencontres ont été réalisées, soit Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin. Dans cette étape, nous allons nous conformer au plan suivi lors de l'étude du cheminement, pour communiquer les points saillants des résultats de Bois-de-Boulogne et de Marie-Victorin (voir annexes 8 et 9) en mettant en relief les convergences et les divergences qui les caractérisent. Notre démarche méthodologique ayant été

⁷ MAISONNEUVE, Huguette. « Une entrevue avec Jean-Denis Moffet », dans *Correspondance*, vol. 2, n° 2, Montréal, février 1997, p. 6.

⁸ CHBAT, Joseph. « C'est au primaire qu'on commence à préparer l'épreuve... », dans *Correspondance*, vol. 5, n° 1, Montréal, septembre 1999, p. 9.

exposée dans le chapitre II, nous nous intéresserons, dans les pages qui suivent, aux perceptions des groupes consultés.

4.2.1 Test de classement

Parmi les commentaires communs aux deux collèges sur le test de classement, nous présentons les plus significatifs.

- ◆ Selon les professeurs des collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin, le test de classement n'est pas discriminant : pour bien classer les élèves, il faut tenir compte de la note de chaque partie du test et il faut garantir des conditions de passation adéquates.
- ◆ Les professeurs et les élèves s'entendent pour dire qu'il faut un test de classement en français à l'entrée du cégep ; et ces derniers souhaitent être mieux informés des conséquences de leurs résultats au test de classement.
- ◆ Les professeurs soutiennent que les étudiants qui obtiennent des résultats très faibles au test de classement ne sont pas tous récupérables au cégep.

Synthèse

- ◆ Selon les perceptions recueillies, il est nécessaire de mettre au point un test de classement qui permettrait un diagnostic plus précis et plus raffiné pour répondre adéquatement aux besoins particuliers des élèves en grande difficulté.
- ◆ Il faut un test spécifique pour mesurer la connaissance du français écrit et oral des élèves allophones qui ont fait leurs études primaires et secondaires en dehors du Québec.

4.2.2 Cours de mise à niveau 1 et de mise à niveau 2

Parmi les difficultés particulières à chaque cégep, nous notons les plus significatives.

Au collège de Bois-de-Boulogne

- ◆ Les élèves déplorent que les cours de mise à niveau ressemblent trop aux cours du secondaire, ce qui explique en partie leur démotivation.
- ◆ Les élèves disent que les cours de mise à niveau ne les préparent pas suffisamment à réussir les cours de la séquence. Ils souhaitent donc intégrer aux cours l'aspect littéraire et y augmenter la pratique de l'expression écrite.
- ◆ Les professeurs se sentent mal à l'aise de faire croire aux élèves que la réussite est à leur portée, alors que c'est le contraire.

Au cégep Marie-Victorin

- ◆ Selon les professeurs, la grande difficulté de ce cours réside dans la variété des matières à évaluer : grammaire, compréhension de texte et rédaction.
- ◆ Les professeurs se sentent incompetents devant les difficultés des allophones.
- ◆ Les élèves disent que les travaux sont trop longs, monotones et souvent peu intéressants.

Quant aux difficultés communes aux deux collèges, nous relevons les plus significatives :

- ◆ Selon les professeurs, les difficultés des allophones sont généralement des difficultés reliées à la langue et non des difficultés d'apprentissage plus larges, ce qui peut expliquer que certains font preuve de motivation. Cependant, les difficultés des francophones sont le plus souvent des difficultés d'apprentissage généralisées.
- ◆ Selon les professeurs, en général, les élèves de mise à niveau manquent de motivation, à l'exception des nouveaux arrivés au Québec et de ceux qui sont déterminés à obtenir leur DEC.
- ◆ Les élèves et les professeurs ont relevé certaines conditions des cours de mise à niveau qui font obstacle à la réussite :
 - nombre trop élevé d'étudiants dans les classes ;
 - variété des groupes linguistiques représentés ;
 - variété des difficultés linguistiques ;
 - multiples préparations de cours à la même session ;
 - certains horaires inappropriés ;
 - manque de temps pour répondre à tous les besoins des élèves en difficulté.

Améliorations souhaitées

Les professeurs et les élèves ont relevé certaines améliorations qui aideraient à la réussite :

- ◆ raffiner le classement des élèves ;
- ◆ ajouter une classe de mise à niveau spécifique aux allophones et axée sur l'oral et l'intégration des référents culturels ;
- ◆ assurer un enseignement plus individualisé pour répondre aux difficultés propres à chacun ;
- ◆ varier les stratégies d'enseignement pour éveiller et maintenir la motivation des élèves ;
- ◆ faire participer l'ensemble des professeurs du collège à la correction de la langue ;

- ◆ rendre le contenu des cours de mise à niveau plus approprié au passage en français 101.

Synthèse

- ◆ À la lumière de ce qui a été présenté, pour que les cours de mise à niveau atteignent leurs objectifs, c'est-à-dire préparer les élèves à suivre le cours de français 101, il faut que le classement des élèves soit valable, et il est nécessaire de concevoir ces cours selon les difficultés et les besoins de ces élèves.
- ◆ Il ne faut pas tenir pour acquis qu'un cours général de mise à niveau puisse régler en même temps les problèmes des allophones et des francophones.
- ◆ Il est nécessaire de former et d'équiper les professeurs pour qu'ils soient aptes à assumer leurs responsabilités face à ces élèves en difficulté.

4.2.3 Écriture et Littérature - 601-101-04 - Automne 1995

Parmi les difficultés particulières à chaque cégep, nous signalons les plus significatives.

Au collège de Bois-de-Boulogne

- ◆ Les professeurs et les élèves trouvent que « la marche est trop haute » entre le cours de mise à niveau et le cours de français 101.
- ◆ Les élèves disent que les professeurs n'enseignent pas la structure de l'analyse littéraire de la même façon.
- ◆ Les professeurs constatent que les classes sont trop disparates, car les élèves éprouvent des difficultés de types et de niveaux différents.
- ◆ Les élèves trouvent que les professeurs sont exigeants, et ces derniers les trouvent mal préparés.

Au cégep Marie-Victorin

- ◆ Les élèves disent qu'il y a trop de travail en français 101 ; les professeurs, de leur côté, remarquent que ces élèves ne consacrent pas le temps requis pour réussir le cours.
- ◆ Les élèves soutiennent qu'il y a trop de textes à lire, trop de littérature, trop d'histoire littéraire, ce qui ne les intéresse pas.
- ◆ Les élèves soutiennent que la pondération est démotivante, et le double standard (pour la cohorte de 1995) est difficile à réussir.
- ◆ Toutefois, les élèves reconnaissent la pertinence du cours dans l'ensemble de la séquence, principalement du point de vue méthodologique.

Quant aux difficultés communes aux deux collèges, nous présentons les plus significatives.

- ◆ Les professeurs et les élèves disent que les textes sont trop difficiles autant au plan de la langue qu'au plan du contenu.
- ◆ Les professeurs soutiennent que la maîtrise de l'analyse littéraire est difficile à atteindre.
- ◆ Le soutien reçu au centre d'aide peut favoriser la réussite de ceux qui s'en prévalent.

Synthèse

- ◆ Le cours de français 101 est un cours qui exige une base solide en langue et en vocabulaire, une bonne méthode de travail et des efforts constants.
- ◆ Dans le cadre de ce cours, les élèves doivent s'habituer à utiliser les ressources mises à leur disposition par le collège.
- ◆ Pour certains élèves, un encadrement spécifique doit être assuré particulièrement en français 101 pour contrer l'abandon et l'échec.

4.2.4 Écriture et Littérature - 601-102-04 -Automne 1995

Parmi les commentaires particuliers à chacun des collèges, nous relevons les plus significatifs.

Au collège de Bois-de-Boulogne

- ◆ Les professeurs et les élèves trouvent que les textes en français 102 sont plus faciles, car ils sont plus proches de la réalité actuelle.
- ◆ Ils soutiennent que les exigences de la dissertation sont plus faciles à atteindre.

Au cégep Marie-Victorin

- ◆ Les professeurs reconnaissent la difficulté des élèves à prendre des notes. Ils souhaitent une meilleure préparation dès le niveau primaire.
- ◆ Les élèves qui cherchent de l'aide en dehors de la classe sont les plus motivés.

Parmi les commentaires communs aux deux collèges, nous retenons les plus significatifs.

- ◆ Les professeurs reconnaissent la difficulté des élèves à conceptualiser un texte et à exprimer, dans un vocabulaire approprié, des idées abstraites.

- ◆ Selon les professeurs et les élèves, le cours de français 102 est plus facile que le cours de français 101, car les élèves sont déjà initiés à travailler sur des textes littéraires.

4.2.5 Écriture et Littérature - 601-103-04 - Automne 1995 et Épreuve ministérielle uniforme

Parmi les commentaires propres à chacun des collèges, nous indiquons les plus significatifs.

Au collège de Bois-de-Boulogne

- ◆ Les professeurs trouvent difficile de traiter de sujets controversés dans des classes pluriethniques.
- ◆ Les professeurs et les élèves s'entendent pour dire que le travail personnel et la vigilance garantissent le succès.

Au cégep Marie-Victorin

- ◆ Les professeurs et les élèves sont d'accord pour souligner que la littérature québécoise contemporaine, qui est plus proche d'eux, les motive.

Parmi les commentaires communs aux deux collèges, nous livrons les plus significatifs.

- ◆ Les professeurs soulignent que les élèves ont de la difficulté à synthétiser l'information, à exprimer leurs opinions et à comparer les auteurs et les œuvres.
- ◆ Les professeurs et les élèves soutiennent que les difficultés au niveau de la langue et de la syntaxe persistent.
- ◆ Les professeurs et les élèves s'accordent pour dire que le cours de français 103 prépare bien à l'épreuve ministérielle ; ils déplorent, cependant, l'existence du stress qui est causé par l'idée de l'épreuve ministérielle.
- ◆ Les professeurs soulignent que la correction ministérielle de la langue est plus souple que celle des deux collèges impliqués dans la recherche.

4.2.6 Ensemble du cheminement

Parmi les commentaires sur l'ensemble du cheminement, nous présentons les plus significatifs pour chacun des collèges.

Au collège de Bois-de-Boulogne

- ◆ Les professeurs trouvent que le passage est difficile entre l'ordre secondaire et l'ordre collégial.
- ◆ Les élèves trouvent « la marche trop haute » entre les cours de mise à niveau et le cours de français 101 : les textes, le contexte culturel des périodes choisies, le vocabulaire utilisé et la démarche d'analyse littéraire exigée sont trop difficiles. De plus, les professeurs sont trop exigeants.
- ◆ Le passage du cours de mise à niveau au cours de français 101 se fait aisément pour les élèves bien classés.
- ◆ Les professeurs soulignent que, si on accepte des allophones en grandes difficultés linguistiques, il faut leur prévoir un cheminement particulier.

Au cégep Marie-Victorin

- ◆ Les professeurs trouvent qu'ils ont réussi à mettre de la cohérence dans le cheminement proposé.
- ◆ Les élèves souhaitent des groupes plus petits et homogènes pour stimuler leur motivation et leur communication avec leur professeur.
- ◆ Les élèves reconnaissent que le support en français dans les autres cours serait utile.

Synthèse sur l'ensemble du cheminement scolaire

- ◆ « La marche est trop haute » entre le secondaire et le collégial en français, parce que la littérature est peu vue au secondaire.
- ◆ Les cours de français aident à améliorer le rendement des élèves dans les autres cours (orthographe et rédaction de rapports).
- ◆ Les cours de français permettent de développer des habiletés utiles dans d'autres cours (langue, compréhension et déduction).
- ◆ Il faut faire connaître aux élèves toutes les ressources d'aide à la réussite disponibles au collège.
- ◆ Le cours de français 103 prépare bien à l'épreuve ministérielle par la forme et par 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 : la conceptualisation, la comparaison, l'appréciation, etc.
- ◆ Les élèves reconnaissent que leur engagement dans les études les aide à réussir.

4.2.7 Centre d'aide en français

Commentaire significatif émis dans chacun des collèges sur le centre d'aide en français.

Au collège de Bois-de-Boulogne

- ◆ Les professeurs et les élèves souhaitent que le centre d'aide soit ouvert plus souvent.

Au cégep Marie-Victorin

- ◆ Les professeurs et les élèves reconnaissent qu'il faut mettre en branle tous les moyens pour inciter les élèves à fréquenter le centre d'aide.

Commentaires significatifs communs aux deux collèges sur le centre d'aide en français.

- ◆ Les élèves souhaitent que le centre d'aide aborde le contenu des cours et qu'il ne se limite pas à l'aide linguistique.
- ◆ Les professeurs et les élèves s'entendent pour dire que les centres d'aide se révèlent très utiles quand ils sont fréquentés.

4.3 Synthèse finale du cheminement

- ◆ 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 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.
- ◆ Pour illustrer cette situation difficile, les professeurs ont relevé plusieurs exemples. Ils donnent le cas d'une jeune infirmière d'origine polonaise qui ne pouvait obtenir son diplôme québécois, car, à Montréal, elle vivait et travaillait en polonais, et le cégep, avec ses moyens limités, n'a pas réussi à contrer les influences extérieures et la franciser. Par ailleurs, il y a des élèves qui vivent des échecs répétés, 2, 3, 4 et jusqu'à 6 fois dans les cours de mise à niveau, dans le premier cours de la séquence obligatoire de français et dans les autres cours, ce qui nuit à la poursuite des études collégiales. Curieusement, à cause de leurs difficultés en français, certains élèves adultes ne terminent pas leur DEC et se retrouvent à l'université. Parallèlement à ces cas, on a pu rencontrer un élève, et ce n'est pas le seul, doté de détermination et d'aptitudes scolaires qui lui permettent de réussir tous ses cours à l'exception du cours de mise à niveau en français, et ce, pendant trois sessions. Les résultats obtenus par cet élève dans tous les autres cours peuvent être qualifiés de bons et même de très bons, mais, en quatrième session, il n'a pas encore abordé le premier cours de littérature ! Des cas comme ceux que nous venons d'évoquer interpellent le corps enseignant des cégeps dans son ensemble.
- ◆ En dépit de l'autonomie des cégeps dans le cheminement en français, pour faciliter l'intégration et assurer les mêmes chances de réussite aux élèves allophones, ne faut-il pas harmoniser et unifier les mesures d'aide qui leur sont destinées ?
- ◆ Pourtant, un des objectifs des cégeps est d'assurer l'égalité des chances de réussite à tous les élèves qui leur sont confiés et l'un des principes importants de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* est la maîtrise et l'usage du français, langue commune de la

vie publique. Il s'agit d'outils « qui pourront aider les élèves à développer un sentiment d'appartenance à la société québécoise⁹ ».

- ◆ 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 suivre la filière anglophone.
- ◆ 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.

⁹ LOSLIER, Sylvie. « L'éducation interculturelle au cœur d'une politique pour le collégial », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 3, mars 2000, p. 19.

Chapitre V

MESURES D'AIDE À LA RÉUSSITE

Les mesures d'aide en français ont été mises sur pied au collégial pour soutenir les élèves en difficulté, qu'ils soient francophones ou allophones ; la majorité de ces mesures visent surtout les francophones. Avant la réforme de 1994, des classes de mise à niveau spécifiques aux allophones encadraient ces élèves et leur permettaient de combler certaines lacunes reliées à l'oral ou à l'écrit avant d'entreprendre la séquence obligatoire. Ces classes ont été abolies et aucun ensemble de mesures du même ordre ne les a remplacées. Les professeurs se sont alors tournés, faute de mieux, vers les centres d'aide. Ces derniers se voient dès lors investis de plusieurs missions : aider les élèves à améliorer la qualité de la langue écrite, les aider à réussir les cours de leur programme et, finalement, les préparer à réussir l'épreuve ministérielle uniforme.

Dans ce chapitre, nous nous proposons de présenter le portrait des mesures d'aide que nous retrouvons dans les cégeps francophones et anglophones de l'île de Montréal, et celles relevées dans la recherche documentaire et applicables dans notre milieu.

En ce qui concerne les cégeps francophones, après avoir contacté ceux de la région de Montréal, nous avons visité quelques-uns qui ont bien voulu nous recevoir : les collèges Ahuntsic, André-Laurendeau, Jean-de-Brébeuf, Vieux-Montréal et Limoilou à Québec ; pour Maisonneuve, nous avons reçu la documentation relative au centre d'aide.

Pour les cégeps anglophones, nous avons communiqué avec les quatre collèges de la région de Montréal, soit le collège Champlain régional-campus Saint-Lambert, le collège Dawson, le collège John Abbott et le collège Vanier, lesquels nous ont reçues. Lors de ces visites, nous avons colligé les mesures d'aide appliquées. Toutefois, nous présenterons seulement celles qui semblent être en même temps efficaces auprès des élèves et originales dans leur conception.

5.1 Mesures d'aide dans les cégeps francophones

Nous allons commencer par la présentation des centres d'aide des trois cégeps impliqués dans la recherche, pour ensuite passer à la description sommaire des centres d'aide des collèges visités. (Voir annexe 10.)

5.1.1 Centre d'aide des trois collèges impliqués dans la recherche

Le nom du centre d'aide diffère d'un cégep à l'autre : à Bois-de-Boulogne, c'est le Service d'aide en langue française (SALF), à Maisonneuve, c'est le Service individualisé de français écrit (SIFÉ) et à Marie-Victorin, c'est Le Prétexte.

Services offerts par les centres d'aide

Consultations ponctuelles et assistances soutenues

Au SALF et au Prétex, la permanence est assurée par le professeur responsable du centre et les professeurs du département de français ; au SIFÉ, elle l'est par une technicienne (26 h/semaine) et un professeur du département de français.

Dans les trois cégeps, des consultations ponctuelles sont offertes à tous les élèves, francophones ou allophones. Le professeur résout une difficulté ciblée par l'élève, répond à ses questions sans qu'il ne soit nécessaire de prendre rendez-vous.

La consultation soutenue est, quant à elle, différente d'un cégep à l'autre. À Bois-de-Boulogne, le professeur consultant assure un support à l'élève qui s'inscrit au Service à raison d'une rencontre par semaine d'environ 45 minutes ; au collège de Maisonneuve, le professeur responsable, avec l'aide de la technicienne, assure un support à l'élève inscrit à raison de 30 minutes par semaine durant toute la session ; à Marie-Victorin, le professeur responsable, avec quelques consultants, assure un support à l'élève inscrit à raison d'une rencontre par semaine d'environ 50 minutes. Dans les trois cégeps, toute consultation soutenue débute par un diagnostic afin d'établir les objectifs et les stratégies à suivre pour amener l'élève à remédier à ses difficultés. Aucun mécanisme n'oblige l'élève à poursuivre sa démarche ; cependant, les professeurs et la publicité régulière incitent les élèves à fréquenter le centre d'aide.

Tutorat par les pairs

À Bois-de-Boulogne, on trouve le tutorat par les pairs : l'élève allophone ou francophone inscrit au cours de mise à niveau de 90 heures est obligé, pendant dix semaines, d'avoir l'aide d'un tuteur, élève fort, inscrit au cours de *Relation d'aide en français écrit*. Tout au cours de la session, la communication est établie entre les tuteurs, leur professeur et le professeur de mise à niveau de l'élève à aider afin d'améliorer la qualité de l'intervention individuelle. Les élèves qui suivent le cours de mise à niveau de 45 heures peuvent bénéficier du même service sur une base volontaire. Comme à Bois-de-Boulogne, on trouve à Marie-Victorin *La relation d'aide* : l'élève allophone ou francophone peut obtenir l'aide d'un tuteur, élève fort, inscrit au cours de *la formation propre* (l'inscription est volontaire). En 1995-1996, une liste d'élèves en difficulté inscrits au cours de français 101 (ceux qui ont obtenu entre 56 et 60 /100 au test de classement) a été communiquée au Prétex afin de les faire profiter des services qui y sont offerts durant la session. Il faut préciser que le tutorat par les pairs ne se pratique pas au collège de Maisonneuve.

Contrairement au SALF, le SIFÉ et le Prétex organisent des ateliers pour préparer les élèves du cours de français 103 à l'épreuve uniforme ministérielle.

Matériel utilisé

Les trois cégeps utilisent toute la documentation, écrite et orale, produite par le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD).

De plus, à Bois-de-Boulogne et à Marie-Victorin, les élèves peuvent utiliser des logiciels pour revoir certaines notions grammaticales et des dictées enregistrées sur cassettes pour aider les allophones à s'habituer à la langue parlée. À Maisonneuve cependant, on n'utilise aucun logiciel d'autoapprentissage. À Bois-de-Boulogne, les élèves peuvent en outre trouver des cassettes audio pour travailler la phonétique et ils peuvent aussi consulter des tuteurs installés sur le site virtuel du collège.

Résultats des perceptions des professeurs et des élèves sur les centres d'aide

En premier lieu, à partir de l'analyse du cheminement scolaire des élèves et de celle des « focus-groups » réalisés auprès des professeurs et des élèves dans les deux cégeps qui participent à la recherche, nous sommes à même de mettre en évidence, d'une part, les points positifs et négatifs qui se rapportent aux deux centres d'aide et, d'autre part, les améliorations souhaitées.

Nous présenterons ensuite les résultats de nos visites dans plusieurs cégeps francophones et anglophones de la région de Montréal, ainsi qu'au cégep Limoilou, à Québec. Nous nous proposons de relever les mesures d'aide adoptées dans ces institutions et indiquer celles qui semblent être efficaces auprès des élèves.

Aspects négatifs relevés dans les perceptions recueillies

- Les élèves ne vont pas au centre d'aide, parce qu'ils ont un horaire de cours trop chargé ou qu'ils sont très occupés en dehors du collège ; certains avouent aussi se sentir gênés d'aller demander de l'aide.
- Plusieurs disent ne pas fréquenter le centre d'aide par paresse, certains ne savent pas à quoi sert un centre d'aide, et d'autres ignorent même l'existence du tutorat par les pairs.
- Les professeurs reconnaissent les limites des mesures offertes au centre d'aide pour les élèves qui se révèlent très faibles même dans les cours de mise à niveau.
- Des élèves soutiennent ne pas fréquenter le centre d'aide, parce que les notions et les contenus littéraires du cours ne sont pas expliqués ou corrigés, vu que l'objectif fondamental du centre d'aide est d'améliorer le français écrit.

Aspects positifs relevés dans les perceptions recueillies

- Les professeurs et les élèves reconnaissent la nécessité de prendre les moyens (publicité, rendez-vous forcé, etc.) qui s'imposent pour inciter les

élèves à fréquenter les centres d'aide. Ceux qui le fréquentent reconnaissent les bienfaits qu'ils en tirent en améliorant la qualité de leur langue et apprécient la disponibilité indéfectible des professeurs.

Améliorations souhaitées pour les centres d'aide

- Les élèves souhaitent, dans certains cas, que le centre d'aide offre un encadrement d'ordre littéraire et méthodologique associé à un encadrement d'ordre linguistique. À ce sujet, les professeurs de Marie-Victorin, contrairement à ceux de Bois-de-Boulogne, approuvent les suggestions des élèves.
- Les élèves et les professeurs demandent plus de ressources (heures d'ouverture, logiciels, ordinateurs, documents, etc.) pour améliorer l'intervention des professeurs auprès des élèves.
- Les élèves souhaitent que leur travail au centre d'aide soit reconnu par le professeur de leur classe (points boni).
- Dans le cadre du centre d'aide, les élèves souhaitent qu'on organise des ateliers sur des notions grammaticales bien précises.
- Des professeurs souhaitent qu'un volet d'immersion soit ajouté à l'encadrement offert aux élèves allophones.
- Les professeurs soutiennent que leurs collègues des autres disciplines doivent être sensibilisés au rôle que peut assumer le centre d'aide dans l'amélioration du français écrit de leurs élèves.

5.1.2 Centre d'aide dans les collèges visités

Mesures d'aide dans les cégeps francophones

Tous les cégeps francophones visités disposent d'un centre d'aide en français et certains possèdent, en plus, un centre d'apprentissage.

Collège Ahuntsic

Comme plusieurs cégeps francophones, le Centre d'aide en français (CAF)¹ du collège Ahuntsic offre aux élèves qui désirent acquérir la maîtrise de la langue écrite une aide individuelle et régulière. Celle-ci est assurée par des tuteurs-pairs dans le cadre du cours de formation générale propre en français intitulé *Écriture et Communication*. Nous avons remarqué, cependant, deux mesures innovatrices et pertinentes.

¹ Le sigle CAF désigne, tout au cours du rapport, le Centre d'aide en français.

Première mesure

Il s'agit tout d'abord du monitorat élargi à d'autres élèves du collège qui ont déjà suivi le cours de *Relation d'aide* et à certains bénévoles qui, après avoir reçu une formation, offrent leurs services comme moniteurs. De plus, des étudiants, inscrits en maîtrise à la faculté de l'Éducation de l'Université de Montréal, donnent aux élèves en difficulté une aide régulière dans le cadre de leur programme de stage. Chaque tuteur stagiaire aide trois élèves par semaine, tandis que le tuteur-pair en aide deux.

Deuxième mesure

La deuxième mesure intéressante est celle qui s'adresse à des élèves allophones et aborde la conversation française. Dans cette activité, un élève non francophone peut converser en français avec un bénévole, à partir d'un article de journal ou de magazine à raison d'une heure par semaine.

Cégep André-Laurendeau

Au cégep André-Laurendeau, le Centre d'aide à l'apprentissage et le Service d'aide en français écrit (SAFÉ) se retrouvent dans les mêmes locaux ; ces deux services se partagent aussi les mêmes sources de financement. Il est bon, cependant, de préciser qu'il n'y a pas de tutorat par les pairs, mais des moniteurs recrutés parmi les étudiants en maîtrise en Lettres françaises de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal, rémunérés par le SAFÉ pour encadrer et aider les élèves en difficultés. Par ailleurs, le SAFÉ organise des ateliers de préparation à l'épreuve ministérielle de français d'une durée de cinq heures, pour lesquels les élèves payent deux dollars l'heure.

Cégep du Vieux-Montréal

Le Centre d'aide en français (CAF) du cégep du Vieux Montréal cherche à s'ajuster au nombre croissant des élèves qui le fréquentent. Pour répondre aux besoins de sa nouvelle clientèle, et cela, sans ressources supplémentaires, le CAF tente une nouvelle expérience : remplacer les rencontres individuelles par des rencontres en petits groupes et élargir la formule des ateliers ponctuels (français écrit et préparation à l'épreuve ministérielle) dont les enseignants du département de français et les moniteurs se partageront l'animation.

Comme certains avaient souhaité intégrer la construction logique des paragraphes et la cohérence de l'argumentation à l'enseignement du code grammatical, le CAF a expérimenté cette approche pédagogique avec les élèves de la session d'accueil et d'intégration, inscrits dans les cours jumelés de mise à niveau et de français 101.

De plus, le CAF souhaite centraliser les renseignements et la documentation sur l'épreuve ministérielle pour que les élèves trouvent des réponses à leurs questions, particulièrement ceux qui échouent ou tardent à se présenter à l'épreuve ministérielle.

Collège de Maisonneuve

Dans le cadre de l'analyse du cheminement des trois cégeps initialement impliqués dans la recherche, nous avons obtenu les informations relatives au Service individualisé de français écrit (SIFÉ) du collège de Maisonneuve. Celles-ci nous permettent de soutenir que le SIFÉ a été le précurseur et a servi de modèle à la majorité des centres d'aide du réseau des cégeps francophones. Deux particularités le distinguent :

- des ateliers de révision grammaticale sont organisés pour tout le personnel du collège en vue de répondre à ses demandes ponctuelles ;
- l'instauration d'un incitatif pécuniaire afin de limiter le nombre d'absences : les frais d'inscription de 10 \$ sont remboursés lorsque l'élève, au terme d'une session, n'a eu aucune absence non motivée.

Cégep de Limoilou - Québec

Une des particularités du CAF du cégep de Limoilou est d'offrir un encadrement tutoral adapté aux allophones en difficultés en français. Dans cette intention, le cégep donne une formation de tuteurs dans le cadre du cours 601-DWB-04, et ce, avant le début de la session.

Parmi les activités destinées aux allophones, nous pouvons relever les ateliers de :

- discrimination phonétique ;
- correction auditive ;
- dictées spécifiques aux allophones ;
- compositions.

Une autre particularité intéressante que nous pouvons présenter est l'encadrement des élèves qui ont obtenu un incomplet temporaire (IT) en français 101. Ainsi, les élèves inscrits en français 102 rencontrent pendant dix semaines un tuteur au CAF à raison de une heure par semaine et, si les progrès le justifient, ils peuvent améliorer leur note en français 101 et réussir le cours.

Matériel disponible sur internet

Le CCDMD met à la disposition des professeurs et des élèves du réseau collégial *Le Guide Internet des meilleurs sites pour l'amélioration de la langue*². Ce guide donne environ une centaine d'adresses de sites qui pourraient aider à résoudre plusieurs difficultés en langue chez les élèves francophones et allophones. Par ailleurs, le CCDMD offre des rubriques qui portent sur l'apprentissage du français ainsi que des forums qui s'adressent aux professeurs, des périodiques, *Clic* et *Correspondance*, et des ateliers sur l'épreuve ministérielle uniforme.

² CCDMD. *Le Guide Internet des meilleurs sites pour l'amélioration de la langue*, Montréal, 1999, 35 p.

5.2 Mesures d'aide dans les cégeps anglophones

Tout comme les cégeps francophones, les cégeps anglophones offrent des mesures d'aide variées pour les élèves qui éprouvent des difficultés dans la langue d'enseignement ; cependant, leur approche du problème diffère de celle des francophones. (Voir annexe 11).

La majorité des cégeps anglophones de la région de Montréal utilisent le même test de classement, *Nelson–Denny Placement Test*, qui permet un classement à plus de trois niveaux (certains cégeps vont jusqu'au niveau dix). Selon le niveau de classement obtenu, selon que les élèves ont ou non l'anglais comme langue maternelle et selon qu'ils ont ou n'ont pas préalablement étudié en anglais, ils sont dirigés vers l'un ou l'autre cours de mise à niveau donnés par le département d'anglais avec l'obligation de fréquenter le *Learning Center*, ou encore ils vont dans l'une ou l'autre version du premier cours d'anglais de la séquence. Finalement, ceux qui ne possèdent pas de bases suffisantes en anglais sont dirigés vers des cours de mise à niveau en anglais langue seconde donnés par l'Éducation des adultes.

Pour illustrer cette situation qui diffère de celle des cégeps francophones, nous présentons les pratiques en vigueur dans l'un de ces cégeps, à savoir le cégep Dawson, qui tente de répondre adéquatement aux multiples besoins linguistiques de sa clientèle.

Le cours d'anglais 603-101 peut offrir différents niveaux pour s'adapter aux besoins linguistiques des élèves. Ceux qui ont très bien réussi le test de classement, niveau 10 ou plus, suivent le cours *Introduction to College English*, 603-101-04. Les élèves qui ont moyennement réussi le test, niveaux 8 et 9, ceux pour qui l'anglais est une langue seconde suivent le cours *Writing English*, 603-101-04, et ceux pour qui l'anglais est la langue d'étude sont inscrits au cours *Effective Reading and Writing*, 603-101-04. Les élèves éduqués en anglais et dont le résultat au test est faible, niveaux 6 et 7, suivent soit le cours de mise à niveau *Preparatory English*, 603-001-03 (3 h/semaine), soit le cours de mise à niveau *Intensive preparatory English*, 603-002-03 (6 h/semaine). Ces deux cours ne sont pas crédités et les élèves doivent s'inscrire au *Learning Center*. Certains élèves, d'après leur résultat au test, sont désignés comme n'étant pas qualifiés pour suivre les cours du jour (niveaux 4 et 5) ; ils doivent alors s'inscrire à des cours du soir, payants, pour débutants : mise à niveau *Expression and Language*, 603-206-03 et 603-926-03 (90 h). Ces cours ne sont pas crédités.

La variété de niveaux que prennent ces cours ainsi que le premier cours de la séquence d'anglais offerts aux élèves en première session de leur première année au cégep permet de répondre efficacement aux besoins langagiers de chaque élève inscrit. Pour renforcer cette aide donnée aux élèves en difficulté, dépistés dès leur entrée au cégep, on l'accompagne d'activités planifiées et réalisées au *Learning Center*.

5.2.1 Centre d'aide dans les cégeps anglophones

Tous les cégeps anglophones visités ont un *Learning Center* (Centre d'apprentissage) pour aider les élèves dans leurs études en général, quel que soit leur programme, et un *Writing Center* (Centre d'aide en anglais) pour aider, particulièrement, les élèves en difficulté langagière. Comme pour les cégeps francophones, nous présentons ici les mesures qui semblent en même temps efficaces auprès des élèves et originales dans leur conception.

Collège John Abbott

Le collège John Abbott offre le tutorat par les pairs dans le cadre du cours *Peer Teaching*. Ce cours présente la particularité de pouvoir remplacer un des cours de la séquence obligatoire soit l'anglais 102, 103 ou le cours propre au programme, alors que dans les cégeps francophones le cours de *Relation d'aide* ne peut remplacer que le quatrième cours de la séquence obligatoire (cours propre au programme).

Collège Champlain régional - Campus Saint-Lambert

Le centre d'aide en anglais du cégep Champlain offre aux élèves faibles qui sont en mise à niveau un encadrement d'une heure par semaine pendant 12 semaines. Cet encadrement est assuré par les tuteurs inscrits au cours intitulé *English for the Tutors* qui, lui, peut remplacer un des deux cours de la séquence obligatoire d'anglais soit le 102 ou le 103.

Parallèlement, dans le cadre du *Learning Center*, les élèves peuvent consulter des tuteurs en anglais, en mathématiques et en sciences. Ces tuteurs sont d'anciens élèves du cégep qui connaissent ses pratiques, qui ont suivi le cours intitulé *To teach is to learn*, qui peuvent être inscrits à l'université et qui sont rémunérés.

Collège Dawson

Le centre d'aide du collège Dawson, en plus d'offrir les activités d'encadrement habituelles (aides soutenue ou ponctuelle), propose aussi des activités spécifiques à des populations cibles. Ainsi, il organise des activités sur mesure pour les élèves qui suivent le cours non crédité *Speak, read and write*. Les élèves moyennement faibles en mise à niveau *Preparatory English* sont pour leur part obligés de fréquenter le laboratoire du centre d'aide. Les élèves inscrits au programme *Preparatory Arts* suivent quant à eux, en 1^{re} année, 1 h 30 de laboratoire au centre d'aide. Finalement, le centre offre aussi des activités pour préparer l'épreuve ministérielle ; il s'agit de deux séries d'activités, chacune de deux heures, qui durent trois semaines, et l'élève peut s'y inscrire à plusieurs reprises.

Collège Vanier

Au collège Vanier, depuis le début des années 70, et de façon particulière, le centre d'aide (*Learning Center*) s'intéresse aux allophones, qui peuvent être trilingues. Il est bon

de préciser que le centre d'aide foisonne d'activités intellectuelles de toutes sortes. Son objectif est de développer la communication écrite, l'utilisation des ressources de l'informatique, les habiletés d'étude et d'entrevue ainsi que l'aptitude à la présentation de formulaires de demande d'emploi ou d'inscription. Il prend aussi en charge les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et d'organisation de travail.

Comme tous les centres d'aide, il offre aux élèves une aide régulière ou ponctuelle et son originalité réside dans la variété d'activités offertes au *Learning Center* par les élèves forts aux élèves faibles, particulièrement les allophones. Parmi ces activités, on relève la lecture des journaux, le jeu d'échecs, la construction de ponts, la publication de livres et leurs illustrations, le concours de puzzles, les concours oratoires, les différents jeux intellectuels et les parties à thème.

Parallèlement au centre d'aide, le département d'anglais organise le *Writing clinic* qui est une aide volontaire des professeurs d'anglais.

5.3 Autres mesures d'aide à l'apprentissage de la langue

À partir de nos recherches documentaires, aussi bien du côté du continent nord-américain que du continent européen, nous avons été à même de relever certaines expériences qui pourraient donner de nouvelles pistes en vue d'aider les élèves en situation d'échec liée à une absence de maîtrise de la langue.

Expérience du projet de Literacy across the curriculum à Montréal

En 1984, dans la perspective du partage des responsabilités de l'enseignement de la langue par tout le personnel enseignant, le cégep Dawson a innové en instituant le projet de *Literacy across the curriculum*. Ce projet avait pour objectif de changer les pratiques pédagogiques et d'intégrer toutes les facettes de la langue à l'enseignement de toutes les disciplines. Ce projet pilote répondait aux besoins de la clientèle de ce cégep à forte prédominance allophone et au désir des enseignants de cibler l'amélioration des habiletés de conversation, de lecture et d'écriture dans tous les cours qu'ils dispensaient.

Parmi les principes de base du programme *Literacy across the curriculum*, nous retrouvons les trois principes suivants :

- ◆ La langue et l'enseignement sont inséparables : la langue est un véhicule d'instruction dans tous les domaines. Si l'élève ne comprend pas la langue du professeur, aucun contenu ne peut lui être communiqué ; de plus, s'il ne peut expliquer ou écrire clairement ce qu'il a étudié, aucun enseignement, dans ce cas, ne lui a été transmis.
- ◆ La langue occupe autant de place en sciences, en mathématiques et dans les classes de technologie que dans les classes de langue et de philosophie.

- ◆ Les professeurs se situent au centre du processus éducationnel et poussent les élèves à mieux étudier en utilisant des stratégies d'apprentissage qui intègrent la langue.

Pour éviter toute situation conflictuelle ou menaçante, ce n'est pas le département d'anglais qui a piloté ce projet. Après deux ans de sensibilisation, de rencontres avec les différents départements et avec certains membres de la communauté qui ont apprécié l'idée, chaque département a défini ses besoins en langue.

Cette démarche est intéressante, car elle met l'accent sur la relation étroite de la langue avec la matière enseignée. Par conséquent, elle révèle la responsabilité de l'enseignant à amener l'élève vers la maîtrise de la langue. Tout est centré sur la compréhension ; la langue est abordée dans le cours de tout apprentissage ; finalement, l'objectif est d'encourager la fluidité. Cette expérience permet de mettre en relief l'intérêt de certains professeurs à développer, dans leur enseignement, une relation intime entre la langue et la matière, ce qui mène leurs élèves vers la maîtrise de la langue.

La langue et les programmes techniques au cégep du Vieux-Montréal

Dans ce même ordre d'idées, nous pouvons présenter l'expérience menée au cégep du Vieux-Montréal et qui vise, elle aussi, l'amélioration du français écrit par l'implication de certains programmes techniques. Ainsi, le département de Techniques d'intervention en loisir s'est intéressé à l'amélioration de la langue écrite de ses élèves, et ce, à la suite des remarques formulées par le milieu du travail. Les diplômés ont d'ailleurs eux-mêmes remarqué que leur faiblesse en français écrit entrave leur promotion et même leur engagement. Le département a mis alors en place des moyens pour remédier à la situation et aider les élèves en difficulté langagière. Il a resserré les critères de correction en adoptant la grille de correction du centre d'aide en français du cégep du Vieux-Montréal, en réservant des points à la langue de façon progressive : 10 % en 1^{re} année, 15 % en 2^e année et 20 % en 3^e année. En outre, le département a mis sur pied, pour ses élèves, un comité d'aide à la réussite et un des membres de ce comité est responsable des élèves inscrits dans les cours de français ; il suit ces élèves ainsi que ceux inscrits au centre d'aide en français.

Par ailleurs, depuis l'hiver 1998, au cégep du Vieux-Montréal, on remarque une participation plus marquée du milieu dans le projet de l'amélioration du français écrit. En effet, ce projet est piloté par trois enseignants provenant de trois départements différents : Techniques d'intervention en loisir, Techniques de design industriel et Centre d'aide en français (CAF). Il y a un porteur du dossier de l'amélioration du français écrit dans chaque département du cégep.

Pour être efficaces dans l'encadrement qu'ils assurent à leurs élèves, quelques enseignants responsables du dossier de l'amélioration du français écrit ont suivi le cours de formation des moniteurs du CAF.

L'intérêt de cette démarche réside en la participation des départements autres que celui de français dans la recherche de la maîtrise de la langue écrite. Par conséquent, les résultats positifs de ce projet prouvent la possibilité et la pertinence de l'implication des enseignants des programmes techniques dans le processus de l'amélioration de la langue chez les élèves.

Malgré ces deux expériences concluantes réalisées à Montréal, nous ne sommes pas à même de garantir la viabilité de ces mesures dans d'autres milieux du réseau collégial. En effet, il faut que les professeurs soient prêts à intervenir en langue seconde de façon efficace, qu'ils possèdent les compétences adéquates et les ressources nécessaires pour répondre aux besoins des élèves allophones. Pour créer les circonstances les plus propices à générer ce genre d'intervention, nous recommandons l'instauration de mesures favorisant le perfectionnement des professeurs dans la langue d'enseignement et dans les stratégies d'apprentissage qui intègrent la langue à la discipline.

Le tutorat, soutien à la langue

Le soutien à la langue dans tous les cours se fait aussi par des élèves tuteurs, allophones, forts en anglais : c'est la démarche expérimentée à Hostos Community College³, aux États-Unis.

Dans ce collège américain, on a remarqué que des élèves allophones cumulaient des problèmes linguistiques et des problèmes d'apprentissage, tels l'incapacité de suivre dans leurs manuels, de comprendre le vocabulaire propre à une discipline, de synthétiser, de réaliser les travaux exigés ; de plus, ils éprouaient des problèmes dans l'expression orale. La pédagogie traditionnelle ne pouvait répondre de façon efficace à leurs besoins. Sans des cours sur mesure, ils pouvaient alors être considérés désavantagés et même irrécupérables. Pour les aider à régler leurs problèmes et à améliorer leur capacité de rétention, le collège communautaire Hostos a mis sur pied un programme de tutorat particulier.

Le projet regroupe les élèves allophones de même langue maternelle. Les élèves assez forts en langue seconde jumelés avec ceux qui ont terminé une étape du programme de langue seconde, mais dont les habiletés linguistiques ne répondent pas aux exigences de rédaction de première année, et ce, dans une relation tuteur/élève. Chaque groupe composé de quatre à sept élèves se rencontre, tout au long de la session, une fois par semaine, pendant 90 minutes.

La stratégie d'apprentissage est la conversation et l'écriture expressives dans un environnement centré sur l'élève. Les tuteurs jouent un rôle moins directif qu'à l'accoutumée et ils donnent à l'apprenant la responsabilité de son apprentissage. Les élèves deviennent de moins en moins dépendants des professeurs et des tuteurs, et gagnent en autonomie en apprenant les uns des autres. La rédaction est employée comme

³ HIRSCH, L., J. NADAL, et L. SHOHET. « Adapting language Across the Curriculum to Diverse Linguistic Population », in *New Directions for Community College Writing Across the Curriculum in Community Colleges*, n° 73, Jossey-Bass Inc, printemps 1991, p. 71 à 73.

un moyen de découvrir, de synthétiser, de mémoriser et d'enregistrer des connaissances. Comme le tuteur est un pair, il encourage l'élève de langue seconde à participer plus activement à son apprentissage.

Le modèle a subi une évaluation quantitative et qualitative : la participation au projet a été un facteur dans l'amélioration scolaire et dans la rétention plus grande des élèves en cause.

Dans le même esprit d'aide à la réussite, certaines universités⁴ en France ont mis sur pied un programme de tutorat pour contrer l'échec scolaire en choisissant des tuteurs, non pas de même langue maternelle mais de même programme. Les tuteurs sont recrutés parmi les élèves des deuxième et troisième cycles universitaires. Chaque tuteur encadre six ou sept étudiants avec lesquels il passe un contrat moral de régularité. L'assiduité est une des conditions vitales à la réussite de ce programme. Chaque département définit sa politique de tutorat.

À partir de ces deux expériences, nous remarquons que ces formes de tutorat sont efficaces parce que la relation entre pairs ignore la notion de hiérarchie ; elle est caractérisée par une collaboration et des échanges, d'une part, entre élèves de même langue maternelle et, d'autre part, entre élèves de même programme. Dans la relation tutoriale de même langue maternelle, l'élève en difficulté se sait compris et il réalise la maîtrise de la langue à laquelle il peut aspirer. Quant à la relation des élèves tuteurs et tutorés de même programme, la compréhension de la matière permet une meilleure appréhension de la langue.

Expérience réservée aux élèves allophones

Nous avons enfin examiné dans un collège de la région de Montréal les services destinés aux allophones et présentement offerts par l'Éducation des adultes pour l'apprentissage du français. À la suite du démantèlement du réseau des Centres d'orientation et de formation pour les immigrants (COFI), quelques collèges sont en train d'expérimenter de nouveaux cours destinés aux immigrants. Et, en fonction de cette nouvelle clientèle, l'Éducation des adultes a développé des outils de diagnostic des difficultés des allophones afin de leur recommander tel ou tel cours.

À partir des mesures d'aide colligées dans ce chapitre, nous remarquons que la maîtrise d'une langue ne peut être la responsabilité unique des professeurs de langue. De plus, il est clair que les activités d'apprentissage et de renforcement de la langue doivent être variées et menées par les professeurs de concert avec les pairs, afin de répondre aux besoins et aux caractéristiques des élèves en cause. Il est impératif de trouver les moyens de sensibiliser les professeurs des programmes généraux et techniques aux difficultés langagières de certains de leurs élèves et de les impliquer dans le processus de l'amélioration de la connaissance de la langue.

⁴ DANNER, M., M. KEMPF, J. ROUSVAOL. « Le tutorat dans les universités françaises », dans *Revue des Sciences de l'Éducation*, Université de Montréal, Montréal, v. 25, n° 2, 1999, p. 243-270.

L'une des mesures, adoptées par certains cégeps, qui nous a semblé efficace et que nous retenons de notre recherche documentaire et de nos contacts avec les collèges, est le jumelage du cours de mise à niveau qui s'adresse aux élèves moyennement faibles avec le cours de français 101. Cette mesure que nous avons expérimentée dans nos cégeps respectifs sera présentée, analysée et évaluée dans le chapitre qui suit.

Chapitre VI

EXPÉRIENCE DU JUMELAGE DU COURS DE MISE À NIVEAU POUR LES ÉLÈVES MOYENNEMENT FAIBLES ET DU COURS DE FRANÇAIS 101 À BOIS-DE-BOULOGNE ET À MARIE-VICTORIN

À la suite de l'analyse du cheminement scolaire, des perceptions des professeurs et des élèves, et de notre recherche documentaire, nous voulions mettre en application l'une des mesures qui nous a paru répondre aux besoins des élèves francophones et allophones à risque, à savoir la formation simultanée en mise à niveau et en français 101 pour profiter de la synergie apportée par ces deux cours. Cette mesure s'insère dans les nouveaux courants de didactique des langues secondes et semble être la stratégie pédagogique appropriée pour répondre aux besoins des élèves en difficultés. Toutefois, selon Burger, cette démarche ne sera efficace que si les deux groupes d'élèves ont une maîtrise de la langue qui se situe au niveau intermédiaire¹. Ainsi, dans ce chapitre, nous expliquerons les sources de la réflexion qui nous a amenées à élaborer le projet des cours jumelés dans les deux collèges impliqués, à savoir Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin. Nous procéderons en six étapes : les notions générales de base, des exemples d'expérimentation du jumelage dans d'autres établissements, la conception du jumelage, son implantation, son évaluation, et nous terminerons par des considérations sur les améliorations remarquées dans ce contexte et les problèmes à résoudre.

6.1 Notions générales sur les cours jumelés

« Le terme "cours encadrés ou jumelés" est employé pour décrire une situation où un étudiant choisit de suivre un cours universitaire dans sa langue seconde appuyé par un cours de langue. Dans ce cas de cours concomitants, l'apprenant cherche à se perfectionner dans la langue seconde, tout en se concentrant sur le contenu de la matière. Autrement dit, son but est d'apprendre à utiliser la langue par rapport à un domaine d'intérêt ou de spécialisation. Par conséquent, il est généralement plus motivé que la plupart des étudiants dans son apprentissage de la langue seconde² » (Dubé, 1991). Ces cours jumelés sont considérés « comme une alternative aux cours avancés de langues secondes et permettent un contact réel avec la langue cible³ » (Brinton, Snow et Wesche, 1989). Par ailleurs, Burger, Wesche et Migneron⁴ soutiennent que le cours de langue

¹BURGER, S. « Content-based ESL in a Sheltered Psychology Course : Input, Output and Outcomes », dans *Revue TESL du Canada*, V. 6, n° 2, mars 1989, p. 47.

²DUBÉ, L. « Les cours encadrés à l'Université d'Ottawa : Quelles leçons peut-on tirer pour l'immersion », dans *La Revue canadienne des langues vivantes*, 48, n° 1, octobre 1991, p. 65.

³BRINTON, D.M., M. A., SNOW et M. WESCHE. *Content-Based Second Language Instruction*, New York, Newbury House (Harper et Row), 1989, p. 47.

⁴BURGER, S., M. WESCHE, M. MIGNERON. « Late, late immersion-Discipline-Based second language teaching at University of Ottawa », in *Immersion Education : International Perspectives*, Cambridge University Press, p. 68.

seconde est basé sur les besoins que manifeste un étudiant dans le cours de discipline pour comprendre le contenu, le lexique spécialisé, connaître et appliquer les méthodes de recherche requises et rédiger les travaux exigés. Le modèle des cours jumelés s'insère dans la réflexion didactique actuelle. Il intègre des éléments d'un courant de didactique appelé « *comprehension-based second language learning* ». Il s'agit d'un courant inspiré par le modèle des programmes canadiens d'immersion française qui ont vu le jour à la fin des années soixante et dans lesquels les jeunes élèves anglophones apprennent le français langue seconde de façon « indirecte » ou « naturelle » dans le cadre d'un enseignement des matières scolaires (mathématiques, éducation physique, sciences de la nature). Dans un premier temps, le succès des programmes d'immersion française semblait confirmer les hypothèses de Stephen Krashen⁵ selon qui, l'acquisition d'une langue seconde pouvait se faire sans un apprentissage formel de ses structures (étude grammaticale, lexicale, etc.) en plaçant l'apprenant dans un milieu linguistique riche et naturel. Cette première perception a été critiquée dans les années 80, et, actuellement, en général, les didacticiens de langues secondes préconisent une approche de type immersive en accordant une grande importance à l'acquisition d'une langue seconde en s'appuyant sur des contenus authentiques et autant que possible de valeur éducative (ACPLS, 1990)⁶, tout en reconnaissant une place à l'enseignement de la grammaire comme soutien à la réalisation des tâches communicatives (Celce-Murcia, 1991; Larsen-Freeman, 1986; ACPLS, 1990)⁷. Les cours jumelés représentent alors une tentative d'offrir un soutien linguistique à ceux qui en ont besoin pour réussir dans des cours à contenu.

Différents modèles de cours jumelés ont été aussi expérimentés aux États-Unis, comme à l'Université Plaza à Atlanta en Georgie où, selon Commander et Smith⁸, cette forme de cours augmente la rétention des élèves, en particulier les allophones nouvellement arrivés dans le système scolaire. De plus, les auteurs soulignent que les cours jumelés sont une démarche pédagogique hautement efficace pour assurer aux élèves une aide scolaire.

Il nous faut cependant souligner que la majorité des expériences des cours jumelés dont nous avons eu connaissance exigent de l'élève, engagé dans cette démarche un niveau intermédiaire en langue seconde pour que cette approche pédagogique réussisse⁹ (Rosenthal, 1996).

⁵ KRASHEN, Stephen. *The Input Hypothesis : Issues and Implications*, Longman, Londres, 1985.

⁶ LEBLANC, Raymond. *Rapport synthèse. Étude nationale sur les programmes de français de base*, Association canadienne des professeurs de langues secondes, Canada, 1990.

⁷ CELCE-MURCIA, Marianne. « Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching », in *TSEOL Quaterly*, V. 25, n° 3, 1991, p. 459-480.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, New-York, 1986, 142 p.

⁸ COMMANDER, N. E., B. D. SMITH. « Developing adjunct reading and learning courses that work », in *Journal of Reading*, V. 38, n° 5, février 1995, p. 359.

⁹ ROSENTHAL, J.W. *Teaching Science to language minority students : Theory and Practice*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphie, XIV, 1996, 201 p.

6.2 Exemples d'expérimentation du jumelage dans d'autres établissements

Avant d'exposer les éléments de la démarche propre à notre expérimentation et le mode de jumelage appliqué à Bois-de-Boulogne et à Marie-Victorin, nous allons brièvement rapporter des exemples d'expériences effectuées à l'Université d'Ottawa et aux collèges du Vieux-Montréal, Jean-de-Brébeuf et de Valleyfield.

6.2.1 Expérience de l'Université d'Ottawa

Après avoir fait le survol des démarches pédagogiques concernant les cours jumelés, nous avons relevé un modèle de jumelage qui nous paraissait pertinent à ajuster et à appliquer dans nos collèges respectifs, soit celui de l'Université d'Ottawa.

Selon les publications de l'Institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa, un département de la faculté des Arts a offert des cours d'anglais et de français comme langues secondes jumelés à un cours de sciences humaines pour les étudiants de niveau intermédiaire (entre 45 et 70 % en langue) et les étudiants de niveau avancé. Edward et al. (1984) ont rapporté qu'après 30 heures de cours jumelés les élèves ont montré des acquis comparables à ceux qui suivent des cours traditionnels de langue¹⁰. Ils ont en même temps remarqué que, dans ce contexte, 3 heures de cours par semaine sont aussi bénéfiques qu'une immersion où le temps alloué à la langue est le tiers ou la moitié des heures de cours. Dans cette démarche pédagogique, nous avons noté, entre autres, trois dimensions qui semblent motiver les élèves dans les cours de langue et favoriser leur réussite. Tout d'abord, dans les cours jumelés, le code linguistique est enseigné en fonction des besoins des élèves. En effet, l'aspect formel de la langue est toujours expliqué en relation avec les activités effectuées dans le cours de la discipline et en relation avec les notions grammaticales qui font défaut dans les travaux corrigés. Ensuite, le rôle du professeur de langue devient celui d'un « facilitateur » dont l'objectif est de réduire l'anxiété de l'étudiant en l'aidant à régler ses problèmes : il peut prévoir les difficultés que pose le cours du programme, il comprend les défis que relèvent les élèves et vérifie ainsi régulièrement la compréhension de la matière par des activités tant orales qu'écrites. Il peut ainsi s'assurer que les élèves maîtrisent les habiletés requises pour réussir le cours de la discipline. Enfin, dans le cadre de ces cours, les élèves étudient la langue à partir de sujets réels.

Il est bon de rappeler que plusieurs évaluations ont été faites à l'Université d'Ottawa de cette pratique du jumelage et que toutes confirment le bien-fondé et le succès de cette expérience. En 1992, l'une des évaluations a été menée par Ready et Wesche sur cinq cours de français langue seconde et deux cours d'anglais langue seconde jumelés à un cours de sciences humaines de 1988 à 1989 ; elle confirme, elle aussi, le succès du

¹⁰ EDWARD et al. « Second language acquisition through subject-matter learning : A study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa », in *The Canadian Modern Language Review*, 1984, 41(2), p 268-282.

jumelage dans des contextes variés (Burger, Wesche et Migneron)¹¹. Des témoignages d'élèves reconnaissent que cette forme d'apprentissage les rend plus confiants et plus motivés à utiliser la langue seconde (Ready et Wesche, 1992)¹². Celle-ci, n'étant plus considérée comme une fin en soi, sert de véhicule pour transmettre les connaissances de la matière. De plus, cette forme de cours permet aux élèves de développer des habiletés fonctionnelles et leur donne l'assurance nécessaire pour s'intégrer dans la communauté des locuteurs de la langue cible (Dubé, 1991)¹³.

Dans une autre approche d'aide à la réussite, l'Université George Mason¹⁴ de l'État de Virginie, aux États-Unis, rapporte, dans une étude, que la maîtrise d'une langue seconde requiert du temps. Selon la recherche, on a besoin d'un nombre plus élevé d'années d'étude en langue qu'en mathématiques ou en sciences pour atteindre des standards de même niveau. Cette étude montre aussi que la maîtrise de cette langue seconde est étroitement liée au développement des habiletés scolaires en langue maternelle. En effet, une compétence sous-jacente rend possible le transfert d'habiletés scolaires entre les deux langues. Les allophones adolescents nouvellement arrivés, qui n'ont pas eu de contact avec la langue seconde et qui ne continuent pas leurs études dans leur langue maternelle pendant qu'ils apprennent la langue seconde, risquent de ne pas atteindre les standards requis s'ils ne reçoivent pas une aide particulière. De plus, ils risquent de tout abandonner avant de finir l'école secondaire. Les constatations faites à partir de cette étude peuvent expliquer la situation de nos élèves à risque qui changent de collège ou abandonnent leurs études.

6.2.2 Visites dans les collèges

À la lumière de notre recherche documentaire, nous avons communiqué avec certains cégeps de la région de Montréal qui ont déjà expérimenté le jumelage du cours de mise à niveau et du cours de français 101, dans le cadre de la réforme de 1994 : le cégep du Vieux-Montréal, le collège Jean-de-Brébeuf et le collège de Valleyfield. Nous nous sommes entretenues avec des personnes ayant participé à ces expériences pour en connaître les avantages et les désavantages, ainsi que les défis qu'ils ont dû relever dans l'application de cette démarche pédagogique.

¹¹ BURGER, S., M. WESCHE, M. MIGNERON. « Late, late immersion-Discipline-Based second language teaching at University of Ottawa », in *Immersion Education : International Perspectives*, Cambridge University Press, p. 70.

¹² READY, D., W. WESCHE. *An Evaluation of the University of Ottawa's sheltered program : Language teaching strategies that work*, Ottawa, University of Ottawa Press, 1992, p. 401.

¹³ DUBÉ, L. « Les cours encadrés à l'Université d'Ottawa : Quelles leçons peut-on tirer pour l'immersion » dans *La Revue canadienne des langues vivantes*, 48, n° 1, octobre 1991, p. 69.

¹⁴ COLLIER, V.P. « How long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language », in *TSEOL Academic Achievement in a Second Language*, vol. 23, n° 3, septembre 1989, p. 526-527.

Cégep du Vieux-Montréal

Le premier cégep visité a été celui du Vieux-Montréal. L'expérience du jumelage a été tentée deux fois dans cet établissement, soit à l'automne 1997 et à l'automne 1998. La clientèle ciblée (les élèves francophones et allophones) est celle inscrite à la session d'accueil et d'intégration qui a obtenu entre 68 et 74 % comme note finale du français écrit de 5^e secondaire (560). Deux professeurs, l'un de mise à niveau et l'autre de français 101 se sont partagé le jumelage de ces cours ; le nombre d'élèves n'était toutefois pas égal dans les deux classes. Cette forme de jumelage avec deux professeurs et deux classes inégales semblerait soulever certains problèmes, dont le manque de concertation entre la langue et la littérature. Les élèves constatent ces faiblesses et en profitent pour ne pas fournir les efforts nécessaires, ce qui nuit au transfert des connaissances et, par conséquent, à cette approche pédagogique. Dans cette forme de jumelage, il a été très difficile aux professeurs d'atteindre l'équilibre entre l'enseignement de la langue et le corpus du cours de français 101. Selon les professeurs, bien que l'inscription à ces cours soit restée volontaire, la réussite des élèves à risque, qui ont accepté de participer à l'expérience, est un défi à relever. Malgré ces difficultés, les enseignants voient des avantages dans une forme de jumelage de cours avec un seul professeur. Ainsi, l'apport culturel du français 101, qui déborde dans le cours de mise à niveau, enrichit et valorise l'apprentissage de la langue. Placé dans un contexte réel, l'enseignement de la langue n'est plus une fin en soi, il est relié au cours de français 101. Dans cette expérience, même si les résultats du cours de français 101 sont moins bons que ceux du cours de mise à niveau, il n'en demeure pas moins que l'ensemble des résultats, pour cette catégorie d'élèves à risque, est meilleure que dans les cours réguliers.

Collège Jean-de-Brébeuf

Dans la même orientation pédagogique, le collège Jean-de-Brébeuf a mis sur pied, dès l'automne 1996, le cours *Parcours-année*. À la session d'automne, le cours de mise à niveau est jumelé au cours de français 101 et un même professeur dispense ces deux cours. À la session d'hiver, ce professeur titulaire donne le français 102 aux mêmes élèves formant le même groupe. Comme au cégep du Vieux-Montréal, l'inscription à ce cours est volontaire et s'adresse à ceux qui ont réussi de justesse l'examen ministériel de 5^e secondaire en français et ont obtenu 46 % ou moins au test de classement du collège. L'intérêt de cette démarche, qui s'étale sur une année scolaire complète, réside dans le progrès continu des élèves. À la fin de la première session, tous les élèves inscrits dans ce *Parcours-année* reçoivent comme note dans leur bulletin un incomplet temporaire (IT) pour les deux cours ; ils peuvent ainsi bonifier leur résultat final du cours de français 101 en français 102. Ceux qui n'ont pas atteint le standard requis (une faute aux 20 mots) doivent s'inscrire au centre d'aide en français. Le progrès de ces élèves est tel qu'on remarque une moyenne plus élevée en français 102 qu'en français 101. Par ailleurs, dans ces cours, les élèves sont plus motivés, le taux d'abandon est très faible et ils acquièrent une confiance accrue en eux-mêmes et en leur professeur. C'est ce qui explique le taux de réussite assez élevé dans ces cours.

Cette démarche pédagogique confirme l'étude faite à l'Université George Mason : les progrès notables des élèves à la fin du deuxième cours de la séquence montrent que ceux-ci ont profité d'un laps de temps plus long pour maîtriser la langue à travers l'enseignement de la littérature.

Collège de Valleyfield

À l'automne 1998, ce troisième établissement a suivi la trajectoire des deux précédents en jumelant les cours de mise à niveau et de français 101. Un même professeur dispensait les deux cours au même groupe d'élèves. Ceux qui ont été regroupés dans ces classes sont ceux qui ont obtenu une moyenne inférieure à 75 % à l'examen ministériel de 5^e secondaire en français et qui, à la suite du test de dépistage des difficultés en français du collège, auraient dû s'inscrire en mise à niveau. L'expérience a été menée dans un contexte d'apprentissage avantageux. En effet, les groupes variaient entre 15 et 20 étudiants, ceux-ci profitaient d'un encadrement solide qui a permis de les motiver et de leur donner des habitudes de travail rigoureuses qui mènent indéniablement à la réussite. Selon les professeurs, la stabilité du groupe, associée à sa taille raisonnable, a prévenu le décrochage et a favorisé une atmosphère de confiance. Un autre avantage vient s'ajouter à la réussite de cette démarche : les contenus du cours de mise à niveau et de français 101 s'éclaircissent l'un l'autre et s'étudient conjointement avec facilité. L'expérience a été concluante ; cependant, pour des raisons d'organisation scolaire (contraintes horaires et coûts engendrés par l'échec aux deux cours), celle-ci ne fut pas reconduite.

6.2.3 Synthèse

À partir de la recherche documentaire et de la présentation des expériences du jumelage vécues dans certains cégeps, nous pouvons mettre en relief quelques points saillants.

Écueils à éviter dans les cours jumelés

À l'ordre collégial, il est préférable :

- ◆ que le même professeur dispense le cours de littérature et le cours de langue ;
- ◆ que le nombre d'élèves soit le même dans les deux classes ;
- ◆ que la taille du groupe d'élèves soit raisonnable.

De plus, il est nécessaire de s'assurer d'une collaboration efficace de tous les intervenants engagés dans un tel projet.

Avantages de cette approche pédagogique

- ◆ L'apprentissage de la langue n'est pas séparé de l'étude du contenu de la matière.
- ◆ L'étude de la langue répond aux besoins réels des élèves de niveau moyen.

- ◆ Le professeur joue le rôle d'un « facilitateur » qui vérifie régulièrement la maîtrise de la langue et celle du contenu.
- ◆ Dans ce contexte, les élèves sont plus motivés dans la pratique de la langue ciblée.

6.3 Conception du jumelage à Bois-de-Boulogne et à Marie-Victorin

À la suite de l'analyse du devis ministériel, des plans cadres, des plans de cours et des examens qui s'y rattachent et de l'analyse des perceptions des professeurs et des élèves au collège de Bois-de-Boulogne et au cégep Marie-Victorin, nous avons constaté un manque de lien évident et de continuité entre les cours de mise à niveau et les cours de la séquence obligatoire de français. Ces lacunes peuvent être attribuées à l'absence de pertinence apparente entre le premier cours de littérature et les cours de grammaire ; ces derniers semblent, aux élèves, détachés de la séquence, d'où l'absence de motivation et le nombre élevé d'abandon et d'échecs observés dans ces cours. Ces constatations confirmaient les plaintes des professeurs qui dispensaient ces cours quant aux difficultés d'apprentissage, de motivation et de réussite de leurs élèves francophones et allophones. La décision d'expérimenter le jumelage découle donc, d'une part, d'une volonté de trouver des solutions aux problèmes cernés afin de permettre aux élèves de prendre conscience des liens inhérents à la langue et à la littérature et d'effectuer les transferts qui s'imposent et, d'autre part, d'une volonté d'améliorer l'apprentissage de la langue dans un contexte réel.

Avant de présenter l'expérience des cours jumelés dans les cégeps concernés, il est important de préciser que le jumelage des cours de mise à niveau et de français 101 ne peut s'adresser qu'à des élèves à risque moyennement faibles. Comme les deux cours s'appuient sur le corpus littéraire du français 101, une clientèle très faible ne sera pas en mesure de suivre et de profiter pleinement de cette démarche pédagogique : elle pourrait rapidement se décourager. Dans le chapitre VII, l'une de nos recommandations vise cette population et nous y proposerons d'autres formes d'interventions qui répondent à ses besoins.

Dans la conception du jumelage, la première étape a été de mettre au point le plan cadre et les plans de cours.

6.3.1 Plan cadre et plans de cours

À la lumière des témoignages recueillis quant aux expériences des cours jumelés dans les différents cégeps visités et des recherches documentaires effectuées, nous avons pu concevoir un plan cadre et des plans de cours qui répondaient chacun aux exigences particulières de nos deux cégeps et qui respectaient en même temps les devis ministériels. Nous avons présenté ce projet à nos départements respectifs qui l'ont adopté à titre expérimental. Notons que le même plan cadre est adopté dans les deux cégeps. Parallèlement au plan cadre et aux plans de cours, nous avons soumis à nos collègues les

principes et l'organisation pédagogiques ainsi que l'organisation matérielle qui encadrent le projet (voir annexe 12).

6.3.2 Choix des professeurs et principes pédagogiques

Deux professeurs à Bois-de-Boulogne et quatre à Marie-Victorin, qui répondaient aux critères préalablement établis pour dispenser les cours jumelés, ont décidé de relever le défi. Les critères exigeaient que l'enseignant ait connu une expérience récente dans les cours de mise à niveau et de français 101, c'est-à-dire dans le cadre de la réforme de 1994. De plus, nous voulions des professeurs dont le nombre d'années d'expérience soit varié. Une fois les professeurs choisis dans chacun des cégeps, des rencontres ont été organisées pour leur présenter quelques suggestions pédagogiques particulières aux cours jumelés.

Ces suggestions sont le fruit de notre réflexion à partir d'une documentation plus élargie dans le même domaine¹⁵. Celle-ci est essentiellement issue des milieux canadiens et américains où cette démarche pédagogique a été expérimentée et généralement réussie.

- ◆ **Présentation des principes de base du jumelage d'un cours de langue à un cours de contenu** : on n'apprend pas une langue pour ensuite l'utiliser, on apprend une langue en l'utilisant ; dans ce contexte, l'utilisation et l'acquisition sont synonymes, ainsi les étudiants seront plus motivés à travailler la langue s'ils le font à partir du matériel utilisé dans le cours de français 101, car ils ont moins l'impression de perdre leur temps et leur motivation les fait progresser. Pour que ce progrès se maintienne, les étudiants doivent acquérir une connaissance de base suffisante en langue, car il ne faut pas oublier que les exigences du français 101 déterminent le contenu du cours de mise à niveau.
- ◆ **Des suggestions d'activités pour le français 101** : prise de notes efficaces, révision de l'exposé magistral, vérification de la compréhension, périodes de discussion sur les textes préalables à l'écriture, méthodes d'autorévision, développement progressif de la production écrite, support visuel approprié, tests récapitulatifs fréquents, lectures supplémentaires, tableaux synthèses, etc.
- ◆ **Des suggestions d'activités pour la mise à niveau** : activités en grammaire à partir du contenu de français 101, combler les lacunes au rythme de leur apparition dans les travaux corrigés, présentation des méthodes de lecture, récapitulations fréquentes des notions étudiées, présentation de quelques stratégies d'apprentissage, initiation à l'autocorrection, activités d'expression orale, en particulier pour les allophones, évaluations formatives fréquentes, etc.

¹⁵ Voir la bibliographie en annexe.

- ◆ **Recommandations générales aux professeurs** : celles-ci s'adressent à tous les professeurs qui donnent les cours jumelés et, en particulier, à ceux qui enseignent à une clientèle allophone : il faut ralentir le débit de l'énonciation, surveiller le vocabulaire utilisé (éviter le style flamboyant), donner souvent des exemples concrets, insister sur les mots-clés pour diriger la compréhension, présenter quelques méthodes de travail qui favorisent la réussite : développer de bonnes habitudes d'étude, encourager le travail personnel et régulier, exiger la présence aux cours, etc.

6.3.3 Organisations pédagogique et matérielle

Organisation pédagogique

Le cours de mise à niveau est intimement lié au cours de français 101. Dans ce cours, l'approche théorique des différentes notions grammaticales, syntaxiques et stylistiques doit s'appuyer essentiellement sur la pratique et la lecture. Ainsi, des ateliers en grammaire, en méthodologie et en composition sont prévus à partir des textes littéraires proposés dans le cours de français 101.

De plus, pour sensibiliser l'élève à l'autonomie dans l'apprentissage, on le fera analyser et corriger les erreurs commises dans les travaux réalisés en français 101. Cette autocorrection sera notée chaque fois.

Dans ce cours, on privilégiera surtout les évaluations formatives pour consolider les connaissances linguistiques, littéraires et les méthodes de travail. On pourra ainsi déceler les lacunes pour apporter les corrections qui s'imposent et suggérer les stratégies d'apprentissage susceptibles d'assurer la réussite en français 101, d'augmenter la confiance en soi des élèves, de provoquer et maintenir leur motivation.

Comme le professeur dispense 7 heures de cours de français par semaine aux mêmes élèves (25 élèves/groupe), il pourra évaluer rigoureusement leurs acquis avant l'examen final ; cet accompagnement est presque individualisé.

- Les résultats que peuvent obtenir les élèves et leurs conséquences :
 - ◆ en cas de réussite en français 101 et d'échec en mise à niveau, l'élève reprend le cours de mise à niveau régulier à la deuxième session en même temps que le français 102 ;
 - ◆ en cas de réussite en mise à niveau et d'échec en français 101, l'élève reprend le cours de français 101 en deuxième session, dans une classe régulière ;
 - ◆ en cas d'échec aux deux cours, l'élève reprend simultanément la mise à niveau et le français 101 dans des classes régulières ;

- ◆ une piste à explorer : si l'élève réussit le cours de français 101 et échoue au cours de mise à niveau entre 55 et 60 %, il pourrait, selon des modalités à définir, reprendre le cours de mise à niveau par la voie du centre d'aide et de l'encadrement du professeur qu'il a eu en cours jumelés. Dans ce cas, sa note à la fin de la première session en mise à niveau sera un incomplet temporaire (IT).
- L'élève sera informé de toutes ces modalités au début de la session.

Organisation matérielle

- Dans les cours de mise à niveau et de français 101, le nombre d'élèves ne doit pas dépasser 25 par groupe, ce qui permet au professeur d'assurer aux élèves en risque d'échec la disponibilité et l'attention dont ils ont besoin.
- Les cours jumelés totalisent 7 heures par semaine. Ce nombre d'heures permet une certaine forme d'immersion puisqu'on assure aux élèves allophones en difficultés moyennes un apprentissage continu de la langue. Pour donner aux cours jumelés leur dimension d'immersion, nous recommandons donc l'étalement de la prestation des cours sur quatre ou sur au moins trois jours par semaine, en évitant les journées consécutives (2 h + 2 h + 2 h + 1 h ou bien 2 h + 2 h + 3 h).
- Il faudrait aussi assurer à ces élèves des locaux munis de dictionnaires.

6.4 Implantation de l'expérimentation aux collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin

Pour implanter l'expérimentation des cours jumelés, chacune des chercheuses a rencontré les professeurs de son département qui dispenseront ces cours pour leur présenter les plans de cours ; ensuite les élèves qui participeront à ce projet ont été choisis. À la fin de la session d'automne 1999, un bilan et une évaluation de l'expérimentation ont été réalisés, et ce, avec la collaboration des professeurs et des élèves.

6.4.1 Rencontre avec les professeurs de Bois-de-Boulogne et de Marie-Victorin participant à l'expérience du jumelage

À la suite de la répartition des tâches d'enseignement pour l'année 1999-2000, nous avons rencontré les professeurs qui devaient dispenser les cours jumelés. Deux rencontres ont eu lieu, l'une avec les professeurs de Bois-de-Boulogne et l'autre, avec ceux de Marie-Victorin. Lors de ces rencontres, des ajustements ont été apportés au plan de cours respectif de chacun des deux cégeps afin d'assurer un arrimage harmonieux entre les contenus des cours de mise à niveau qui s'adressent aux élèves moyennement faibles et du cours de français 101, et entre les activités d'apprentissage de ces deux cours. Dans chacun des deux cégeps, un seul plan de cours ralliait les professeurs, ce qui nous assurait

pour chacun des établissements une évaluation future cohérente et fiable, et qui favorisait la comparaison du jumelage dans les deux collèges.

Dans le cadre de cette mise en place de notre expérimentation dans les deux cégeps, nous devons relever les différences qui existent entre eux en ce qui regarde l'évaluation finale en français 101. À Bois-de-Boulogne, l'évaluation finale est une analyse littéraire d'un texte choisi par le professeur qui dispense le cours et qui la corrige lui-même ; cette analyse littéraire se fait individuellement, en classe et en respectant les normes départementales. À Marie-Victorin, les professeurs de tous les groupes de français 101, jumelés ou non, choisissent ensemble le texte de l'analyse finale et la correction se fait à l'aveugle en utilisant la même grille de correction pour tous les élèves, sans distinction. À cette différence entre les deux collèges s'ajoute celle de la nature des groupes soumis à l'expérimentation que nous allons expliquer ci-dessous.

6.4.2 Sélection des élèves

Avant d'expliquer comment a été faite la sélection des élèves participant à l'expérience des cours jumelés, il nous faut rappeler que les clientèles des deux cégeps ont des caractéristiques différentes. Ainsi, à Bois-de-Boulogne, à cause du grand nombre d'allophones (21,7 %) et d'une volonté de la direction, les allophones qui ont échoué au test de classement se retrouvent dans des groupes qui leur sont réservés, et ce, pour les deux cours de mise à niveau (45 h/session et 90 h/session). À qu'à Marie-Victorin au contraire, les élèves allophones, qu'ils aient échoué ou non au test de classement, ne sont pas distingués des francophones et, par conséquent, font partie des mêmes groupes.

Sélection à Bois-de-Boulogne

Les élèves sélectionnés pour participer à l'expérience des cours jumelés à Bois-de-Boulogne sont des allophones qui ont obtenu au test de classement en français une moyenne entre 50 et 59 % et qui auraient dû se retrouver dans le cours de mise à niveau de 45h/session. Ce choix nous a donné un total de 40 élèves qui se sont retrouvés dans deux groupes, l'un de 18 et l'autre, de 22. Par conséquent, la clientèle de Bois-de-Boulogne dans les classes du cours de mise à niveau jumelé au cours de français 101 est essentiellement allophone. Nous pouvons faire remarquer que l'Administration a respecté la première condition relative à l'organisation matérielle : le nombre d'élèves ne doit pas dépasser 25 par groupe.

Sélection à Marie-Victorin

Il est nécessaire de préciser qu'à Marie-Victorin, pour la rentrée de l'automne 99, la méthode de classement dans les cours de français a été modifiée. L'administration a éliminé le test de classement au profit de la moyenne pondérée en français au secondaire. Cette moyenne a été retenue si elle était confirmée par la note globale en français à l'examen ministériel de 5^e secondaire : les élèves qui ont obtenu entre 60 et 75 % ont été mis dans les classes jumelées. Cette décision a donné un total de 200 élèves,

francophones et allophones, qui ont été avertis de leur classement par lettre ; ils ont été répartis dans sept groupes avec une moyenne de 28,5 élèves par classe.

Nous remarquons ainsi que la sélection des élèves et les caractéristiques linguistiques de ceux-ci diffèrent d'un cégep à l'autre, ce qui permet d'enrichir l'expérimentation et de raffiner ultérieurement nos recommandations. Nous devons relever que les conditions matérielles différaient aussi d'un cégep à l'autre, et ce, à cause du nombre d'élèves par classe.

6.5 Bilan des cours jumelés

Pour faire une évaluation juste et fiable de cette expérience, nous avons procédé en trois étapes. Tout d'abord, à l'aide d'un questionnaire, nous avons recueilli les perceptions des professeurs et des élèves. Ces deux consultations ont suivi la même démarche. Ensuite, nous avons organisé une rencontre entre les professeurs des deux collèges. Enfin, nous avons comparé les résultats des élèves dans les cours jumelés avec ceux des élèves de l'an passé, qui ont suivi les deux cours à des sessions différentes. Nous nous proposons maintenant d'expliquer successivement les démarches auprès des professeurs et des élèves pour présenter les données qualitatives et quantitatives.

6.5.1 Évaluation faite par les professeurs

Après la présentation des sujets abordés dans le questionnaire-sondage et des données qui s'en dégagent, nous procéderons à l'analyse de celles-ci puis à un résumé des commentaires exprimés par les professeurs (voir annexe 13). Nous appliquerons sensiblement le même traitement à l'évaluation réalisée par les élèves, et cela, pour les deux cégeps participant à l'expérimentation.

6.5.1.1 Description du questionnaire

À la lumière des remarques et des constatations des professeurs, des recherches documentaires et des résultats des « focus groups » faits antérieurement, nous avons conçu un questionnaire-sondage pour chacun des cours. Les questionnaires portaient sur les sujets suivants :

- le contenu et les objectifs du cours ;
- ce qui aide à la réussite en classe et en dehors de la classe ;
- ce qui nuit à la réussite en classe et en dehors de la classe ;
- les conditions matérielles (nombre d'élèves par classe et heures de cours) ;
- les modifications suggérées ;
- l'appréciation générale de cette expérience.

Les professeurs ont répondu individuellement et anonymement au questionnaire. Par la suite, nous avons compilé les réponses à chacune des questions pour chacun des cours,

afin d'obtenir une moyenne commune aux deux collèges. Les recoupements, les aspects négatifs et les aspects positifs ont été mis en graphiques afin de mieux visualiser le jugement des professeurs. Nous livrons ici les résultats les plus pertinents : sur une échelle de 5, nous avons considéré qu'à partir de 3,5, c'est-à-dire 70 %, le résultat est pertinent. De plus, un commentaire d'appréciation générale complétait le questionnaire. Ce commentaire comprenait les catégories suivantes :

- les cours ;
- l'organisation scolaire ;
- les élèves ;
- les professeurs ;
- les ressources disponibles dans les deux collèges.

6.5.1.2 Données du questionnaire

Une fois les compilations terminées et analysées, nous avons présenté les résultats dans une rencontre qui réunissait les professeurs de Bois-de-Boulogne et ceux de Marie-Victorin avec la conseillère pédagogique de Marie-Victorin.

En ce qui concerne le cours de **mise à niveau**, les éléments suivants ressortent des résultats :

- ◆ Les professeurs approuvent le contenu et les objectifs du cours. Dans le contexte des cours jumelés, les élèves profitent pleinement du cours de mise à niveau et montrent beaucoup de motivation dans ce cours¹⁶.
- ◆ Ce qui aide le plus à la réussite en classe, ce sont les évaluations sommatives régulières, les exercices formatifs et le contact prolongé avec le même professeur.
- ◆ Ce qui aide le plus en dehors de la classe, c'est le travail personnel de l'élève, le jumelage avec le cours de français 101, l'effort d'intégration pour les allophones (les explications sur les référents culturels) et la disponibilité du professeur.
- ◆ Ce qui nuit principalement à l'efficacité du cours, ce sont les efforts personnels insuffisants, la mauvaise organisation du travail de l'élève, les exercices formatifs non accomplis, le nombre élevé d'élèves en classe, le nombre élevé d'absences de certains élèves et la succession des cours sans journée de répit.
- ◆ Parmi les modifications suggérées, on peut relever l'obligation pour l'élève de s'inscrire au centre d'aide en français, d'être accompagné d'un tuteur pendant cette session-là, de faire plus d'exercices de grammaire et de rédactions.
- ◆ Les activités pédagogiques et les méthodes de travail qui préparent le mieux à la séquence de français sont la rédaction de paragraphes, la révision

¹⁶ Cette hausse de motivation peut être le résultat de l'effet Hawthorne ; le temps nous dira si cette motivation continue à être présente et élevée.

grammaticale, d'une part, et l'effort personnel de l'élève et sa méthode de travail, d'autre part.

En ce qui concerne le cours de **français 101**, les éléments suivants ressortent des résultats :

- ◆ Le contenu du corpus du français 101 est perçu favorablement par les élèves.
- ◆ Ce qui aide le plus à la réussite en classe, ce sont les rencontres avec le même professeur, le contenu du cours, les exercices formatifs et les exercices fréquents d'autocorrections.
- ◆ Ce qui aide le plus en dehors de la classe, c'est le travail personnel des élèves, le jumelage du cours avec celui de mise à niveau et la disponibilité du professeur.
- ◆ Ce qui nuit le plus à la réussite, ce sont le travail mal organisé de l'élève et son temps mal géré, les exercices non accomplis, la préparation insuffisante aux examens, la succession ininterrompue des cours et la difficulté des notions littéraires.
- ◆ Les principales difficultés éprouvées par les élèves, selon les professeurs, sont le vocabulaire, la compréhension des référents culturels, la compréhension de texte, la syntaxe, l'orthographe et le transfert des connaissances dans l'analyse littéraire.
- ◆ Parmi les modifications suggérées, nous pouvons citer les suivantes : plus d'ateliers de révisions littéraires, plus de révisions grammaticales et plus de support audiovisuel.

6.5.1.3 Analyse des données du questionnaire

À la suite de l'analyse des réponses aux questionnaires, nous présentons les principaux commentaires que les professeurs ont livrés dans la partie du sondage consacrée à l'appréciation des cours jumelés.

- ◆ Les professeurs sont unanimes pour dire que le secondaire ne prépare pas adéquatement tous les élèves aux cours de français du collégial. Une autre complication vient du fait que certains élèves allophones ont obtenu des équivalences pour un diplôme délivré dans leur pays d'origine et dans leur langue maternelle.
- ◆ Les professeurs sont tous d'accord pour dire que les cours jumelés sont profitables mais pas miraculeux, car les objectifs des cours de mise à niveau et de français 101 sont difficiles à atteindre pour certains élèves. Toutefois, il faut préciser que les objectifs du cours de mise à niveau ne suffisent pas à combler toutes les lacunes de certains élèves.
- ◆ La plupart des professeurs remarquent que la majorité des élèves font preuve de motivation et, même pour ceux qui en manquent, elle reste supérieure à celle des cours réguliers de mise à niveau et de français 101.

- ◆ Tous les professeurs sont d'accord pour soutenir que même les élèves les plus faibles profitent des cours jumelés et qu'ils réussissent à accroître leur estime d'eux-mêmes. En dépit de cela, nous remarquons des échecs en français 101 à cause des difficultés liées aux notions littéraires et d'une mauvaise méthode de travail. D'autre part, on peut expliquer les échecs en mise à niveau par un manque d'assimilation, de transfert et de concentration dans le domaine grammatical. Enfin, plusieurs ne travaillent pas assez en dehors de la salle de cours.
- ◆ En ce qui concerne l'organisation scolaire, les professeurs soutiennent à l'unanimité que le classement des élèves est parfois déficient, car il ne tient pas compte adéquatement de leurs connaissances ni en langue, ni en grammaire, ni en littérature.
- ◆ Certains professeurs pensent que le mélange de francophones et d'allophones crée des problèmes, car leurs besoins sont parfois différents ; cependant, dans les groupes des allophones, l'hétérogénéité des difficultés compromet sérieusement leur réussite¹⁷.
- ◆ Les professeurs sont unanimes pour soutenir que les classes nombreuses ne favorisent pas la réussite et que la classe idéale serait de 15 à 25 élèves. Ils sont quand même tout aussi unanimes à vouloir refaire l'expérience des cours jumelés.

6.5.1.4 Entrevues des professeurs

Voici les principaux commentaires qui ont été faits lors de la rencontre de tous les professeurs.

Les professeurs, aussi bien ceux de Bois-de-Boulogne que ceux de Marie-Victorin, ont remarqué des erreurs importantes dans le classement de leurs élèves. À Bois-de-Boulogne, pour les allophones bien classés, leur potentiel scolaire leur permet de suivre le cours de français 101. Cependant, ils ont besoin d'un renforcement adéquat en langue. Par ailleurs, il faut noter que deux élèves francophones ont été classés, par erreur, dans un groupe allophone et ils ont apprécié et profité des cours jumelés.

À Marie-Victorin, aux problèmes de langue s'ajoutent des problèmes d'organisation et de concentration. Tous les professeurs sont d'accord pour que l'on puisse assurer aux élèves, qui passeront en français 102, un soutien linguistique particulier pour parfaire leur maîtrise de la langue.

L'ensemble des professeurs a souligné que le passage du secondaire au collégial est ardu et, dans ce contexte, pour réussir une approche tutorale, il faudrait éviter un nombre élevé d'élèves par classe. Il ne faudrait pas surcharger les professeurs, car équilibrer l'enseignement de la langue et

¹⁷ L'hétérogénéité des difficultés que les professeurs relèvent dans les classes d'élèves allophones peut provenir de la langue d'origine et du degré de francisation de ces élèves.

celui de la littérature pour des élèves à risque d'échec est une tâche exigeante.

6.5.2 Évaluation faite par les élèves

Pour préparer le questionnaire-sondage destiné aux élèves, nous avons consulté la conseillère pédagogique de Marie-Victorin, et vérifié les résultats des « focus groups » et les données de la recherche documentaire¹⁸. Une fois le questionnaire conçu et approuvé par les professeurs concernés, ceux-ci l'ont fait passer dans leurs classes. Après la cueillette des données, nous les avons compilées et analysées. Les résultats ont été présentés sous forme de graphiques suivis de la synthèse des commentaires qualitatifs. Notons cependant que nous n'avons pu regrouper les données de Bois-de-Boulogne avec celles de Marie-Victorin, car nous avons un nombre de répondants à Bois-de-Boulogne (38/40) nettement inférieur à celui de Marie-Victorin (101/200) (voir annexes 14 et 15).

6.5.2.1 Description du questionnaire

Les questions du sondage portent sur les éléments suivants des deux cours :

- le classement des élèves dans les cours jumelés ;
- la note au secondaire ;
- la corrélation entre la note du secondaire et leur classement ;
- la pertinence d'avoir suivi les cours jumelés et particulièrement le cours de mise à niveau ;
- la motivation dans ces cours ;
- les avantages tirés de ces cours ;
- les conditions matérielles : taille du groupe et heure de la prestation des cours ;
- ce qui aide à la réussite en classe et en dehors de la classe ;
- ce qui nuit à la réussite en classe et en dehors de la classe ;
- les modifications suggérées ;
- l'utilisation des ressources disponibles au collège ;
- la gestion du temps et la méthode de travail ;
- la perception qu'ils ont des cours jumelés ;
- l'appréciation générale de cette expérience.

À Marie-Victorin, à la demande de la conseillère pédagogique, nous avons ajouté une question sur les suites à donner à ces cours : s'ils échouent en mise à niveau et réussissent en français 101, quels cours suivraient-ils à la session suivante ?

¹⁸ BARBEAU, D., A. MONTINI, et C. ROY. *La motivation scolaire ; Sur les chemins de la connaissance*, Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 1997, 264 p.

Les élèves ont répondu en classe, individuellement et anonymement au questionnaire. Par la suite, nous avons compilé les réponses à chacune des questions pour chacun des collèges. Ces résultats ont été mis en graphique afin de faire ressortir clairement la perception des élèves. Nous livrons ici les résultats les plus pertinents : sur une échelle de 4, nous avons considéré qu'à partir de 2,8, c'est-à-dire 70 %, le résultat est pertinent. Un compte rendu des commentaires positifs et négatifs complétait la présentation graphique. Ces commentaires comprenaient les catégories suivantes :

- ce qu'ils ont le plus aimé dans ce cours : contenu, méthode d'enseignement, style du professeur, groupe-classe, exercices, travaux, autres ;
- ce qu'ils ont le moins aimé dans ce cours : contenu, méthode d'enseignement, style du professeur, groupe-classe, exercices, travaux, autres ;
- les suggestions pour améliorer ce cours.

6.5.2.2 Données du questionnaire

Données de Bois-de-Boulogne

- ◆ Selon les élèves, leur note au secondaire reflète leurs capacités réelles en français et ils sont mal classés dans les cours jumelés.
- ◆ Notons cependant une contradiction dans leurs réponses, car ils reconnaissent avoir tiré profit des cours jumelés pour pouvoir s'autocorriger, améliorer la qualité de leur langue écrite et leur capacité de lire et de comprendre un texte : résultats pertinents aux questions 15 à 18. De plus, ils n'hésiteraient pas à recommander ce cours à leurs camarades.
- ◆ Ce qui, en classe, a le plus aidé les élèves à réussir ce cours, ce sont les exercices fréquents d'autocorrection, les exercices formatifs continus en classe et à la maison, ainsi que les commentaires écrits et oraux du professeur, ses explications, sa méthode pédagogique, sa disponibilité et le lien qu'il établit entre la littérature et la grammaire.
- ◆ Ce qui, hors de la classe, a le plus aidé les élèves à réussir ce cours, c'est leur travail personnel et leur préparation efficace aux examens.
- ◆ En ce qui concerne les éléments qui ont nui à la réussite des cours jumelés, nous n'avons pas de réponses pertinentes ; cependant, nous pouvons signaler la difficulté d'atteindre la compétence imposée et celle des notions littéraires, la succession des journées de cours sans répit, le contenu grammatical et le temps d'étude insuffisant.
- ◆ Parmi les modifications que les élèves proposent aux cours jumelés, nous pouvons relever le besoin d'augmenter les ateliers de révisions littéraire et grammaticale et de faire plus d'exercices formatifs.
- ◆ La majorité des élèves reconnaissent l'existence des ressources disponibles au collège, sans toutefois les utiliser.

- ◆ Dans les questions relatives à la gestion du temps, sur 15 énoncés nous trouvons 12 qui sont pertinents, ce qui révèle la perception positive que les élèves de Bois-de-Boulogne ont d'eux-mêmes : ils savent bien gérer leur temps et ils possèdent les méthodes de travail adéquates. Pourtant, dans la même série de questions, ils avouent ne pas respecter les sept heures de travail à la maison requises pour atteindre les compétences des cours jumelés.
- ◆ Un grand nombre d'élèves sont conscients de l'importance du français dans la réussite des autres matières.

Analyse des données de Bois-de-Boulogne

À la suite de l'analyse des réponses au questionnaire, nous présentons les principaux commentaires que les élèves nous ont livrés à la fin du questionnaire-sondage.

- ◆ Ce qu'ils ont le plus aimé dans les cours jumelés : les travaux pratiques, les exercices formatifs, le style du professeur et sa méthode d'enseignement, le petit nombre d'élèves dans la classe, les évaluations récapitulatives et le jumelage de ces deux cours qui facilite la compréhension.
- ◆ Ce qu'ils ont le moins aimé dans les cours jumelés : les exercices, la méthode d'enseignement, le groupe-classe (élèves indisciplinés), la lecture de livres, le cours de mise à niveau qu'ils considèrent inutile, le nombre élevé d'heures de français par semaine et les trois heures de cours suivies.
- ◆ Les élèves ont formulé, pour améliorer les cours jumelés, les suggestions suivantes : avoir plus de devoirs en grammaire, avoir plus d'exercices formatifs, avoir un professeur plus sévère et plus exigeant, avoir plus de lecture, être obligés d'aller au SALF et ne pas commencer trois jours d'affilée à 8 h du matin.

Les contradictions que nous remarquons aussi bien dans cette partie (exemple : les exercices constituent l'élément le plus et le moins aimé) que dans les réponses au questionnaire pourraient s'expliquer par la nature allophone du groupe qui a participé à l'expérience. Celui-ci déclare à la fois être mal classé et avoir profité des cours de mise à niveau. Cette dimension contradictoire n'est-elle pas attribuable au fait que le niveau de maîtrise de la langue française n'est pas à la hauteur du potentiel scolaire de ces élèves ?

Données de Marie-Victorin

- ◆ Les élèves à Marie-Victorin se considèrent bien classés dans les cours jumelés et disent pleinement profiter de ces cours.
- ◆ Selon les élèves, dans la partie relative à ce qui les a le plus aidés en classe à réussir le cours : tous les énoncés présentés sont pertinents¹⁹, particulièrement les commentaires écrits et oraux des professeurs, les explications qui facilitent la compréhension du cours, les évaluations

¹⁹ Cf. l'annexe 15.

sommatives régulières, les exercices formatifs continus en classe et à la maison, les exercices fréquents d'autocorrection, etc. Cependant, ils ne considèrent pas que le niveau élevé des exigences soit un facteur qui les a aidés à réussir le cours.

- ◆ Ce qui les a le plus aidés en dehors de la classe à réussir le cours : la préparation efficace aux examens, le travail personnel et la disponibilité du professeur.
- ◆ Ce qui a nui à la réussite des cours jumelés : tous les commentaires émis sont peu pertinents. Nous pouvons cependant remarquer que la mauvaise gestion du temps, le temps d'étude insuffisant et la difficulté des notions littéraires peuvent quand même nuire à leur réussite.
- ◆ Parmi les modifications suggérées, on peut noter : plus d'ateliers de révision littéraire, plus de rédactions et d'exercices formatifs.
- ◆ La majorité des élèves disent connaître les ressources disponibles au collège, mais les utilisent peu.
- ◆ En ce qui concerne la gestion du temps et la méthode de travail, les élèves estiment être ponctuels, capables de prendre des notes, de les organiser et de corriger leurs erreurs. Toutefois, à peine plus que la moitié respectent les sept heures de travail à la maison.
- ◆ Les élèves déclarent que les cours jumelés les ont aidés à améliorer leur capacité de lire et de comprendre un texte ; de plus, ces cours ont répondu à leurs besoins, leur ont permis de se sentir plus compétents en français et de savoir mieux s'autocorriger. Toutefois, ils ne voient pas la relation entre les cours jumelés et les autres cours qu'ils suivent.
- ◆ La grande majorité des élèves se disent conscients de l'importance du français dans la réussite des autres matières et déclarent qu'ils n'hésiteraient pas à recommander ces cours aux autres.

Analyse des données de Marie-Victorin

Comme à Bois-de-Boulogne, à la suite de l'analyse des réponses au questionnaire, nous avons compilé les commentaires que les élèves ont faits à la fin du questionnaire. Là aussi, nous livrons les plus pertinents.

- ◆ Ce qu'ils ont le plus aimé : les exercices et les ateliers en classe, les méthodes d'enseignement, le style du professeur, son attitude, son enthousiasme, sa motivation, sa disponibilité, le contenu du cours, le gain d'une session grâce au jumelage.
- ◆ Ce qu'ils ont le moins aimé : les travaux à la maison, les professeurs peu disponibles en classe, le manque de sérieux dans certaines classes, le contenu très dense, l'horaire chargé et les cours donnés en fin d'après-midi.
- ◆ Les suggestions présentées : plus d'exercices de rédaction et de tests formatifs, plus d'exercices grammaticaux, même professeur pour les autres

cours de français, classes moins nombreuses, plus de textes et d'analyses littéraires et plus de lecture.

- ◆ À la question particulière posée au cégep Marie-Victorin, à savoir quoi faire s'ils échouent en mise à niveau et réussissent en français 101, on note que 48 élèves désirent poursuivre un jumelage entre les cours de mise à niveau et de français 102.

Contrairement aux élèves de Bois-de-Boulogne, les élèves de Marie-Victorin n'ont donné ni de réponses ni de commentaires contradictoires.

6.5.2.3 Résultats quantitatifs

En janvier 2000, après les examens de fin de session et après la compilation des notes, nous étions à même de vérifier les perceptions positives des professeurs et des élèves concernant l'expérience des cours jumelés. Pour cela, au collège de Bois-de-Boulogne, nous avons comparé les notes des élèves qui, en 1998-1999, ont suivi à deux sessions consécutives le cours de mise à niveau pour les élèves moyennement faibles et le cours de français 101 avec celles des élèves qui, à l'automne 1998, ont suivi les cours jumelés. Ces deux groupes sont comparables, car ils sont formés d'élèves allophones qui ont été classés à l'aide du même test. Nous ne retrouvons pas cette situation au cégep Marie-Victorin, car, comme nous l'avons déjà souligné, le collège a modifié à l'automne 1999 son mode de classement.

Tableau 17

**Réussite en nombre et en pourcentage, au cours de mise à niveau pour des élèves
moyennement faibles et au cours de français 101**
Année 1998-1999 (cours non jumelés)
Année 1999-2000 (cours jumelés)
Collège de Bois-de-Boulogne

Cours non jumelés		Cours jumelés	
Mise à niveau Automne 1998	Français 101 Hiver 1999	Mise à niveau Automne 1999	Français 101 Automne 1999
30/44 élèves	9/26 élèves	33/40 élèves	20/40 élèves
68,18 %	34,6 %	82,5 %	50,0 %

À partir du tableau ci-dessus, nous remarquons que l'expérience semble concluante, puisque la différence dans le pourcentage de réussite des cours concernés est en hausse de 1998 à 1999 : à Bois-de-Boulogne, elle atteint 14,4 % pour le cours de mise à niveau et 15,4 % pour le cours de français 101. Ces résultats confirment l'enthousiasme des professeurs et des élèves apparu lors de l'évaluation des cours jumelés.

6.6 Conclusion

Au terme de l'analyse de l'expérimentation des cours jumelés, nous sommes à même de cerner, d'une part, les améliorations remarquées dans ces cours par rapport aux cours traditionnels et, d'autre part, les problèmes qui n'ont pas encore été résolus par cette approche pédagogique.

Les améliorations remarquées dans le contexte des cours jumelés

- ◆ Les élèves semblent mieux réussir dans les cours jumelés que dans les cours consécutifs.
- ◆ Les élèves ont une meilleure estime d'eux-mêmes puisqu'ils se sentent moins dévalorisés dans les cours jumelés, ce qui leur permet d'aborder leurs études avec plus de confiance.
- ◆ Ils apprennent à construire leur savoir par de nombreux exercices cognitifs, tels que les analyses grammaticales, logiques et de textes qui établissent des liens entre la langue et la littérature ; ils acquièrent ainsi une méthode efficace de travail intellectuel.
- ◆ Les trois heures de cours de langue suivies simultanément avec les quatre heures de cours de littérature soutiennent la démarche d'apprentissage du cours de français 101 et donnent une plus grande assurance linguistique aux élèves. Par ailleurs, ils développent des habiletés de lecture et de compréhension parce que, dans ce contexte, ils lisent plus que dans un cours de mise à niveau régulier. Ainsi, lorsqu'ils atteignent une meilleure connaissance de la discipline, ils sont capables de consacrer plus de temps à travailler la langue.
- ◆ Dans ces cours jumelés, l'activité grammaticale est signifiante, puisqu'elle est en relation avec les préoccupations littéraires, d'où la motivation de l'élève dans les cours de langue et de littérature.
- ◆ Plusieurs activités d'écriture permettent aux élèves d'obtenir de fréquentes rétroactions de leurs professeurs. Celles-ci sont enrichies par les autocorrections, ce qui amène les élèves à améliorer la qualité de leur langue. Grâce à cette méthode, le professeur peut faire un suivi plus individualisé et ainsi assurer un encadrement plus approprié à chacun.
- ◆ L'enseignement de la littérature, en parallèle avec l'enseignement de la langue dès la première session, a non seulement fait diminuer les plaintes des élèves à l'égard des cours de mise à niveau, mais leur a montré aussi l'importance de ceux-ci dans les cours subséquents. De plus, ce jumelage permet de ne pas prolonger d'une session le cheminement scolaire de l'élève.
- ◆ On remarque que les étudiants ont l'impression de progresser dans leur capacité d'acquérir les connaissances de la discipline, grâce à une meilleure utilisation des connaissances linguistiques puisque la langue est le véhicule du savoir de la discipline.

Problèmes à résoudre dans les cours jumelés

- ◆ Il faut améliorer le classement pour que les élèves très forts ou très faibles se retrouvent dans des classes qui répondent à leurs besoins : ils perdront rapidement de l'intérêt si les objectifs à atteindre sont trop faciles ou trop difficiles.
- ◆ On ne peut récupérer en une session de 105 heures ce que les élèves n'ont pas maîtrisé en onze ans d'études au primaire et au secondaire ; et, pour certains allophones, ce qu'ils n'ont jamais étudié. Dans ce même laps de temps, on ne peut non plus développer chez eux le sens des responsabilités s'ils n'ont pas déjà commencé à l'acquérir au secondaire.
- ◆ Les acquis en langue restent fragiles puisque nous avons remarqué la réussite de certains élèves en français 101 et leur échec en mise à niveau. Dans l'éventualité d'un tel résultat, ne faudrait-il pas exploiter les ressources du centre d'aide pour poursuivre les efforts consacrés à la langue en parallèle avec l'encadrement assuré par le professeur ?
- ◆ Il faut intégrer l'objectif de l'amélioration de la langue aux autres disciplines, ce qui aidera les élèves à prendre conscience du fait que la maîtrise de la langue ne sert pas seulement aux études littéraires, mais qu'elle est aussi au service de toute forme de communication. Dans certains programmes, toutefois, des élèves trouvent difficile de suivre sept heures de cours de français chaque semaine.
- ◆ Il faudrait que les professeurs de toutes les autres disciplines soient responsables de l'amélioration de la compétence langagière de leurs élèves ; cette responsabilité n'incombe pas uniquement aux professeurs de français.

Problèmes à résoudre spécifiques aux élèves allophones

À la suite de notre expérimentation, nous remarquons qu'aussi bien les élèves francophones que les élèves allophones butent souvent sur des difficultés similaires. Toutefois, il nous faut préciser que la population allophone est hétérogène. Par conséquent, nous n'avons pas de solution globale à ses problèmes. Cependant, nous traçons ici certaines voies de solutions.

- ◆ Pour les élèves allophones, il faut un classement qui tienne compte de plusieurs facteurs : leur temps d'étude au Québec, la parenté de leur langue avec le français, leur niveau de compréhension de la langue, la pratique de cette langue dans leur milieu. Comme nous l'avons déjà souligné, un élève très faible en français ne peut suivre les cours jumelés.
- ◆ Les élèves allophones capables de suivre les cours jumelés devraient être mêlés aux francophones dans les classes jumelées afin de faciliter et de réaliser plus rapidement leur intégration.

- ◆ Dans un contexte où un ratio maître/élève est faible, le professeur peut tenir compte de la variété des difficultés linguistiques de ses élèves allophones puisqu'elles sont moyennes.
- ◆ Les élèves allophones que leur classement situe entre les cours jumelés et le cours de mise à niveau 1 devraient suivre des cours jumelés pour allophones, enrichis d'explications de référents culturels et soutenus par une approche orale.

Chapitre VII

RECOMMANDATIONS

Tout au cours de cette recherche, nous avons tenté de répondre à la question : comment les allophones réussissent-ils en français dans les collèges de langue française ? Dans ce dernier chapitre, nous dégagerons tout d'abord le diagnostic que nos données de recherche nous permettent de poser sur la réussite en français des allophones au collégial. Puis nous formulerons des recommandations qui, croyons-nous, pourraient contribuer à améliorer la situation que nous avons décrite.

DIAGNOSTIC DE L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE DES ALLOPHONES DANS TROIS COLLÈGES MONTRÉALAIS

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.

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^{re} 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'études¹.

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

¹ BEAUCHESNE, Luc. « Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique », dans *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 5, juin 1998, p. 8.

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 secondaire².

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 linguistique³.

Pour les élèves qui se sont inscrits pour la première fois en 1^{re} 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 linguistique⁴.

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 seconds⁵.

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, 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

² Idem, p. 4.

³ LECLERC, Chantal. *La présence des minorités linguistiques au collégial*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1990, tableau 8.4.

⁴ BEAUCHESNE, Luc. « Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique », dans *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 5, avril 1998, p. 8.

⁵ Idem, p. 3.

qu'ils ont un taux de diplomation parmi les plus élevés⁶, comme l'a montré le tableau 6 du chapitre I. 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)⁷. 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.

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 les présenter 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 puisque, comme nous l'avons vu précédemment⁸, 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

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

⁷ TCHORYK-PELLETIER, Peggy. *L'adaptation des minorités ethniques*, Cégep de Saint-Laurent, 1989, p. 42-59.

⁸ Tableau 6 du chapitre I, « La Problématique ».

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 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 collégial⁹ ». 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.

⁹ FÉDÉRATION DES CÉGEPS. *La réussite et la diplomation au collégial – des chiffres et des engagements*, Québec, 1999, p. 33.

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) que nous avons présentées au chapitre I. 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*¹⁰ ; quant à la recommandation 4, elle va dans le sens du 2^e objectif : *Développer l'usage du français chez les immigrants et les Québécois des communautés culturelles*¹¹.

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 emploi¹².

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 entrevue¹³ ».

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 ethniques¹⁴.

¹⁰ TCHORYK-PELLETIER, Peggy. *L'adaptation des minorités ethniques*, Cégep de Saint-Laurent, 1989, p. 50.

¹¹ Idem, p. 50.

¹² YAMANI, Myriame. *L'emploi des jeunes : un enjeu de société*, Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Québec, 1997, p. 37.

¹³ Idem, p. 20.

¹⁴ Idem, p. 20.

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,

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 français¹⁵, 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 actuels¹⁶ ;

¹⁵ Louise Comtois, professeure de français langue seconde et étudiante en didactique des langues à l'Université de Montréal, a décrit pour nous 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 ».

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

¹⁶ Nous avons fait état dans le chapitre IV des 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

- 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 produire 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 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,

sont, en fait, de mauvais prédictors de réussite ou d'échec aux premiers cours de français du collégial (consulter l'annexe 16).

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 d'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'il voie 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 écrit¹⁷ ;
- vérifier la qualité du français écrit à l'embauche des professeurs et prendre les mesures nécessaires pour pallier les lacunes des personnes recrutées.

¹⁷ 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.

RECHERCHE DOCUMENTAIRE

ANONYME. « Lu quelque part... », dans *Correspondance*, CCDMD, Montréal, vol. 3, n° 1, septembre 1997, 16 p.

BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY. *La motivation scolaire. Sur les chemins de la connaissance*, Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 1997, 264 p.

BEAUCHESNE, Luc. « Élèves diplômés au secondaire et au collégial : analyse sociodémographique », dans *Bulletin statistique de l'Éducation*, n° 5, avril 1998, 16 p.

BERGERON, Francine. « Pour apprendre à penser ou le développement de la langue par immersion », dans *Correspondance*, CCDMD, Montréal, vol. 3, n° 3, février 1998, 39 p.

BERGERON, F. et C. BUGUET-MELANÇON. *Pour une maîtrise de la langue essentielle à la réussite. Un programme de développement d'une pédagogie de la langue dans toutes les disciplines*, Regroupement des collèges PERFORMA, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit, 1996, 2 volumes.

BERTHIAUME, D., C. GUILBERT et J. PINHO. *Projet d'amélioration du français écrit*, Cégep du Vieux-Montréal, hiver 1998, 12 p.

BRINTON, D.M., M. A., SNOW et M. WESCHE. *Content-Based Second Language Instruction*, New York, Newbury House (Harper et Row), 1989.

BURGER, S., M. WESCHE et M. MIGNERON. « Late, late immersion - Discipline-Based second language teaching at University of Ottawa », dans *Immersion Education : International Perspectives*, Johnson, R. K. et Swain, M. (Eds), Cambridge, Cambridge University Press, 1997, 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 », dans *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 », dans *Revue TESL du Canada*, vol. 6, n° 2, mars 1989, p. 45-59.

CHBAT, Joseph. « C'est au primaire qu'on commence à préparer l'épreuve ... », dans *Correspondance*, Montréal, CCDMD, vol. 5, n° 1, septembre 1999, 20 p.

CCDMD. *Le guide internet des meilleurs sites pour l'amélioration de la langue*, Montréal, 1999, 35 p.

CELCE-MURCIA, Marianne. « Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching », dans *TSEOL Quaterly*, vol. 25, n° 3, 1991, p. 459-480.

COLLIER, V.P. « How Long ? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language », dans *TSEOL Academic Achievement in a Second Language*, vol. 23, n° 3, septembre 1989, p. 509-531.

COMMANDER, N. E., et B. D. SMITH. « Developing adjunct reading and learning courses that work », dans *Journal of Reading*, vol. 38, n° 5, février 1995, p. 352-360.

COMMISSION EUROPÉENNE. « Favoriser l'exposition à la langue », dans *Études*, n° 6, Luxembourg, 1997, 153 p.

COMMISSION EUROPÉENNE. « L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union européenne », dans *Études*, n° 6, Luxembourg, 1997, 153 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Québec, 1997, 88 p.

COWNIE, F. et W. ADDISON. « International Students and Language Support : a New Survey », dans *Studies in Higher Education*, vol. 21, n°2, 1996, p. 221-231.

DANNER, M., M. KEMPF et J. ROUSVAOL. « Le tutorat dans les universités françaises », dans *Revue des sciences de l'éducation*, Université de Montréal, Montréal, vol. 25, n° 2, 1999, p. 242-270.

DROUIN, L. *Avis sur l'élaboration et l'adoption d'un cadre commun pour la francisation des nouveaux arrivants adultes et des non-francophones*, Faculté des sciences de l'Éducation, Travail de maîtrise, Université de Montréal, 1998, 59 p.

DUBÉ, L. « Les cours encadrés à l'Université d'Ottawa : Quelles leçons peut-on tirer pour l'immersion », dans *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 48, n° 1, octobre 1991, p. 64-76.

EDWARD et al. « Second language acquisition through subject-matter learning : A study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa », dans *The Canadian Modern Language Review*, vol. 41, n° 2, 1984, p. 268-282.

ELLIS, P. et C. STEBBINS. « Providing Access to Linguistically Diverse Students », dans *Community College Review*, vol. 24, n° 2, automne 1996, p. 3-19.

FÉDÉRATION DES CÉGEPs. *La réussite et la diplomation au collégial - des chiffres et des engagements*, Québec, mai 1999, 136 p.

FOURNIER, G.-V. *Face à l'épreuve*, Montréal, Éditions Hurtubise, HMH ltée, 1999, 167 p.

GAUDREAU, J.P. « Jean-de-Brébeuf : deux cours, un seul professeur ! », dans *Correspondance*, Montréal, CCDMD, vol. 3, n° 3, février 1998, 39 p.

HILY, M. A. et M.L. LEFEBVRE. *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Montréal, Harmattan, coll. « Espaces interculturels », 1997, 284 p.

HIRSCH, L., J. NADAL et L. SHOHET. « Adapting language Across the Curriculum to Diverse Linguistic Populations », dans *New Directions for Community College Writing Across the Curriculum in Community Colleges*, n° 73, Jossey-Bass Inc, printemps 1991, p. 71 à 77.

JACOBI GRAY, M., G. VERNEZ et E. ROLPH. « Student access and the "New" immigrants », dans *Change*, septembre/octobre, 1996, p. 41-47.

KRASHEN, S. D. « The fundamental pedagogical principle in second language teaching », dans *Studio Linguistica*, vol. 35, n°s 1, 2, 1981.

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

KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis : Issues and Implications*, Longman, Londres, 1985.

LAPOSTOLLE, L. « Une première expérience », dans *Correspondance*, Montréal, CCDMD, vol. 3, n° 3, février 1998, 39 p.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*, New-York, Oxford University Press, 1986, 142 p.

LEBEL, C. *Rapport du projet spécial pour les allophones*, Département de français du cégep de Limoilou, Québec, janvier 1997, 30 p.

LEBLANC, Raymond. *Rapport synthèse. Étude nationale sur les programmes de français de base*, Association canadienne des professeurs de langues secondes, Canada, 1990.

LECLERC, Chantal. *La présence des minorités linguistiques au collégial*, Direction générale de l'enseignement collégial, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, novembre 1990, 31 p. et annexes.

LES SUPERVISEURS DE L'ÉPREUVE UNIFORME EN FRANÇAIS. « Dossier », dans *Correspondance*, Montréal, vol. 2, n° 1, octobre 1996, 12 p.

LÉVESQUE, M. et D. PAGEAU. *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, juin 1990, 109 p.

LOSlier, Sylvie. « L'éducation interculturelle au cœur d'une politique pour le collégial », dans *Pédagogie collégiale*, Montréal, vol. 13, n° 3, mars 2000, 48 p.

MAISONNEUVE, Huguette. « Une entrevue avec Jean-Denis Moffet », dans *Correspondance*, CCDMD, Montréal, vol. 2, n° 2, février 1997, 15 p.

MESSIER, M. *Les modèles de services réservés aux élèves nouveaux arrivants : une étude comparée entre Montréal et Toronto*, Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Thèse de maîtrise, Université de Montréal, 1997, 115 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature : toute l'information de A à Z*, Québec, mars 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*, Québec, Direction de la Coordination des réseaux, Direction des Services aux communautés culturelles, 1996, 62 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école d'avenir/Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998, 48 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Regard sur l'enseignement collégial. Les épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature*, Québec, Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement collégial, édition 1997-1998, 139 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Fichier Chesco*, Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement collégial, Québec, édition 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Fichier Chesco*, Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement collégial, Québec, édition 1995.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Fichier Chesco*, Enseignement supérieur, Direction de l'enseignement collégial, Québec, édition 1996.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, avril 1993, chap. 2.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. *Énoncé de la politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec, chap. 1, 1990.

NELSON-DENNY PLACEMENT TEST : Classement selon la langue maternelle et le degré de connaissance de la langue d'enseignement ; information fournie par le département d'anglais du cégep Dawson, hiver 1999.

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. 389-405.

SAINT-GERMAIN, Claude. « La situation linguistique dans le secteur de l'éducation 1997-1998 », dans *Bulletin Statistique de l'Éducation*, n° 10, mars 1999, 9 p.

ROSENTHAL, J.W. *Teaching Science to language minority students : Theory and Practice*, Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphie, XIV, 1996, 201 p.

TCHORYK-PELLETIER, Peggy. *L'adaptation des minorités ethniques*. Une étude réalisée au Cégep de Saint-Laurent, Cégep de Saint-Laurent, 1989, 198 p.

TURCOTTE, A. G. *Évolution des compétences et des perceptions comme lecteurs des cégépiens aux études préuniversitaires interprétée à la lumière de l'enseignement collégial*, Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1997, 228 p.

YAMANI, Myriame. *L'emploi des jeunes : un enjeu de société*, Québec, Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, février 1997, 43 p.

BIBLIOGRAPHIE CONSULTÉE

AKTOUF, O. *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Presses de l'Université du Québec, 1987, 213 p.

BERNIER, A. « The Challenge of Language and History Terminology from the Student Optic », dans *The Content-Based Classroom : Perspectives on Integrating Language and Content*, Snow, M. A., Brinton, D. M. (Eds), New York, Longman, 1991, chap. 7.

BOUTIN, G. *L'entretien de recherche qualitatif*, Presses de l'Université du Québec, 1997, 169 p.

COMMANDER, N. E. et B.D. SMITH. « Developing Adjunct Reading and Learning Courses that Work », dans *Journal of Reading*, vol. 38, n° 5, 1995, p. 352-360.

DESLAURIERS, J. P. *Recherche qualitative : guide pratique*, McGraw- Hill Éditeurs, 1991, 142 p.

DUBÉ, L. « Les cours encadrés à l'Université d'Ottawa : Quelles leçons peut-on en tirer pour l'immersion ? », dans *The Canadian Modern Language Review*, vol. 48, n° 1, 1991, p. 64-76.

ESKEY, D. E. « Syllabus Design in Content-Based Instruction », dans *The Content-Based Classroom : Perspectives on Integrating Language and Content*, Snow, M. A., Brinton, D. M. (Eds), New York, Longman, 1991, chap. 10.

GEE, Y. *An ESL Adjunct Class for Asian-American studies*, ERIC, document n° ED352812, 1990, p. 2-10.

GEE, Y. « ESL and Content Teachers. Working Effectively in Adjunct Courses », dans *The Content-Based Classroom : Perspectives on Integrating Language and Content*, Snow, M. A., Brinton, D. M. (Eds), New York, Longman, 1997, chap. 25.

HUOT, R. *La pratique de recherche en sciences humaines : Méthode, outils, techniques*, Montréal, Gaëtan Morin éditeurs, 1991, 258 p.

HOLTEN, C. « Literature : A Quintessential Content », dans *The Content-Based Classroom : Perspectives on Integrating Language and Content*, Snow, M. A., Brinton, D. M. (Eds), New York, Longman, 1997, chap. 24.

IANCU, M. « Adapting the Adjunct Model: A Case Study », dans *TESOL Journal* (summer 1993), p. 20-24.

LEIBMAN, A. *Activities for the Pre-University Content-Based Classroom*, ERIC document n° ED403733, 1992.

MAISONNEUVE, D., J-F. LAMARCHE et Y. ST-AMAND. *Les relations publiques dans une société en mouvance*, Presses de l'Université du Québec.

MAYER, R. et F. OUELLET. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1991, 537 p.

SNOW, M. A. « Teaching Language Through Content », dans *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Celce-Murcia, M. (Ed.), Boston, Heinle and Heinle Publishers, 1991, p. 315-327.

SNOW, M. A. et D.M. BRINTON. « Content-Based Language Instruction : Investigating the Effectiveness of the Adjunct Model », dans *TESOL Quarterly*, vol. 22, n° 4, 1988, p. 553-575.

SNOW, M. A. et D.M. BRINTON. « The Adjunct Model of Language Instruction : An Ideal EAP Framework », dans *Ending Remediation : Linking ESL and Content in Higher Education*, Benesch, S. (Ed.), Washington, TESOL, 1988b, p. 33-52.

ANNEXES

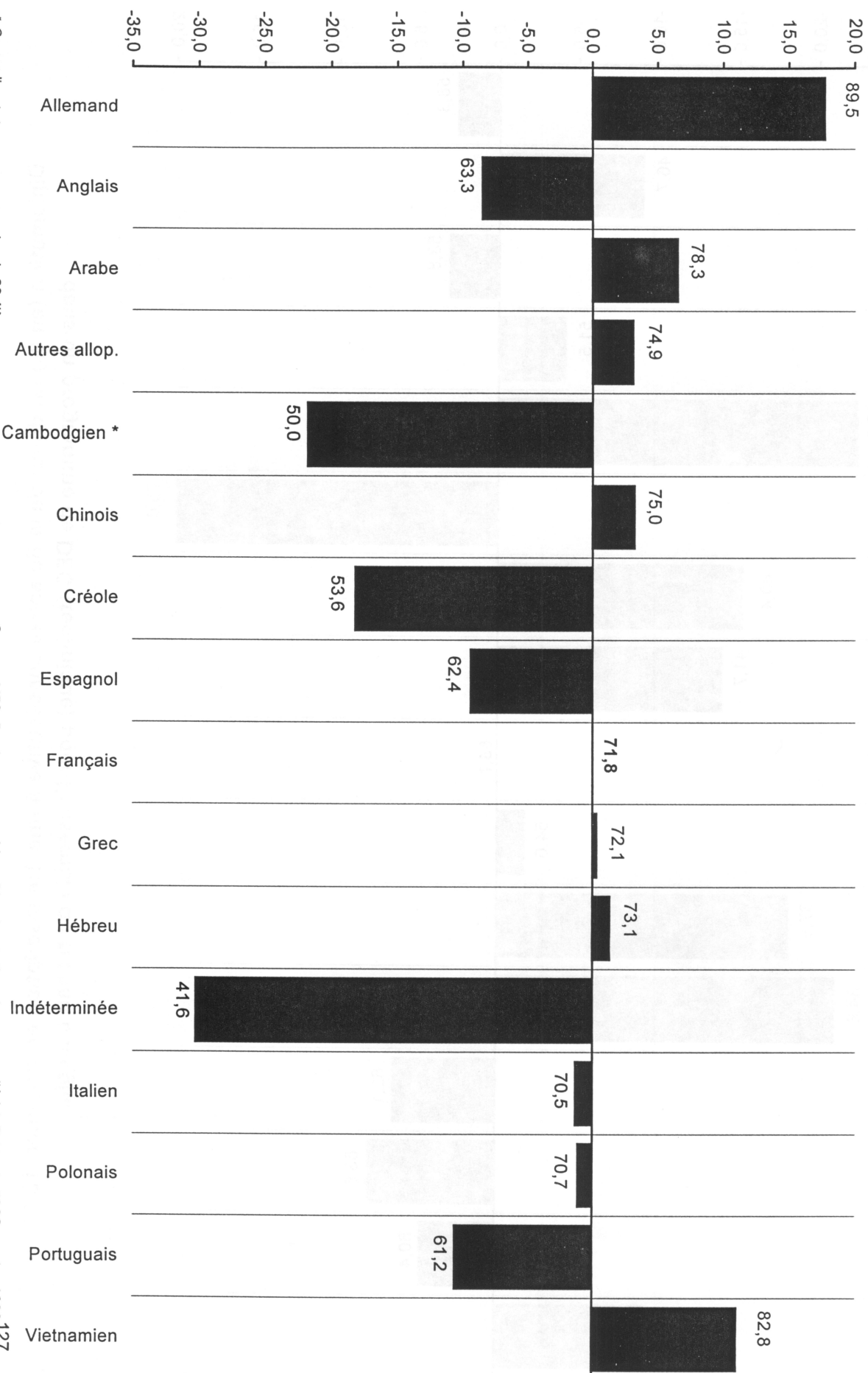
Remarques

- 1- La dénomination Ensemble 1 correspond au cours de français 101, Ensemble 2, au cours de français 102 et Ensemble 3 au cours de français 103.
- 2- Dans le cheminement scolaire, le cours de mise à niveau 1 correspond au cours de français 002/90 h au collège de Bois-de-Boulogne et au cours de mise à niveau-grammaire au cégep Marie-Victorin. Le cours de mise à niveau 2 correspond au cours de français 001/45 h au collège de Bois-de-Boulogne et au cours de mise à niveau-texte au cégep Marie-Victorin.

Annexe 1

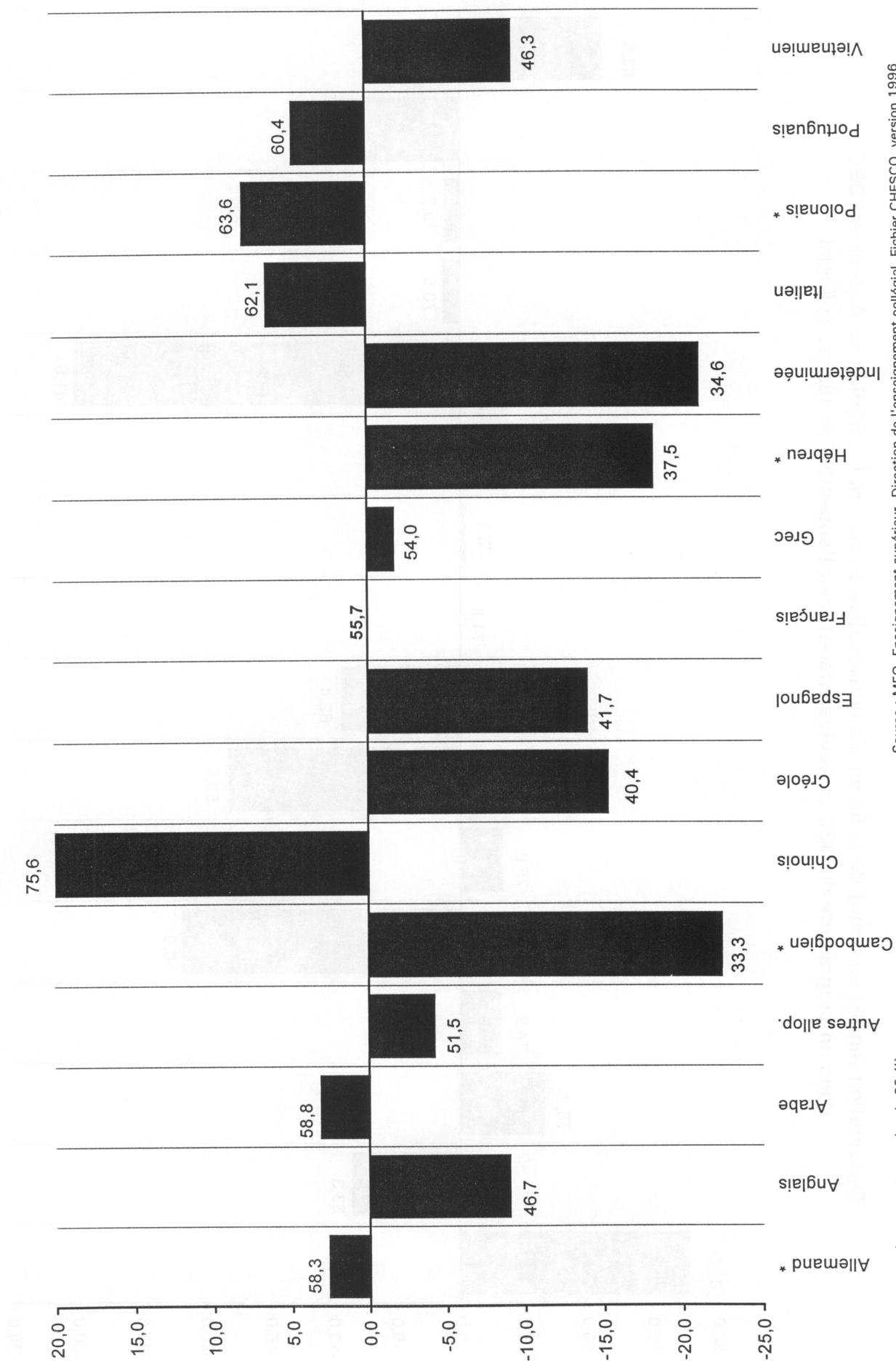
Taux de diplomation par langue maternelle, automne 1990

**Diplomation (en %) au début de la 6^e année consécutive à une 1^{re} inscription en Automne 1990
dans un programme de DEC (préuniversitaire) pour l'ensemble du réseau collégial**



* Groupe linguistique comptant moins de 30 élèves

Diplomation (en %) au début de la 6e année consécutive à une 1re inscription en Automne 1990 dans un programme de DEC (technique) pour l'ensemble du réseau collégial



Annexe 2

**Comparaison des plans des cours de mise à niveau,
de français 601-101, 102 et 103 des collèges de Bois-de-Boulogne,
de Maisonneuve et de Marie-Victorin**

LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET DE LITTÉRATURE : MISE À NIVEAU - AUTOMNE 1995

Les numéros de cours et le nombre d'heures pour chacun des cours diffèrent d'un cégep à l'autre :

- Bois-de-Boulogne : 601 - 002 - 06 = 90 heures, 601 - 001 - 03 = 45 heures
- De Maisonneuve : 601 - 001 - 03 = 45 heures
- Marie-Victorin : 601 - 003 - 03 = 45 heures - Mise à niveau-grammaire, 601 - 004 - 03 = 45 heures - Mise à niveau-Texte

Compétence finale

La compétence finale est la **même** pour Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin : au terme du cours de Mise à niveau, les élèves seront capables d'appliquer les principales règles du français écrit dans un texte personnel, cohérent et correct d'un minimum de 200 mots de type informatif ou argumentatif.

Elle **diffère** à De Maisonneuve : au terme de ce cours, les élèves auront acquis une maîtrise des notions de base de la grammaire française, dans le but d'améliorer leur performance en langue écrite sur le plan de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale, du vocabulaire et de la syntaxe.

Les éléments de la compétence sont les mêmes pour les trois cégeps : faire acquérir aux élèves les techniques nécessaires à l'utilisation correcte des mécanismes de la langue écrite : connaître les outils qui s'y rapportent, reconnaître la nature et la fonction des mots et des propositions, rédiger des phrases simples et complexes, reconnaître les causes de ses erreurs et les corriger.

Différences : pour Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin : rédiger des paragraphes informatifs et argumentatifs.

Contenu

Le contenu est dans l'ensemble **le même** pour les trois cégeps.

Différences : Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin travaillent le vocabulaire et les caractéristiques des paragraphes informatifs et argumentatifs.

Bois-de-Boulogne et De Maisonneuve utilisent une grille de correction.

Marie-Victorin travaille les textes littéraires pour maîtriser le résumé, le compte rendu de lecture et la rédaction des paragraphes.

Évaluation

- L'évaluation formative se pratique dans les trois cégeps.

- L'évaluation sommative **diffère** d'un cégep à l'autre:

Bois-de-Boulogne : travaux de la session : 60 %

De Maisonneuve : travaux de la session : 90 %

Marie-Victorin : travaux de la session : 50 %

examen final : 40 %

contrôle final : 10 %

examen final : 50 %

(À Marie-Victorin, la réussite de ce cours est soumise à un double standard : l'élève devra avoir accumulé un minimum de 50% au cours du trimestre et de 60% à l'examen final.)

Objet de l'évaluation finale : Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin : contrôle de grammaire et de rédaction de texte
De Maisonneuve : contrôle de grammaire

Exigences linguistiques

- À Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin : on retranche 1 % par faute jusqu'à concurrence de 100 %
- À De Maisonneuve : les exigences linguistiques varient au cours de la session ; les élèves peuvent récupérer les points perdus en corrigeant leurs fautes.

Les ouvrages pédagogiques varient d'un cégep à l'autre.

ÉCRITURE ET LITTÉRATURE – 601-101- 04 – AUTOMNE 1995

Compétence finale

La compétence finale est **la même** dans les trois cégeps : l'élève doit être capable de rédiger individuellement une **analyse littéraire** d'un minimum de 750 mots, à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire.

Différences : - Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin : à partir d'un extrait d'œuvre appartenant à un courant littéraire français
- De Maisonneuve : à partir d'une œuvre appartenant à un courant littéraire québécois

Les éléments de la compétence sont les mêmes pour les trois cégeps à savoir : situer les extraits, les œuvres et les courants dans leur contexte historique et social, repérer et identifier les caractéristiques des courants littéraires, leurs manifestations thématiques et stylistiques, et en formuler les constantes du texte autour des caractéristiques des courants littéraires à l'étude, dresser le plan de l'analyse littéraire.

Différence : De Maisonneuve et Marie-Victorin travaillent sur la formulation des réponses à développement.

Contenu

Les genres littéraires : les trois cégeps étudient le théâtre et la poésie

Différences : Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin étudient le roman ; De Maisonneuve étudie le récit et l'essai.

Les courants littéraires **diffèrent** d'un cégep à l'autre.

Différences : Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin étudient le classicisme ; Bois-de-Boulogne étudie l'humanisme ; Marie-Victorin étudie le romantisme, Maisonneuve étudie la littérature du pays et la modernité.

Évaluation

- L'évaluation formative se pratique dans les trois cégeps.

Différence : simulation libre de l'analyse littéraire à Marie-Victorin.

- L'évaluation sommative **diffère** d'un cégep à l'autre.

<u>Différences</u> :	- Bois-de-Boulogne :	travaux de session :	50 %	examen de mi-session :	20 %	examen final :	30 %
	- De Maisonneuve :	note de la session :	80 %			examen final :	20 %
	- Marie-Victorin :	cahier de classe :	30 %	deux examens dans la session :	70 %	examen final :	50 %

(À Marie-Victorin, la réussite de ce cours est soumise à un double standard : l'élève devra avoir accumulé un minimum de 50% au cours de la session et de 60% l'analyse littéraire finale.)

Durée de l'examen final : Bois-de-Boulogne : 4 heures De Maisonneuve : 3 heures Marie-Victorin : 5 heures

Exigences linguistiques : dans les trois cégeps, l'élève doit rédiger des phrases et des paragraphes complets et corrects.

- À Bois-de-Boulogne : on retranche 1 % par faute jusqu'à concurrence de 30 %.
- À De Maisonneuve : on retranche entre 0.5 et 1 % par faute jusqu'à concurrence de 10 %.
- À Marie-Victorin : on retranche 0.5 % par faute jusqu'à concurrence de 20 %.

Les ouvrages pédagogiques diffèrent d'un cégep à l'autre.

Écriture et Littérature 601 - 102 - 04 -- Hiver 1996

Titre du cours

Le cours ne porte pas le même titre dans les trois cégeps :

- Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin : *Langue d'enseignement et littérature : Littérature et imaginaire* ;
- De Maisonneuve : *L'héritage français : les racines européennes*.

Compétence finale

La compétence finale est la **même** dans les trois cégeps : l'élève doit être capable de rédiger une **dissertation explicative** de 1000 mots ; **les éléments de cette compétence** sont, dans l'ensemble, les mêmes : connaître les caractéristiques des courants à l'étude, comprendre et analyser les représentations du monde, établir le plan afin de rédiger la dissertation explicative et réviser le code linguistique.

Différence : Au cégep De Maisonneuve, les élèves peuvent rédiger d'autres formes de textes.

Contenu

Les trois cégeps étudient les genres suivants : la poésie, le roman, le récit, le théâtre, et De Maisonneuve leur ajoute l'essai.

Les trois cégeps étudient les notions suivantes : thème, personnage, style, versification, représentation du monde, rapport entre le réel, le langage et l'imaginaire.

Différences : - Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin élaborent des tableaux synthèses par rapport au thème et au courant littéraire ainsi que différents plans pour la dissertation, qu'ils rédigent par étape.

- Bois-de-Boulogne et De Maisonneuve utilisent une grille d'autodiagnostic ou de correction.

Les courants littéraires étudiés peuvent **varier** d'un cégep à l'autre ; on remarque des ressemblances et des différences :

- Bois-de-Boulogne, Marie-Victorin et De Maisonneuve étudient le réalisme, le naturalisme et le symbolisme ;
- Bois-de-Boulogne et De Maisonneuve étudient le romantisme ;
- De Maisonneuve étudie au choix un des mouvements suivants : le surréalisme, l'existentialisme, l'absurde ou le nouveau roman.

Évaluation

L'évaluation formative se pratique dans les trois cégeps.

L'évaluation sommative **diffère** d'un cégep à l'autre ainsi que la durée de l'examen final :

- Bois-de-Boulogne : travaux de la session : 40 % examen de mi-session : 20 % examen final : 40 % et l'examen dure 4 heures
- De Maisonneuve : travaux de la session : 80 % examen final : 20 % et l'examen dure 1 semaine
- Marie-Victorin : cahier de classe : 30 % 2 examens dans la session : 40 % examen final : 30 % et l'examen dure 5 heures

(À Marie-Victorin, la réussite de ce cours est soumise à un double standard : l'élève devra avoir accumulé un minimum de 50 % au cours de la session et de 60 % à l'examen final.)

Exigences linguistiques

Dans les trois cégeps, l'élève doit rédiger des phrases et des paragraphes complets et corrects.

Différences : À Bois-de-Boulogne, on retranche 1 % par faute jusqu'à concurrence de 30 % ;
 À De Maisonneuve, on retranche entre 0,5 et 1 % par faute jusqu'à concurrence de 10 % ;
 À Marie-Victorin, on retranche 0,5 % par faute jusqu'à concurrence de 20 % .

Les ouvrages pédagogiques diffèrent d'un cégep à l'autre.

Ensemble 3 – 601 -103 - 04 – Automne 1996

Titre du cours

Le cours ne porte pas le même titre dans les trois cégeps :

Bois-de-Boulogne : *Français 103* ;

De Maisonneuve : *Écriture et littérature – Ensemble 3* ;

Marie-Victorin : *Littérature québécoise – Ensemble 3*.

Compétence finale

La compétence finale est la **même** dans les trois cégeps : rédiger un **essai critique** d'un minimum de 1250 mots à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire. Les éléments de la compétence sont, dans l'ensemble, les mêmes pour les trois cégeps : apprécier la littérature québécoise, en connaître les caractéristiques et élaborer le plan d'un essai critique.

Différences : Bois-de-Boulogne étudie la littérature québécoise depuis 1960 en la situant dans la littérature francophone du XX^e siècle.

De Maisonneuve étudie la littérature québécoise depuis 1975 jusqu'à la post-modernité.

Marie-Victorin étudie la littérature québécoise depuis 1900 jusqu'à nos jours en la situant dans la littérature du XX^e siècle.

Contenu

Le contenu **diffère** d'un cégep à l'autre en fonction des courants littéraires mis au programme.

La révision du code linguistique est **commune** aux trois cégeps.

Évaluation

L'évaluation formative se pratique dans les trois cégeps.

L'évaluation sommative **diffère** d'un cégep à l'autre ainsi que la durée de l'examen final :

Bois-de-Boulogne : travaux de la session : 50 % examen de mi-session : 20 % examen final : 30 % et l'examen dure 4 heures

De Maisonneuve : travaux de la session : 80 % examen final : 20 % et l'examen dure 1 semaine

Marie-Victorin : travaux de la session : 50 % examen final : 50 % et l'examen dure 5 heures

(À Marie-Victorin, la réussite de ce cours est soumise à un double standard : l'élève devra avoir accumulé un minimum de 50% au cours de la session et de 60 % à l'examen final.)

Exigences linguistiques

Dans les trois cégeps, l'élève doit rédiger des phrases et des paragraphes complets et corrects.

Différences : À Bois-de-Boulogne, on retranche 1 % par faute jusqu'à concurrence de 20 %.

À De Maisonneuve, on retranche jusqu'à 10 %.
À Marie-Victorin, on retranche 0,5 % par faute jusqu'à concurrence de 20 %.

Les ouvrages pédagogiques diffèrent d'un cégep à l'autre.

Annexe 3

**Comparaison des évaluations finales des cours de mise à niveau,
de français 601-101, 102 et 103
des collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin**

EXAMEN DU COURS ÉCRITURE ET LITTÉRATURE – 601-101-04 – AUTOMNE 1995

Bois-de-Boulogne

Marie-Victorin

Compétence visée

Rédaction d'une analyse littéraire d'un minimum de 750 mots

Questions d'examen

Analysez un des textes suivants selon la méthode apprise en classe.

- Auteurs et textes :**
- . Pierre de Ronsard, XVI^e siècle, poème : «Marie, levez-vous, ma jeunesse paresseuse»
 - . Jean de La Fontaine, XVII^e siècle, fable : «Le loup et le chien»
 - . Pierre de Corneille, XVII^e siècle, tragédie, extrait de *Polyeucte*

Rédigez une analyse littéraire de 750 mots où vous montrerez que cet extrait d'Hernani représente bien le romantisme, parce que c'est un drame dont le sujet est espagnol et dont l'action se passe sur scène, parce qu'il est marqué par la libération des sentiments et parce que la mélancolie s'y exprime dans le désespoir et la mort des personnages.

- Auteur et texte :

- . Victor Hugo, XIX^e siècle, drame, extrait d'*Hernani*

Bois-de-Boulogne	Marie-Victorin
-------------------------	-----------------------

Sujets offerts

- L'examen n'est pas commun à tous les groupes	- L'examen est commun à tous les groupes 601-101
-Les textes et les auteurs peuvent ne pas être identiques dans tous les groupes, mais le siècle et le courant doivent être respectés	
Synthèse des sujets offerts	
- Trois textes au choix	- Le même texte est donné à tous les groupes
- Formulation générale de la question d'examen qui rappelle la compétence visée, mais qui ne donne pas le plan	- Formulation détaillée de la question d'examen qui rappelle le courant littéraire, trois de ses caractéristiques et les thèmes qui s'y rattachent
- Le sujet d'examen varie selon les professeurs	

Critères d'évaluation

<p><u>Différentes parties de l'analyse littéraire</u> Introduction en trois parties : 6% - sujet amené en identifiant l'auteur, l'époque et le courant littéraire; caractérisation de l'extrait à analyser et place du texte dans l'œuvre - sujet posé en déterminant les centres d'intérêt, le thème et le style - sujet divisé en annonçant les principales étapes du développement, selon le plan élaboré.</p>	<p><u>Différentes parties de l'analyse littéraire</u> Introduction en cinq étapes : 20% - auteur - contexte littéraire - genre littéraire - situation de l'extrait - fil conducteur et plan</p>
---	---

Bois-de-Boulogne	Marie-Victorin
<p>Développement en quatre parties : 48%</p> <ul style="list-style-type: none"> - résumé du texte à analyser - idée directrice du texte à analyser - explication des différents aspects du thème à l'aide d'éléments pertinents du texte, dans des paragraphes logiques et cohérents. - liens entre le thème et le courant littéraire <p>Conclusion en deux étapes : 6%</p> <ul style="list-style-type: none"> - opérer une synthèse du développement du texte - ouvrir les horizons de l'analyse <p>Structure du texte 5%</p> <p>Structure du paragraphe 5%</p> <p>Respect du code linguistique 30%</p>	<p>Développement en quatre paragraphes : 58%</p> <ul style="list-style-type: none"> - résumé du texte à analyser et idée maîtresse - développement de la première caractéristique du courant étudié - développement de la deuxième caractéristique du courant étudié - développement de la troisième caractéristique du courant étudié <p>Conclusion en trois étapes : 17%</p> <ul style="list-style-type: none"> - bilan du développement - jugement - lien avec le courant et ouverture <p>Appréciation globale 5%</p>
<p>Des points sont alloués</p> <ul style="list-style-type: none"> - à l'évaluation de la langue (30%) - à la structure du texte et des paragraphes (10%) 	<p>Des points sont retranchés de l'évaluation du contenu pour pénaliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des erreurs de langue (-1/2 % jusqu'à concurrence de 20%) - des erreurs de syntaxe et de structures de paragraphe (-1% jusqu'à 10%)
	<p>Dans le cas d'une analyse littéraire de moins de 750 mots, il y a pénalité de 1 point aux 20 mots manquants</p>

Bois-de-Boulogne

Marie-Victorin

Matériel**- Matériel remis**

- Questionnaire d'examen
- Cahier de rédaction
- Feuilles de brouillon

- Matériel permis

- Dictionnaire de langue
- Une grammaire

Dictionnaire de noms propres

Un manuel de conjugaison

Contexte d'examen**- Moment de passation**

Semaine d'examens

- Durée

Quatre heures

Cinq heures

EXAMEN DU COURS ÉCRITURE ET LITTÉRATURE – 601-102-04 – HIVER 1996

Compétence visée

Rédaction d'une dissertation explicative d'un minimum de 1000 mots.

Questions d'examen

Traitez l'un des deux sujets suivants :

Sujet 1

Bien que, dans «L'Automne» et «Chant d'automne», les deux poètes déplorent la fuite du temps et ses effets sur leur «moi», le lyrisme et l'exaltation de la nature, dans le poème de Lamartine, font place chez Baudelaire, à une angoisse profonde que la richesse des correspondances rend encore plus obsédante. Expliquez.

Dans le recueil Le Spleen de Paris, le poète Charles Baudelaire exprime à travers de nombreuses images toute l'ambivalence de sa vision du monde. Montrez que la vision positive de l'exotisme et du rêve dans «L'Invitation au voyage» s'oppose à la vision négative du spleen et du cauchemar dans «Chacun sa chimère».

Auteurs et textes à l'étude :

- . Baudelaire : «L'Invitation au voyage» et «Chacun sa chimère», extraits de *Le Spleen de Paris*, France, XIX^e siècle, prose poétique.

Sujet 2

Montrez comment les deux poèmes intitulés «Le Lac» mettent en opposition la vision romantique de Lamartine et la vision parnassienne de Leconte de Lisle.

Auteurs et textes à l'étude :**Sujet 1**

. Lamartine : «L'Automne», extrait de *Méditations poétiques*, France, XIX^e siècle, poésie ;

. Baudelaire : «Chant d'automne», extrait de *Les Fleurs du mal*, France, XIX^e siècle, poésie.

Sujet 2

. Lamartine : «Le Lac», extrait de *Méditations poétiques*, France, XIX^e siècle, poésie ;

. Leconte de Lisle : «Le Lac», extrait de *Derniers poèmes*, France, XIX^e siècle, poésie.

Sujets offerts

- Les sujets peuvent varier selon les enseignants	- L'examen est commun à tous les groupes 601-102
-Les textes et les auteurs peuvent ne pas être identiques dans tous les groupes, mais le siècle et le courant doivent être respectés	
Synthèse des sujets offerts	
- Deux sujets au choix	- Le même sujet est donné à tous les groupes
- Les sujets ne sont pas communs à tous les élèves	
- Le plan est suggéré dans les sujets	

Critères d'évaluation

<u>Les différentes parties de la dissertation explicative</u> Introduction en trois parties : 9% <ul style="list-style-type: none"> - sujet amené - sujet posé - sujet divisé 	<u>Les différentes parties de la dissertation explicative</u> Introduction en trois parties : 18% <ul style="list-style-type: none"> - Sujet amené - Sujet posé - Sujet divisé
---	--

Développement :

Structure du texte : 10%

- Enchaînement des idées
- Marqueurs de relation

Représentation du monde : 45%

- Pertinence et richesse des explications, des preuves et des exemples
- Liens avec le courant
- Pertinence et richesse des procédés stylistiques pour illustrer les idées

Conclusion en deux étapes : 6%

- Synthèse
- Ouverture du sujet

Développement :

Première partie 30%

Deuxième partie 30%

Les deux parties du développement sont évaluées d'après les critères suivants :

- Respect du sujet donné
- Compréhension du sujet donné
- Pertinence des illustrations
- Qualité des commentaires

Conclusion en trois étapes : 17%

- Idée maîtresse et bilan
- Jugement
- Lien avec le courant et ouverture

Appréciation globale : 5%

Code linguistique	
<ul style="list-style-type: none"> - 30% de la note sont alloués à l'évaluation de la langue - On retranche 1% par faute 	<ul style="list-style-type: none"> - Des points sont retranchés de l'évaluation du contenu pour pénaliser des erreurs de langue (-1/2 % jusqu'à concurrence de 20%) - Dans le cas d'une dissertation explicative de 1000 mots, il y a pénalité de 1 point aux 20 mots manquants
Synthèse des critères d'évaluation	
<p>La note allouée au code linguistique est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - incluse - 30% - on retranche 1% par faute 	<p>La note allouée au code linguistique est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - retranchée du contenu - 20% - on retranche ½ point par faute
<p>Rien ne rappelle la pénalité concernant la longueur exigée</p>	<p>Pénalité pour la longueur du texte : ½ point aux 20 mots manquants</p>

Matériel

- Matériel remis
<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire d'examen - Cahier de rédaction - Feuilles de brouillon
- Matériel permis
<ul style="list-style-type: none"> - Dictionnaire de langue - Une grammaire

Bois-de-Boulogne	Marie-Victorin
-------------------------	-----------------------

Dictionnaire de noms propres	Un manuel de conjugaison
------------------------------	--------------------------

Contexte d'examen

- Moment de passation	
Semaine d'examens	
- Durée	
Quatre heures	Cinq heures

EXAMEN DE L'ENSEMBLE 3 – 601-103- 04 – AUTOMNE 1996

Compétence visée

Rédaction d'un **essai critique** d'un minimum de 1250 mots.

Questions d'examen

Traitez l'un des deux sujets suivants :

Sujet 1

La curiosité constitue un thème majeur de la postmodernité à cause de son rapport au savoir. Pensez-vous que Gabrielle Roy dans De quoi t'ennuies-tu, Éveline? et Jacques Poulin dans Le Vieux Chagrin envisagent cette «curiosité postmoderne» de la même façon?

Sujet 2

Croyez-vous que Camus dans La Peste et Dubois dans Being at home with Claude considèrent l'amour du même œil? Référez-vous aux courants.

Traitez l'un des deux sujets suivants :

Sujet 1

Certains romanciers choisissent des personnages enfants comme porte-parole. Ces narrateurs enfantins ont alors pour fonction de représenter la pureté dans une société corrompue. Discutez à partir de «La récompense, c'était moi...» de Marie-Claire Blais et de «Une crise religieuse» de Réjean Ducharme.

Sujet 2

Dans «Je suis un fils déchu...» comme dans «L'Octobre», Alfred Desrochers et Gaston Miron chantent le pays. L'amour du pays, cependant, se manifeste dans ces poèmes de façons différentes, voire opposées. Discutez.

Bois-de-Boulogne

Marie-Victorin

Auteurs et textes à l'étude :**Sujet 1**

Gabrielle Roy, Québec, XX^e siècle, roman :
De quoi t'ennuies-tu Éveline?

Jacques Poulin, Québec, XX^e siècle, roman : *Le Vieux Chagrin*

Sujet 2

Albert Camus, France, XX^e siècle, roman : *La Peste*

Dubois, Québec, XX^e siècle, théâtre : *Being at home with Claude*

Auteurs et textes à l'étude :**Sujet 1**

Marie-Claire Blais, Québec, XX^e siècle, roman : *Une saison dans la vie d'Emmanuel*

Réjean Ducharme, Québec, XX^e siècle, roman : *L'Avalée des avalées*

Sujet 2

Gaston Miron, Québec, XX^e siècle, poésie : *L'Homme rapaillé*

Alfred Desrochers, Québec, XX^e siècle, poésie : *L'Orford*

Sujets offerts

- Les sujets varient selon les enseignants

- L'examen est commun à tous les groupes 601-103

- Les textes et les auteurs peuvent ne pas être identiques dans tous les groupes, mais le siècle et le courant doivent être respectés

Synthèse des sujets offerts

- Parallèle entre la littérature française et la littérature québécoise

- Le même sujet est donné à tous les groupes

- Les sujets ne sont pas communs à tous les élèves

Critères d'évaluation**Contenu du texte**

- Traitement explicite de tous les éléments de l'énoncé
- Cohérence des arguments
- Pertinence des preuves et des citations appuyant les arguments
- Analyse et développement d'un point de vue critique
- Intégration pertinente de connaissances littéraires reliées au sujet et aux textes proposés et choisis

55%

50%

Organisation du texte

- Présence, pertinence et cohésion de l'introduction et de la conclusion
- Construction de paragraphes logiquement organisés
- Présence, pertinence et cohésion du développement

25%

30%

Maîtrise de la langue

20%

Pénalité pour les erreurs :

- d'orthographe ;
- de syntaxe ;
- de ponctuation ;
- de vocabulaire.

1% par faute

½ par faute

Bois-de-Boulogne	Marie-Victorin
-------------------------	-----------------------

Synthèse des critères d'évaluation	
Pondération du contenu + 5%	Pondération de l'organisation du texte + 5%
Pénalité par faute de langue + ½ point	

Matériel

- Matériel remis	
- Questionnaire d'examen - Cahier de rédaction - Feuilles de brouillon	
- Matériel permis	
Certains enseignants permettent les notes de cours	
- Dictionnaire de langue - Une grammaire	
Dictionnaire de noms propres	Un manuel de conjugaison

Contexte d'examen

- Moment de passation	
Semaine d'examens	
- Durée	
Quatre heures	Cinq heures

EXAMEN DU COURS DE MISE À NIVEAU – AUTOMNE 1995**Compétence visée**

Application des principales règles du français écrit dans un texte personnel, cohérent et correct d'un minimum de 200 mots de type informatif ou argumentatif.

Questions d'examen

Test de grammaire vérifiant les règles régissant les notions suivantes :

- les déterminants
- l'accord du genre et du nombre
 les pronoms
- les verbes
- la conjugaison
- l'accord du verbe avec le sujet
- l'accord du participe passé
- la ponctuation

- les marqueurs de relation

- les homophones

Bois-de-Boulogne

Marie-Victorin

Dictée

Dictée de 225 mots et justification
grammaticales sur l'emploi :

- des participes passés
- des homophones
- de la conjugaison
- de l'accord du verbe avec son sujet
- des signes de ponctuation

Questions de lecture sur les textes de l'anthologie :

- questions sur le vocabulaire
- questions de compréhension de texte

*Les lectures et les questions diffèrent
du Fran 601-003 au Fran 601-004.*

Sujets offerts**Fran 601-002**

Rédiger un paragraphe de 200 mots sur le sujet suivant :

Le stress en milieu scolaire. Par quoi est-il causé? Quels seraient les remèdes appropriés?

(Le sujet donné à l'hiver 96 est équivalent à celui de l'automne 95)

Fran 601-004 (Mise à niveau-grammaire)

I- Faites le résumé de l'extrait des *Grandes Marées* en environ 100 mots

II- **Rédiger** un paragraphe argumentatif de 150 mots sur l'un des deux sujets suivants :

- 1- Discutez le comportement des insulaires, menés par l'Homme Ordinaire, envers Teddy Bear.
- 2- Évaluez la réaction de Teddy Bear face à la décision des insulaires.

Fran 601-001

Rédiger trois paragraphes de 100 mots chacun sur un des sujets suivants :

Sujet 1

Selon Richard Cloutier du Centre de recherche sur les services communautaires de l'Université Laval, « la majorité des décrocheurs du Québec sont des garçons, et 21 % des femmes terminent un baccalauréat universitaire contre 16 % pour les hommes. Les gars vont se retrouver avec leurs gros bras et leurs petits cerveaux comme consommateurs de services. » Dans un tel contexte, quelles sont les conséquences pour la société québécoise?

Expliquez l'affirmation (texte entre guillemets) de Richard CLOUTIER.

Sujet 2

L'historien et analyste géopolitique Gwynne DYER affirme en parlant de la croissance mondiale : « La viande et l'automobile constituent les plus grandes menaces pour l'environnement. » M. DYER croit qu'il y a des limites à la consommation et qu'elles ne sont plus très loin.

On peut se demander ce qui arriverait si tous les habitants de l'Inde (pop. : 860 millions) et de la Chine (pop : 1,1 milliard) avaient, par exemple, leur automobile et mangeaient du bœuf tous les jours ?

Expliquez l'affirmation (texte entre guillemets) de Gwynne DYER.

Fran 601-003 (Mise à niveau texte)

I- Faites le résumé de l'extrait de *La Symphonie pastorale* en 100 mots environ.

II- Rédiger un paragraphe argumentatif de 150 mots, sur l'un des trois sujets suivants :

- 1- Discutez la décision que le pasteur impose à son fils Jacques.
- 2- Discutez la volte-face de Jacques qui accepte de partir en voyage après avoir dévoilé les sentiments qu'il éprouve envers Gertrude.
- 3- Évaluez le comportement du pasteur envers Gertrude.

Bois-de-Boulogne	Marie-Victorin
<p>Remarque : Les dictées, les tests de grammaire et les sujets de rédaction peuvent varier selon les numéros de cours, les enseignants et la formation de groupes.</p>	<p>Remarque : Les examens de grammaire, de lecture et les sujets de rédaction sont communs à tous les groupes d'un même numéro de cours.</p>
Synthèse des sujets offerts	
<ul style="list-style-type: none"> - Dictée - Questions grammaticales sur la dictée - Les sujets de rédaction varient selon les enseignants et la formation des groupes 	<ul style="list-style-type: none"> - Questions de lecture - Résumé - Examens communs
Évaluation finale	
<ul style="list-style-type: none"> - Texte d'un minimum de 200 mots : 20 points - Test de grammaire : 30 points <p>- L'examen compte pour 40% de la note finale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Texte d'un minimum de 200 mots : 30 points - Contrôle synthèse de grammaire et de lecture : 20 points (Mise à niveau-grammaire : 75% grammaire, 25% lecture) (Mise à niveau-compréhension : 25% grammaire, 75% lecture) <p>- L'examen compte pour 50%</p>

Synthèse de l'évaluation finale

- 20 points sont alloués à la rédaction et 30 points à la grammaire.
- aucun contrôle ne vérifie la lecture et la compréhension de texte.

- 30 points sont alloués à la rédaction et 20 points à la grammaire.
- l'examen de grammaire comprend deux parties : un test de grammaire et des questions de lecture et de compréhension de texte.
- L'orthographe est vérifiée dans la rédaction, dans le contrôle de lecture et de compréhension de texte.

Exigence linguistique dans la rédaction

Pénalité de 1 % par faute jusqu'à concurrence de 100 %

Matériel**- Matériel remis**

- Questionnaire d'examen

- Cahier de réponse
- Cahier de brouillon

- Matériel permis lors de la rédaction

- Dictionnaire de langue
- Une grammaire

Bois-de-Boulogne	Marie-Victorin
-------------------------	-----------------------

Contexte d'examen

- Moment de passation : dernière semaine de cours	
- Dictée - Grammaire	- Grammaire - Lecture
- Durée	
Trois heures	Deux heures
- Moment de passation : semaine d'examen	
Rédaction	
- Durée	
Deux heures	

Annexe 4

**Épreuves ministérielles uniformes de français
depuis le 18 décembre 1996 jusqu'au 16 décembre 1998**

**ÉPREUVE DE FRANÇAIS,
LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE**

ÉPREUVE MINISTÉRIELLE UNIFORME

Les élèves visés

Tous les élèves :

- qui ont été admis au cégep dans un programme d'études préuniversitaires ou techniques ;
- qui ont réussi les deux premiers cours de formation générale commune ;
- qui sont en voie de compléter le troisième cours au moment de l'inscription à l'épreuve.

Du 1^{er} janvier 1996 au 31 décembre 1997, l'élève n'est pas tenu de réussir l'épreuve pour obtenir son DEC. Donc, **l'obligation de réussir l'épreuve entre en vigueur le 1^{er} janvier 1998.**

Pour l'année scolaire 1996-1997, les élèves qui se dirigeaient vers les universités pouvaient se présenter à l'ancien test de français.

Les compétences évaluées par l'épreuve uniforme

Au terme des trois cours de formation générale commune en langue d'enseignement et littérature, l'élève doit atteindre les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour :

- comprendre des textes littéraires ;
- énoncer un point de vue critique pertinent et cohérent ;
- rédiger dans une langue correcte.

L'épreuve uniforme

- Nature de l'épreuve

L'élève doit produire une **dissertation critique** à partir de textes littéraires qui servent de déclencheur à sa réflexion.

- Définition de la dissertation critique

C'est un exposé écrit et raisonné sur un sujet qui porte à discussion.

Dans cet exposé, l'élève doit :

- prendre position sur le sujet ;
- soutenir son point de vue à l'aide d'arguments, de preuves tirés des textes proposés et de ses connaissances littéraires.

La relation entre l'épreuve uniforme et les trois premiers cours de la séquence

L'épreuve uniforme intègre les compétences des trois premiers cours :

- **Analyser** ;
 - **Dissserter** ;
 - **critiquer**.
- La capacité d'**analyser** se vérifie à travers les preuves que l'élève tire des textes à l'étude pour appuyer sa dissertation. (Voir les éléments de compétence du cours 601-101)
 - La capacité de **dissserter** se vérifie par la discussion logique de l'affirmation proposée. (Voir les éléments de compétence du cours 601-102)
 - La capacité de **critiquer** se vérifie dans la prise de position défendue tout au long du texte. (Voir les éléments de compétence du cours 601-103)

De plus, l'élève doit rédiger une **introduction** et une **conclusion** cohérentes et pertinentes au sujet. Elles encadrent un **développement** qui suit le plan organisé selon le sujet proposé et choisi.

Le développement respecte la construction logique des **paragraphes** et leur enchaînement. (Voir les éléments de compétence des cours 601-101, 102 et 103)

Les critères d'évaluation

L'évaluation est faite en fonction de trois grands critères composant la grille d'évaluation :

- a- le contenu du texte ;
- b- l'organisation du texte ;
- c- la maîtrise de la langue.

a- Le contenu du texte évalue :

- le respect du sujet de rédaction ;
- la qualité de l'argumentation ;
- l'utilisation des connaissances littéraires.

b- L'organisation du texte évalue :

- la structure de l'introduction et de la conclusion ;
- la structure du développement ;
- l'organisation et la structure des paragraphes.

c- La maîtrise de la langue évalue :

- la précision et la variété du vocabulaire ;
- la syntaxe et la ponctuation ;
- l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

Le contexte d'examen

L'élève dispose de **quatre heures et trente minutes** pour :

- prendre connaissance des textes littéraires qui lui sont proposés (trente minutes)
- et rédiger la dissertation critique (quatre heures).

Le consignes d'examen

- L'élève doit choisir un seul des trois sujets de rédaction donnés ; à chaque sujet proposé, correspondent deux textes différents.
- L'élève doit rédiger une **dissertation critique** de **900 mots** ; si le texte compte moins de 800 mots, l'élève est pénalisé.
- L'élève doit faire un plan qui ne sera pas corrigé.
- L'élève doit remettre, à la fin de l'épreuve, tous les documents reçus.

Le matériel

- Matériel remis

Trois cahiers sont distribués :

- le **cahier 1** contient les instructions et les feuilles de brouillon ;
- le **cahier 2** est le cahier de rédaction où les élèves rédigent la version définitive de leur dissertation critique ;
- le **cahier 3** contient les textes qui correspondent aux différents sujets donnés ;
- le dernier document contient les trois sujets de dissertation.

- Matériel permis

- Il est **permis** de consulter au maximum trois ouvrages de référence :
 - . un dictionnaire ;
 - . une grammaire ;
 - . un manuel de conjugaison.
- Il est **interdit** d'utiliser :
 - . un dictionnaire électronique ;
 - . des notes personnelles ;
 - . des notes de cours ;
 - . des anthologies de la littérature ;
- . tout autre ouvrage portant sur la rédaction ou sur la présentation de textes.

La correction

- Modalités

- **L'uniformité et l'équité** sont assurées dans la correction.
- Deux centres d'évaluation sont ouverts, l'un à Québec et l'autre à Montréal :
- quarante à cinquante correcteurs sont disponibles par centre ; ils sont encadrés par quatre à six superviseurs.

- Grilles de correction

I^e Critère : *contenu du texte*

Sous critères :

1. L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.
2. L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents, convaincants et à l'aide de preuves pertinentes puisées dans les textes proposés.
3. L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires, de leur fonctionnement et il sait intégrer de façon appropriée, dans son texte, des connaissances littéraires.

II^e Critère : *organisation du texte*

Sous critères :

4. L'élève rédige une **introduction** et une **conclusion** complètes et pertinentes
5. L'élève construit un **développement** cohérent et des paragraphes organisés logiquement

III^e Critère : *maîtrise de la langue*

Sous critères :

6. L'élève emploie des termes précis et variés.
7. L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement les signes de ponctuation.
8. L'élève observe l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.

Les **sous-critères 1 à 5** inclusivement sont évalués à l'aide d'une échelle d'appréciation comptant sept niveaux :

Très bien A	Bien B	Assez bien C+	Suffisant C	Insuffisant D	Médiocre E	Nul F
----------------	-----------	------------------	----------------	------------------	---------------	----------

Bois-de-Boulogne

Marie-Victorin

Au **sous-critère 6**, la cote obtenue est traduite en nombre de fautes selon les valeurs suivantes :

A = 0	B = 2	C+ = 3	C = 4	D = 6	E = 8	F = 10
-------	-------	--------	-------	-------	-------	--------

Le nombre obtenu est ensuite additionné au nombre de fautes des sous-critères 7 et 8.

Le **sous-critère 7** : les fautes de syntaxe et de ponctuation sont relevées et additionnées. Les fautes de ponctuation valent une demi-faute.

Le **sous-critère 8** : les fautes d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale sont relevées et additionnées.

Pour le troisième critère, il faut additionner le nombre de fautes. Le tableau ci-dessous indique la correspondance entre les valeurs totales obtenues et les cotes globales.

Pour obtenir la cote globale des **critères I et II**, il faut additionner la valeur des cotes obtenues pour chacun des sous-critères selon le barème qui suit :

A = 6 - très bien	B = 5 - bien	C+ = 4 - assez bien	C = 3 - suffisant	D = 2 - insuffisant	E = 1 - médiocre	F = 0 - nul
-------------------	--------------	---------------------	-------------------	---------------------	------------------	-------------

Critère I		Critère II		Critère III	
Cote globale	Valeur totale obtenue	Cote globale	Valeur totale obtenue	Cote globale	Total des fautes
A	17-18	A	11-12	A	0-9 fautes
B	13-16	B	9-10	B	10-19 fautes
C	9-12	C	6-8	C	20-30 fautes
D	4-8	D	3-5	D	31-45 fautes
E	1-3	E	1-2	E	46-60 fautes
F	0	F	0	F	+ de 60 fautes

Le seuil de réussite

Pour réussir, l'élève doit avoir une cote globale supérieure ou égale à « C » pour chacun des critères. Si une des trois cotes est égale ou inférieure à « D », l'élève échoue.

Les sujets de rédaction

Examen du 18 décembre 1996

SUJET 1

La vie se construit sur la raison ; elle ne se construit pas sur la passion. Cette affirmation s'applique-t-elle aux personnages des extraits proposés ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Mme de La Fayette	France	XVII ^e	<i>La Princesse de Clèves</i>	Roman	Bookking International, 1993, p. 288-290	La raison opposée à la passion
Marie Laberge	Québec	XX ^e	<i>Juillet</i>	Roman	Les Éditions du Boréal, p. 209-212	

SUJET 2

Est-il juste d'affirmer que le vieux et la vieille de *Jeux de massacre* d'Ionesco sont des personnages lucides qui voient la vie telle qu'elle est?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Eugène Ionesco	France	XX ^e	<i>Jeux de massacre</i>	Théâtre	Éditions Gallimard, 1970, p. 89-93	La lucidité par rapport à la vie

SUJET 3

On dit souvent que la poésie est porteuse d'espoir. Le poème de Gatién Lapointe et la chanson de Georges Dor vous amènent-ils à cette conclusion ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Gatién Lapointe	Québec	XX ^e	<i>Ode au Saint-Laurent</i> précédée de <i>J'appartiens à la terre</i>	Poésie	«Au ras de la terre», Les Éditions du Jour, 1963, p. 9-10	L'espoir dans la poésie
Georges Dor	Québec	XX ^e	<i>Poèmes et chansons d'amour et d'autre chose</i>	Chanson/ Poésie	«Maudit pays!» Bibliothèque québécoise, 1991, p. 86-87	

Examen du 14 mai 1997**SUJET 1**

Après avoir lu les textes de Jean-Jacques Rousseau et de Charles Nokan, peut-on conclure que, de tout temps, l'inégalité a existé ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Jean-Jacques Rousseau	Suisse	XVIII ^e	<i>Discours sur l'origine de l'inégalité</i> dans <i>La Pensée anthropologique</i> de J.-J. Rousseau	Essai	Librairie Larousse, 1972, p. 63-64	L'inégalité

Charkes Nokan	Afrique noire	XX ^e	<i>Anthologie de la poésie d'Afrique noire d'expression française</i>	Poésie	«Je suis un nègre», Hatier, 1987, p. 106	
SUJET 2						
Est-il juste d'affirmer que, dans les textes proposés, Madeleine 1 et Léopold sont des personnages qui se sont résignés à leur sort ?						
Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Michel Tremblay	Québec	XX ^e	<i>Le Vrai Monde ?</i>	Théâtre	Leméac, 1987, p. 41-44	La résignation au sort
Michel Tremblay	Québec	XX ^e	<i>À toi, pour toujours, ta Marie-Lou</i>	Théâtre	Leméac, 1971, p. 63-64	
SUJET 3						
Peut-on dire que, dans «Le Revenant de Gentilly», les éléments invraisemblables empêchent de croire à la véracité du récit ?						
Louis Fréchette	Québec	XIX ^e	<i>La Maison hantée et autres contes fantastiques</i>	Conte	«Le Revenant de Gentilly», les Éditions CEC inc., 1996, p. 32-38	Les éléments invraisemblables /la véracité du récit

Examen du 13 août 1997

SUJET 1

Peut-on affirmer que, dans l'extrait de *Au retour des oies blanches*, la mère et la fille sont victimes du destin ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Marcel Dubé	Québec	XX ^e	<i>Au retour des oies blanches</i>	Théâtre	Leméac, 1969, p. 116-126	Personnages victimes du destin

SUJET 2

Est-il juste de conclure que, dans les poèmes d'Alain Grandbois et de Paul Éluard, c'est le couple qui est idéalisé ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Paul Éluard	France	XX ^e	<i>Le Phénix</i>	Poésie	«Je t'aime», GLM, 1951, p. 39	Le couple idéalisé
Alain Grandbois	Québec	XX ^e	<i>Poèmes Les îles de la nuit Rivages de l'homme L'étoile pourpre</i>	Poésie	«Noces», Éditions de l'Hexagone, 1963, p. 235-239	

SUJET 3

La vie est cruelle : tel est le message que Maupassant livre au lecteur dans le conte «Aux champs».

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Guy de Maupassant.	France	XIX ^e	<i>Contes de la Bécasse</i>	Conte	«Aux champs», Garnier-Flammarion,	La cruauté de la vie

1979,
p. 175-185

Examen du 17 décembre 1997

SUJET 1

Peut-on dire que les personnages de *La Complainte des Hivers rouges* et de *Les Justes* sont prêts à tout pour atteindre leur idéal ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Roland LePage	Québec	XX ^e	<i>La Complainte des Hivers rouges</i>	Théâtre	Leméac, 1974, p. 90	À la poursuite de l'idéal
Albert Camus	France	XX ^e	<i>Les Justes</i>	Théâtre	Éditions Gallimard, p. 84-89	

SUJET 2

Est-il juste d'affirmer que, dans le poème de Roland Giguère «Viendra le jour», le poète est plus un critique qu'un prophète ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Roland Giguère	Québec	XX ^e	<i>Forêt vierge folle</i>	Poésie	«Viendra le jour», Éditions de l'Hexagone, p. 41-44	Le poète est un critique

SUJET 3

La chevelure engendre des effets qui se traduisent de la même façon chez Baudelaire et chez Maupassant. Discutez.

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Charles Baudelaire	France	XIX ^e	<i>Le Spleen de Paris. Les Paradis artificiels</i>	Poésie	«Un hémisphère dans une chevelure», BookKing International, 1995, p. 48-49	Les effets de la chevelure
Guy de Maupassant.	France	XIX ^e	<i>Boule de suif. La maison Tellier</i>	Nouvelle	«La chevelure», Éditions Gallimard, 1973, p. 346-349	

Examen du 13 mai 1998**SUJET 1**

Le thème du souvenir s'exprime-t-il de la même façon dans les poèmes de Victor Hugo et de Michel Garneau ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Victor Hugo	France	XIX ^e	<i>Oeuvres poétiques, tome 2</i>	Poésie	« Vieille chanson du jeune temps », Bibliothèque de La Pléiade, Paris, p. 520-521	Le souvenir
Michel Garneau	Québec	XX ^e	<i>Les Petits chevaux amoureux</i>	Poésie	VLB Éditeur, 1977.	

SUJET 2

Est-il vrai de dire que, dans cet extrait d'*Antigone*, Anouilh veut montrer qu'il est impossible d'être heureux ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Jean Anouilh	France	XX ^e	<i>Antigone</i>	Théâtre	Éditions de la Table ronde, 1946, p. 97-103	L'impossibilité d'être heureux

SUJET 3

Peut-on affirmer que, dans ces extraits de *Maria Chapdelaine* et du *Survenant*, les auteurs valorisent l'attachement à la terre ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Louis Hémon	France	XX ^e	<i>Maria Chapdelaine</i>	Roman	Les Éditions CEC inc., 1997, p. 59-61	L'attachement à la terre
Germaine Guèvremont	Québec	XX ^e	<i>Le Survenant</i>	Roman	Bibliothèque québécoise, 1990, p. 190-192	

Examen du 12 août 1998

SUJET 1

Est-il juste de dire que, dans les deux extraits, les auteurs ridiculisent surtout les patients ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Molière	France	XVII ^e	<i>Le Malade imaginaire</i>	Théâtre	Librairie Larousse, 1965, p. 116-119	Le ridicule des patients
Jules Romains	France	XX ^e	<i>Knock ou Le Triomphe de la médecine</i>	Théâtre	Gallimard, Coll. Folio, Paris, 1980, p.84-89	

SUJET 2

Dans cette nouvelle, l'auteure rend le fils responsable du conflit avec le père. Discutez.

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Aude	Québec	XX ^e	<i>Cet imperceptible mouvement</i>	Nouvelle	«Le Colis de Kyoto», XYZ éditeur, 1997, p. 81-86	Le conflit entre le fils et le père

SUJET 3

Dans les poèmes «Le Lac» et «Le Pont Mirabeau», les auteurs traitent-ils du thème de l'amour de la même façon?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Alphonse de Lamartine	France	XIX ^e	<i>Méditations poétiques</i>	Poésie	«Le Lac», Paris, NRF Gallimard, 1963, p. 38-39	L'amour
Guillaume Apollinaire	France	XIX ^e	<i>Alcools Suivi de Le Bestiaire et de Vitam impendere amori</i>	Poésie	«Le Pont Mirabeau», Paris, NRF Gallimard, 1969, p. 15-16	

Bois-de-Boulogne

Marie-Victorin

Examen du 16 décembre 1998

SUJET 1

Peut-on dire que le thème de l'amitié se manifeste de façon similaire dans la chanson « Jef » de Jacques Brel et dans l'extrait de la pièce *Goglu* de Jean Barbeau ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Jacques Brel	France	XX ^e	« Jef »	Chanson		L'amitié
Jean Barbeau	Québec	XX ^e	<i>Goglu</i>	Théâtre		

SUJET 2

Est-il juste d'affirmer que ce texte de Bourgault est convaincant par la qualité de son argumentation ?

Auteur	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Pierre Bourgault	Québec	XX ^e	« Le vécu »			

SUJET 3

Dans ces deux extraits de Ringuet et de Zola, les motifs des principaux personnages reposent davantage sur le désir que sur l'intérêt personnel. Discutez.

Auteurs	Origine	Siècle	Oeuvre	Genre littéraire	Extrait	Thème
Ringuet	Québec	XX ^e	<i>Trente arpents</i>	Roman		Désir et intérêt personnel
Émile Zola	France	XIX ^e	<i>La Terre</i>	Roman		

Annexe 5

- **Grille d'entrevue pour mener les « focus groups » des élèves**
- **Grille d'entrevue pour mener les « focus groups » des professeurs**

Grille d'entrevue avec les professeurs

Ouverture

- présenter les professeurs du collège à l'animatrice
- présenter l'objectif de la rencontre
- *Recueillir des données perceptuelles des professeurs sur*
le cheminement suivi
les difficultés rencontrées
les améliorations souhaitables
 en soulignant son appréciation de l'aide que le participant est capable d'apporter
- annoncer le déroulement qui sera suivi, définir la participation attendue, le temps prévu et les suites prévisibles du projet
- indiquer les avantages que chacun des partenaires peut retirer de la recherche à partir de l'entrevue
- disposer les personnes en cercle
- obtenir l'autorisation des sujets pour l'enregistrement
- indiquer dans quelle mesure et de quelle manière la confidentialité sera assurée

Déroulement

Nous parlons du test d'entrée

1. Qu'est-ce que le test d'entrée a mesuré selon vous ?
2. Qu'est-ce qu'il devrait mesurer ?
3. Est-il adéquat ?

Nous parlons des cours de mise à niveau

4. Parlez-moi de votre expérience du ou des cours de mise à niveau.
5. Les difficultés des étudiants dans ce cours.
 Quelles sont les principales difficultés de vos étudiants dans ce cours ?
 Quels sont les principaux obstacles à leur réussite ?
6. Qu'est-ce qui les aide à réussir ce cours ?
 en classe : la taille du groupe, le niveau des exigences, le type de travail demandé, le style du professeur, l'horaire, etc.

en dehors de la classe : centre d'aide, Tandem à Bois-de-Boulogne, tutorat par les pairs à Marie-Victorin, etc.

7. Le cours de Mise à niveau répond-il aux besoins des étudiants ?
8. Le cours de Mise à niveau prépare-t-il bien à l'Ensemble 1 ?
9. Qu'est-ce qui pourrait expliquer l'absence de motivation de certains élèves dans ce cours ?
10. Quelles améliorations apporteriez-vous à ce ou ces cours ?

Nous parlons de l'Ensemble 1

11. Parlez-moi de votre expérience du cours de l'Ensemble 1.
12. Les difficultés des étudiants dans ce cours.
Quelles sont les principales difficultés de vos étudiants dans ce cours ?
Quels sont les principaux obstacles à leur réussite ?
13. Qu'est-ce qui les aide à réussir ce cours ?
en classe : la taille du groupe, le niveau des exigences, le type de travail demandé, le style du professeur, l'horaire, etc.
en dehors de la classe : centre d'aide, Tandem à Bois-de-Boulogne, tutorat par les pairs à Marie-Victorin, etc..
14. Qu'est-ce qui pourrait expliquer l'absence de motivation de certains élèves dans ce cours ?
15. Quelles améliorations apporteriez-vous à ce cours ?

Nous parlons de l'Ensemble 2

16. Parlez-moi de votre expérience du cours de l'Ensemble 2.

17. Les difficultés des étudiants dans ce cours.

Quelles sont les principales difficultés de vos étudiants dans ce cours ?

Quels sont les principaux obstacles à leur réussite ?

18. Qu'est-ce qui les aide à réussir ce cours ?

en classe : la taille du groupe, le niveau des exigences, le type de travail demandé, le style du professeur, l'horaire, etc.

en dehors de la classe : centre d'aide, Tandem à Bois-de-Boulogne, tutorat par les pairs à Marie-Victorin, etc..

19. Qu'est-ce qui pourrait expliquer l'absence de motivation de certains élèves dans ce cours ?

20. Quelles améliorations apporteriez-vous à ce cours ?

Nous parlons de l'Ensemble 3

21. Parlez-moi de votre expérience du cours de l'Ensemble 3.

22. Les difficultés des étudiants dans ce cours.

Quelles sont les principales difficultés de vos étudiants dans ce cours ?

Quels sont les principaux obstacles à leur réussite ?

23. Qu'est-ce qui les aide à réussir ce cours ?

en classe : la taille du groupe, le niveau des exigences, le type de travail demandé, le style du professeur, l'horaire, etc.

en dehors de la classe : centre d'aide, Tandem à Bois-de-Boulogne, tutorat par les pairs à Marie-Victorin, etc..

24. Qu'est-ce qui pourrait expliquer l'absence de motivation de certains élèves dans ce cours ?

25. Quelles améliorations apporteriez-vous à ce cours ?

26. Selon vous, ce cours prépare-t-il adéquatement à l'épreuve ministérielle de français ?

Nous parlons des mesures d'aide

À Bois-de-Boulogne, les mesures d'aide sont : le SALF, le SALF virtuel, le Tandem, la documentation et les logiciels.

À Marie-Victorin, les mesures d'aide sont : le Prétexte, la relation d'aide, la documentation et les logiciels

27. Que pensez-vous des mesures d'aide en français offertes dans votre collège ?

Selon vous, répondent-elles aux attentes de tous les étudiants ?

Appréciation globale

28. Quelle est votre appréciation globale du cheminement en français offert dans votre collège pour les étudiants en difficulté, particulièrement pour les allophones ?

Fermeture

- résumer l'entretien à la fin de chaque étape au profit des participants
- remercier les sujets et leur demander de commenter brièvement la discussion, son utilité, la pertinence des questions, etc.
- relire le texte des réponses transcrites et, sur certains points sont obscurs, recontacter les interlocuteurs

Grille d'entrevue avec les étudiants

Ouverture

- présenter l'objectif de la rencontre
*Recueillir des données perceptuelles des professeurs sur
le cheminement suivi
les difficultés rencontrées
les améliorations souhaitables*
en soulignant son appréciation de l'aide que le participant est capable d'apporter
- annoncer le déroulement qui sera suivi, définir la participation attendue, le temps prévu et les suites prévisibles du projet (il y aura rapport de recherche sans leur nom)
- disposer les personnes en cercle
- distribuer le formulaire de consentement à signer¹
- obtenir l'autorisation des sujets pour l'enregistrement et signature de désistement
- indiquer dans quelle mesure et de quelle manière la confidentialité sera assurée
les noms des collègues et des personnes ne seront pas mentionnés dans les rapports de recherche
la transcription sera faite par code
- annoncer les règles du jeu
une personne parle à la fois
les propos sont respectés
on demande le droit de parole en levant la main
on privilégie que chacun ait le temps d'exprimer son opinion
parler à haute voix
on ne tient pas de conversations de petit groupe
on pose une question, on laisse le temps de réfléchir (7 secondes) et on commence les tours de parole
on demande de ne pas citer les noms des profs mais leurs actes ou leurs propos
- démarrer le magnétophone
- présenter les étudiants à l'animatrice lentement afin que la transcriptrice puisse identifier chacun

Déroulement

Nous parlons du test d'entrée

1. Qu'est-ce que le test d'entrée a mesuré selon vous ?

Était-il adéquat ? A-t-il bien mesuré ce qu'il prétendait mesurer ?

¹ Le formulaire précise : les objectifs de la rencontre, il s'agit d'une participation volontaire, la durée prévue de l'entrevue, la confidentialité des propos est assurée en ce sens que les noms des personnes sont remplacés par des codes, leurs propos peuvent être cités mais l'anonymat est respecté, ils autorisent l'utilisation de leurs propos codés dans des articles, des rapports de recherche, les étudiants peuvent se retirer à n'importe quel moment.

2. Qu'est-ce qu'il devrait mesurer ?
3. Selon vous, était-ce pertinent (utile) de vous faire passer ce test ?

Nous parlons des cours de mise à niveau

4. Parlez-moi de votre expérience du ou des cours de mise à niveau.

Avez-vous trouvé ce cours plutôt facile ou plutôt difficile ?

En quoi est-il facile ?

En quoi est-il difficile ?

Quelles sont les difficultés que vous avez dû, vous-même, surmonter dans ce cours?

Dans le cas où vous avez recommencé l'un des cours de Mise à niveau, qu'est-ce qui vous a empêché de le réussir dès la première fois?

5. Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à réussir ce cours ?

en classe : la taille du groupe, le niveau des exigences, le type de travail demandé, le style du professeur, l'horaire, etc.

en dehors de la classe : centre d'aide, Tandem à Bois-de-Boulogne, tutorat par les pairs à Marie-Victorin, etc.

6. Le cours de Mise à niveau a-t-il répondu réellement à vos besoins ?

A-t-il permis de combler vos lacunes ?

Avez-vous profité pleinement de ce cours ? Sinon, qu'est-ce qui vous en a empêchés ?

7. Dans quelle mesure le cours de Mise à niveau vous a-t-il préparé(e) aux cours de la séquence ? (méthode de travail, contenu, évaluation, etc.)

8. Qu'est-ce qui pourrait expliquer l'absence de motivation pour certains d'entre vous dans ce cours ?

9. Quelles améliorations apporteriez-vous à ce ou ces cours ?

(après quelques moments d'attente, faire les suggestions suivantes s'il y a lieu : plus de tutorat par les pairs, de l'assistance par ordinateur, le jumeler au premier cours de la séquence, etc.)

Nous parlons de l'Ensemble 1

10. Parlez-moi de votre expérience du cours de l'Ensemble 1.

Avez-vous trouvé ce cours plutôt facile ou plutôt difficile ?

En quoi est-il facile ?

En quoi est-il difficile ?

Quelles sont les difficultés que vous avez dû, vous-même, surmonter dans ce cours?

Dans le cas où vous avez recommencé ce cours, qu'est-ce qui vous a empêché de le réussir dès la première fois?

11. Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à réussir ce cours ?

en classe : la taille du groupe, le niveau des exigences, le type de travail demandé, le style du professeur, l'horaire, etc.

en dehors de la classe : centre d'aide, Tandem à Bois-de-Boulogne, tutorat par les pairs à Marie-Victorin, etc.

12. Qu'est-ce qui pourrait expliquer l'absence de motivation de certains d'entre vous dans ce cours ?

13. Quelles améliorations apporteriez-vous à ce cours ?

Nous parlons de l'Ensemble 2

(Si plus de la moitié du temps d'entrevue est écoulé, passer rapidement les questions relatives à l'ensemble 2)

14. Votre expérience du cours de l'Ensemble 2 est-elle différente de celle de l'Ensemble 1 ? en quoi ?

Avez-vous trouvé ce cours plutôt facile ou plutôt difficile ?

En quoi est-il facile ?

En quoi est-il difficile ?

Quelles sont les difficultés que vous avez dû, vous-même, surmonter dans ce cours?

Dans le cas où vous avez recommencé ce cours, qu'est-ce qui vous a empêché de le réussir dès la première fois?

15. Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à réussir ce cours ?

en classe : la taille du groupe, le niveau des exigences, le type de travail demandé, le style du professeur, l'horaire, etc.

en dehors de la classe : centre d'aide, Tandem à Bois-de-Boulogne, tutorat par les pairs à Marie-Victorin, etc.

16. Qu'est-ce qui pourrait expliquer l'absence de motivation de certains d'entre vous dans ce cours ?

17. Quelles améliorations apporteriez-vous à ce cours ?

Nous parlons de l'Ensemble 3

18. Selon vous, ce cours vous a-t-il bien préparé à l'épreuve ministérielle de français ?

19. Avez-vous trouvé ce cours plutôt facile ou plutôt difficile ?

En quoi est-il facile ?

En quoi est-il difficile ?

Quelles sont les difficultés que vous avez dû, vous-même, surmonter dans ce cours ?

Dans le cas où vous avez recommencé ce cours, qu'est-ce qui vous a empêché de le réussir dès la première fois ?

20. Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à réussir ce cours ?

en classe : la taille du groupe, le niveau des exigences, le type de travail demandé, le style du professeur, l'horaire, etc.

en dehors de la classe : centre d'aide, Tandem à Bois-de-Boulogne, tutorat par les pairs à Marie-Victorin, etc.

21. Qu'est-ce qui pourrait expliquer l'absence de motivation de certains d'entre vous dans ce cours ?

22. Quelles améliorations apporteriez-vous à ce cours ?

Nous parlons des mesures d'aide

À Bois-de-Boulogne, les mesures d'aide sont : le SALF, le SALF virtuel, le Tandem, la documentation et les logiciels.

À Marie-Victorin, les mesures d'aide sont : le Prétexte, la relation d'aide, la documentation et les logiciels

23. Que pensez-vous de ces mesures d'aide en français que votre Collège vous a offertes ?

24. Avez-vous fréquenté le centre d'aide ? Si oui, qu'en pensez-vous ?

25. A-t-il répondu à vos attentes ?

Quelles améliorations apporteriez-vous aux mesures d'aide, au centre d'aide ?

Appréciation globale

26. Les cours de français vous ont-ils aidés à réussir vos autres cours ?

27. D'après vous, serait-il nécessaire d'avoir du soutien en français dans les autres cours de votre programme ?

28. Quels conseils donneriez-vous à un élève qui entrerait aujourd'hui au cégep en étant dans la même situation que vous en 1995 ? Que lui diriez-vous à propos du cheminement à suivre en français au cégep ?

Fermeture

- résumer l'entretien à la fin de chaque étape au profit des participants
- remercier les sujets et leur demander de commenter brièvement la discussion, son utilité, la pertinence des questions, etc.
- relire le texte des réponses transcrites et, si certains points sont obscurs, vérifier auprès des interlocuteurs

Organisation technique des entrevues

Les entrevues auront lieu après que le statisticien aura fait un premier traitement des données sur la cohorte 1995 telles que recueillies en automne 1998. Si, le 15 février 1999, le statisticien ne peut nous donner ces résultats, Mona et Éléonore effectuent les entrevues.

L'entrevue avec les étudiants aura lieu avant celle des professeurs afin de pouvoir discuter avec ceux-ci des propos des étudiants.

Mona anime le groupe à Marie-Victorin et Éléonore prend les notes et vice-versa.

On enregistre l'entrevue.

Dans chacun des 2 collèges, un seul focus group d'au plus 8 professeurs comprenant :

- des professeurs qui n'ont jamais donné les cours de mise à niveau
- des professeurs qui ont donné des cours de mise à niveau depuis 1995
- des professeurs qui ont donné le maximum de cours différents de la séquence
- en tentant de regrouper des professeurs qui ont un nombre varié d'années d'expériences.

Au cours de l'entrevue, on mettra l'accent sur les perceptions des professeurs concernant les cours de mise à niveau et l'Ensemble 1, on passera plus rapidement sur l'Ensemble 2 en demandant ce que l'on a de neuf à ajouter et on insistera plus sur les perceptions de l'Ensemble 3 et ses liens avec l'épreuve ministérielle de français.

Les professeurs convoqués recevront une lettre les informant des objectifs de la recherche et leur annonçant les thèmes qui seront abordés lors de l'entrevue afin qu'ils puissent s'y préparer.

Dans chacun des 2 collèges, un seul focus group d'au plus 10 étudiants allophones comprenant :

- des étudiants de la cohorte 1995, qui ont suivi un ou des cours de mise à niveau
- des étudiants de la cohorte 1995, qui ont suivi un ou des cours de mise à niveau et dont au moins 2 ont fait les 3 cours de la séquence
- des étudiants de la cohorte 1995, qui ont suivi un ou des cours de mise à niveau et qui sont sortis du collège sans réussir les 3 cours de la séquence (par entrevue ou questionnaire)
- on essaie d'avoir un nombre égal d'hommes et de femmes, d'élèves des programmes pré-universitaires et techniques

Au cours de l'entrevue, on mettra l'accent sur les perceptions des étudiants concernant les cours de mise à niveau et l'Ensemble 1, on passera plus rapidement sur l'Ensemble 2 en

demandant ce que l'on a de neuf à ajouter et on insistera plus sur les perceptions de l'Ensemble 3 et ses liens avec l'épreuve ministérielle de français.

Les étudiants convoqués (on convoque 10 étudiants) recevront une lettre les informant des objectifs de la recherche et leur annonçant les thèmes qui seront abordés lors de l'entrevue afin qu'ils puissent s'y préparer. La lettre mentionnera l'importance qu'ils soient à temps à l'entrevue. Les étudiants qui se rendront à l'entrevue recevront 30 \$.

Annexe 6

- **Lettre d’invitation adressée aux professeurs pour participer au « focus groups »**
- **Lettre d’invitation adressée aux élèves pour participer au « focus groups »**
 - **Formule de consentement pour les élèves interviewés**

Exemple de lettre d'invitation adressée aux professeurs pour participer au « focus group »

Madame...

Monsieur...

Professeur(e) au département de Français aux collèges de Bois-de-Boulogne et de Marie-Victorin

Montréal, le...1999

Cher(e) collègue,

Comme vous le savez déjà, nous travaillons sur un projet de recherche concernant la réussite en français des allophones au collégial. Ce projet implique trois cégeps : Bois-de-Boulogne, Marie-Victorin, et Maisonneuve avec une équipe de professeurs du département de didactique de l'Université de Montréal. Nous avons tout d'abord recueilli et analysé les données qui représentent le parcours des élèves en difficulté de la cohorte de 1995 dans les trois cégeps, puis nous avons décrit le cheminement de ces élèves depuis la mise à niveau jusqu'à l'épreuve ministérielle. À présent, il est temps d'enrichir ce projet par vos perceptions qui se rapportent au contexte d'apprentissage des élèves en difficulté.

Dans ce sens un « focus group » sera organisé le ... à ... au local..., à l'heure de la réunion de département. Nous comptons sur votre présence à ce groupe d'étude.

Vous serez interrogé(e) sur les difficultés que rencontrent les élèves en mise à niveau et dans les cours de la séquence, les activités pédagogiques que vous entreprenez en classe pour résoudre ces difficultés et les améliorations que vous jugez souhaitables.

Comme tous les propos des professeurs seront enregistrés puis retranscrits, le nombre de participants au « focus group » ne dépassera pas neuf personnes. L'anonymat sera bien entendu assuré.

Merci de votre collaboration !

Signature

c.c. coordonnatrice de département

Exemple de lettre d'invitation adressée aux élèves pour participer au « focus group »

Nom...

Adresse....

Montréal, le1999

Cher(e) Élève,

Par la présente, nous venons demander votre collaboration dans l'étude que votre cégep mène de concert avec les cégeps Marie-Victorin et de Maisonneuve pour comprendre et améliorer la réussite en français des allophones au collégial.

Vous avez suivi les cours de Mise à niveau et ceux de la séquence et vous avez pu bénéficier des mesures d'aide qui sont mises en place. À la suite de votre expérience, nous voudrions connaître vos commentaires sur le cheminement scolaire que vous avez vécu afin d'en cerner ses aspects positifs et négatifs. De plus, nous aimerions recueillir vos suggestions pour améliorer l'environnement et le cheminement, ce qui permettrait à la majorité des allophones inscrits dans les cégeps de réussir en maîtrisant la langue française.

Votre présence est requise pour une rencontre d'un groupe d'étudiants de votre cohorte, celle de 1995. Cette rencontre aura lieu le ... de ...h à ...h, au local ..., au Pavillon L'entrevue commence à ...h pile, et votre présence est essentielle dès le début.

L'anonymat et la confidentialité de vos remarques et de vos suggestions seront assurés et respectés.

Une somme forfaitaire de 30 dollars vous sera versée pour votre collaboration.

Nous vous serons reconnaissant de confirmer votre présence en téléphonant au numéro ... poste

Nous vous remercions à l'avance de votre participation. En attendant de vous revoir, nous vous envoyons nos meilleures salutations.

Éléonore Antoniadès et Mona Chéhadé
Enseignantes-chercheuses au cégep Marie-Victorin et au collège de Bois-de-Boulogne

c.c. au Directeur des études

Recherche sur *La réussite en français des allophones au collégial*

Consentement de l'interviewé

Par la présente, je certifie que j'accepte de participer à la consultation faite dans le cadre de la recherche : *La réussite en français des allophones au collégial*. Cette recherche est menée par les cégeps de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin, sous la direction de deux de leurs enseignantes, Éléonore Antoniadès et Mona Chéhadé.

- ◆ Je comprends que le but de la recherche est de comprendre comment se réalise la réussite en français des allophones au collégial.
- ◆ J'accepte de répondre dans un « focus group » à des questions concernant le sujet de la recherche.
- ◆ Je comprends que ma participation volontaire à cette étude durera au plus deux heures.
- ◆ Je comprends que je suis libre de mettre un terme à ma participation au moment que je jugerai opportun, et ce, sans subir de conséquences.
- ◆ Je comprends que ma participation à cette étude est complètement anonyme et que les noms des personnes présentes seront remplacés par des codes.
- ◆ Je comprends que les données recueillies et enregistrées au cours de ce « focus group » peuvent être publiées.
- ◆ Je comprends que mes propos codés peuvent être publiés dans des articles ou des rapports de recherche ou présentés dans des communications.
- ◆ Je comprends que je participe à cette recherche sur la réussite scolaire en français des allophones au niveau collégial, et que cette étude n'a pas d'autres motifs qui ne m'ont pas été divulgués.

J'AI PRIS CONNAISSANCE ET JE COMPRENDS CET ACCORD ET, PAR CONSÉQUENT, JE CONSENS LIBREMENT ET ACCEPTE DE PARTICIPER AU «*FOCUS GROUP*» ET À LA RECHERCHE.

NOM (en lettres majuscules) _____

SIGNATURE _____

Date _____

Annexe 7

Comparaison des tests d'entrée des collèges de Bois-de-Boulogne, de Maisonneuve et de Marie-Victorin

Bois-de-Boulogne

Marie-Victorin

De Maisonneuve

Test d'entrée en français 95-96

I- La prise en charge du test d'entrée

1- Conception du test d'entrée et implication des professeurs du département de français

Le test d'entrée a été conçu sous la supervision de la coordonnatrice au Service d'admission, par deux professeurs qui enseignaient en 4^e et 5^e secondaire, l'un venant du secteur public et l'autre du privé ; ils ont établi la liste des objectifs en fonction du programme du secondaire.

- À la demande du directeur des études, deux professeurs du département de français du cégep ont joué le rôle de réacteurs et ils ont évalué la liste des objectifs établie.
- À la suite de cette évaluation, les degrés d'importance ont été accordés aux différents éléments et la pondération du test arrêtée.

Le test d'entrée, tel qu'il a été administré aux élèves qui se sont inscrits au cégep à l'automne 1995, a été entièrement conçu par le comité de Mise à niveau du département de Lettres. À l'hiver 1995, trois professeurs de Mise à niveau ont été chargés de concevoir le test, une grille de correction, les critères d'évaluation et de classement. Après l'approbation du département de Lettres et l'acceptation de la direction des études de donner deux cours de Mise à niveau, un axé sur la grammaire et un autre sur la compréhension de textes littéraires et la rédaction, le test a été validé avec différents groupes d'élèves de Mise à niveau avant son administration.

- Le test d'entrée, tel qu'il a été administré aux élèves qui se sont inscrits au cégep à l'automne 1995, a été conçu et rédigé par un professeur du département de français du cégep de Maisonneuve.
- Le test est en vigueur depuis mars 1994.

<ul style="list-style-type: none"> - Finalement, les résultats ont été étudiés et une dizaine de questions, refaites. - Le test comprend quatre parties qui évaluent les connaissances en grammaire et en orthographe d'usage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il comprend quatre parties : une dictée, des questions de compréhension de texte, un résumé et un contrôle de grammaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il comporte quarante-deux questions de type choix multiples. Quarante questions portent sur l'orthographe grammaticale et deux questions, sur l'orthographe lexicale.
Synthèse des différences dans la conception		
<ul style="list-style-type: none"> - Professeurs du secondaire - Collaboration des professeurs du département. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professeur(s) du département exclusivement 	

2- Correcteurs		
<ul style="list-style-type: none"> - Le test est conçu sous forme de test à choix multiples et sa correction est informatisée. 	<ul style="list-style-type: none"> - En 1995, ce sont les professeurs du département de Lettres qui ont corrigé entièrement le test. - Les années subséquentes (à partir de 1996), la compréhension de texte et le contrôle de grammaire ont été corrigés par ordinateur, puis ce sera le tour de la dictée, à partir de 1998. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le test est conçu sous forme de questions à choix multiples et est corrigé par lecteur optique.
Synthèse des différences dans la correction		
<ul style="list-style-type: none"> - Totalement informatisée 	<ul style="list-style-type: none"> - Partiellement informatisée - Professeurs du département 	<ul style="list-style-type: none"> - Totalement informatisée

3- Conditions d'examen :**a) date et durée**

- Le test a eu lieu à trois moments différents : en mars pour les élèves du premier tour, en mai pour ceux du deuxième tour et en juin pour ceux du troisième tour.
- Le test dure 90 minutes et comporte 100 questions.

- Le test d'entrée a lieu à deux moments différents : au mois de mai pour les premier et deuxième tours et au mois de juin pour le troisième tour.
- Le test dure 115 minutes :
 - . une dictée de 184 mots : 30 minutes
 - . 20 questions de compréhension : 25 minutes
 - . un résumé en 100 mots environ : 30 minutes
 - . 20 questions de grammaire : 30 minutes
- Les élèves doivent respecter la durée allouée à chaque partie du test.

- Le test a lieu durant les périodes d'admission, c'est-à-dire à l'automne (au début du mois d'août) et à l'hiver (à la mi-décembre). Il fait partie de la journée où les nouveaux élèves font leurs choix de cours, se procurent leur carte d'identité, font la visite du collège, etc.
- Le test dure un maximum de trente minutes et comporte quarante-deux questions à choix multiples.

b) surveillance et rigueur

- Le test est administré à tous les élèves lors de la journée d'accueil. Ceux-ci sont regroupés selon leur programme.
- La surveillance et le sérieux de l'examen sont assurés par l'Administration.

- Le test est administré à plusieurs groupes d'élèves lors de leur admission au collège. Ceux-ci sont regroupés par programme.

- Le test est administré à tous les élèves lors de la journée d'accueil.
- La surveillance et le sérieux de l'examen sont assurés par les employés du registrariat.

	- Ce sont les professeurs de français qui assurent la surveillance, le sérieux de l'examen et répondent aux questions des élèves.	
		- Il existe plusieurs versions équivalentes du test d'entrée. Celles-ci imprimées sur des feuilles de couleurs différentes, sont réparties systématiquement entre les élèves afin d'éviter la tricherie.
c) présentation matérielle		
- Un fascicule est distribué aux élèves ; il comprend les directives et remarques générales ainsi que le questionnaire. - Une feuille-réponse est distribuée à chaque élève.	- Un fascicule est distribué aux élèves ; il comprend les consignes générales, un texte, une série de questions sur le texte, une feuille de consignes pour rédiger le résumé et le questionnaire du contrôle de grammaire. - Quatre feuilles-réponses sont distribuées, une pour chaque épreuve. - Quelques reproches ont été faits par les élèves quant au caractère utilisé dans le texte qui rend sa lecture un peu ardue. Cela a été corrigé par la suite.	- Un fascicule est distribué aux élèves ; il comprend les directives et remarques générales ainsi que le questionnaire. - Afin d'éviter le plagiat, trois exemplaires différents sont distribués simultanément lors de l'examen ; chaque élève a un exemplaire. - Une feuille-réponse est distribuée à chaque élève.

d) consignes pratiques et académiques

- Lors de la journée d'accueil, les objectifs du test, les conséquences de la réussite ou de l'échec à ce test ainsi que les conditions de sa passation sont expliqués aux élèves par le directeur du SAE, au moment même de l'examen.

- Une lettre est envoyée aux élèves pour les convoquer au test.
- Le professeur surveillant explique clairement toutes les étapes du test et les avertit que c'est un test de classement.

- Le surveillant explique aux élèves les objectifs du test, les conséquences de la réussite ou de l'échec à ce test ainsi que les conditions de sa passation. Des consignes écrites sont remises à chaque élève, au moment même de l'examen.

Synthèse des différences dans les conditions d'examen

- Dates : mars, mai et juin
- Durée : 90 minutes
- Surveillance assurée par l'administration du cégep
- Consignes données de vive voix

- Dates : mai et juin
- Durée : 115 minutes
- Surveillance assurée par les professeurs du département
- Lettre envoyée pour convoquer les élèves et donner quelques consignes

- Dates : août et décembre
- Durée : 30 minutes
- Surveillance assurée par les employé(e)s du registrariat
- Plusieurs versions équivalentes du test d'entrée
- Consignes données de vive voix et par écrit, au moment même de l'examen

II- Les élèves visés

1- Quels sont les élèves qui passent le test ?		
- Tous les élèves admis en première année collégiale et qui n'ont réussi aucun cours de français au collégial	- Ce sont les élèves qui sont admis en première année au cégep, qui n'ont suivi aucun cours de français de niveau collégial et qui ont obtenu au secondaire V une moyenne en français inférieure à 80/100	- Tous les élèves de jour doivent passer le test de français.
2- Perception du test par les élèves		
- Après avoir passé le test, plusieurs élèves le trouvent difficile et très long.		- Il semble que les élèves trouvent le test plutôt facile. Mais c'est difficile à vérifier, selon la coordonnatrice du département.
- Certains élèves soutiennent n'avoir pas étudié, au secondaire, les règles grammaticales évaluées.	- Certains professeurs du département ont demandé aux surveillants d'expliquer les conséquences du résultat de ce test, car un grand nombre d'élèves ne le prennent pas au sérieux. D'autres font exprès d'y obtenir une moyenne faible pour être classés dans des groupes où leurs notes peuvent être nettement supérieures à la moyenne de la classe.	
3- Préparation des élèves		
Aucune préparation spécifique n'est exigée des élèves.		

	Marie-Victorin	De Maisonneuve
--	-----------------------	-----------------------

Synthèse des différences concernant les élèves qui passent le test		
- Tout élève admis en première année collégiale passe le test.	- Tout élève admis en première année collégiale avec une note inférieure à 80% en 5e secondaire passe le test.	- Tout élève de jour passe le test.

III- Les objectifs visés

Mesure du niveau, de la qualité et de l'exactitude		
<ul style="list-style-type: none"> a) l'orthographe d'usage b) l'orthographe grammaticale c) la syntaxe d) la ponctuation 	<ul style="list-style-type: none"> a) l'orthographe d'usage à partir de la dictée, du contrôle de grammaire et du résumé b) l'orthographe grammaticale à partir de la dictée, du contrôle de grammaire, de la compréhension de texte et du résumé c) la syntaxe à partir du résumé 	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir un minimum de connaissances en français écrit : surtout en orthographe d'usage et grammaticale

	<p>d) la ponctuation à partir du résumé</p> <p>e) le vocabulaire à partir de la compréhension de texte et du résumé</p> <p>f) la compréhension de lecture à partir des questions de compréhension de texte, du résumé et indirectement à travers la dictée et la compréhension des questions de grammaire</p> <p>g) la structure du texte et la cohérence des idées à partir du résumé</p>	
Synthèse des différences dans les objectifs visés		
	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension de lecture - Rédaction 	

IV- Les stratégies utilisées

- Un test objectif sous forme de questions à choix multiples.	<ul style="list-style-type: none"> - Un test objectif avec différentes variantes en compréhension de texte et en grammaire - Une dictée - La rédaction d'un résumé 	<ul style="list-style-type: none"> - Un test objectif sous forme de question à choix multiples. - Quarante questions portent sur l'orthographe grammaticale et deux questions portent sur l'orthographe lexicale.
Synthèse des différences dans les stratégies		
	<ul style="list-style-type: none"> - Dictée - Rédaction d'un résumé 	

V- Critères d'évaluation

1- Répartition des points :		
<ul style="list-style-type: none"> - Orthographe usuelle et homophones : 32 - Conjugaison et accords des verbes : 32 	<ul style="list-style-type: none"> - La dictée est notée sur 20 : on retranche un point par faute d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage 	
<ul style="list-style-type: none"> - Accords du nom, de l'adjectif et accords particuliers : 14 - Ponctuation et structure de phrase : 22 	<ul style="list-style-type: none"> - La compréhension de texte est notée sur 20 : un point par réponse correcte - Le contrôle de grammaire est noté sur 20 : un point par réponse correcte - le résumé est noté sur 40 : <ul style="list-style-type: none"> 10 points pour l'identification des idées principales ; 10 points pour la concision, la reformulation et l'usage des transitions ; 10 points pour la syntaxe ; 10 points pour l'orthographe et la ponctuation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quarante questions portent sur l'orthographe grammaticale : accords du déterminant, de l'adjectif, du nom, du verbe, du participe passé et des homophones. - Il est à noter que, sauf dans le cas des deux questions sur l'orthographe lexicale, il y a deux blancs à remplir par question. Le choix de réponse offre toujours quatre possibilités. Étant donné le choix binaire, on peut donc dire que le test comporte 80 questions.
2- Répartition des élèves à la suite du test		
<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves qui obtiennent une note entre 50 et 59/100 sont inscrits à un cours de Mise à niveau Fran 001 (45 heures). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans un premier temps, seules la dictée, la grammaire et la compréhension de texte sont corrigées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves qui font plus de treize erreurs doivent suivre le cours de Mise à niveau (601-001).

<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves qui obtiennent une note inférieure à 50/100 sont inscrits à un cours de Mise à niveau Fra 002 (90heures); ces élèves ne pourront commencer les cours de philosophie que quand ils auront réussi le cours Fra 002. - Ces cours ne sont pas crédités, mais sont des préalables absolus pour que l'élève puisse s'inscrire dans la séquence régulière. 	<ul style="list-style-type: none"> - La note cumulative de ces épreuves permet d'identifier les élèves les plus forts (total supérieur ou égal à 50/60) et les plus faibles (total inférieur ou égal à 24/60) pour les classer respectivement en Fra 101 et en Mise à niveau-grammaire. - À ceux qui obtiennent un total sur 60 entre 25 et 49, on corrige le résumé (note sur 40). Le nouveau total permet de répartir les élèves en Ensemble 1 (note supérieure ou égale à 56/100), en Mise à niveau-texte (note comprise entre 50 et 55/100) ou en Mise à niveau-grammaire (note égale ou inférieure à 49/100). - Les deux cours de Mise à niveau ne sont pas crédités. 	
3 – Note de passage		
<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves qui obtiennent 60/100 ou plus au test d'entrée sont directement inscrits en Fra 101. 	<p>Ceux qui ont 80/100 ou plus à leur moyenne de français au secondaire sont directement inscrits en Fra 101.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le test est corrigé selon les critères d'échec ou de réussite. Il n'y a pas de note de passage comme telle, mais plutôt un nombre maximal de fautes (13 fautes).

	<ul style="list-style-type: none"> - Ceux qui obtiennent à la première partie du test (dictée, grammaire et compréhension) un total supérieur ou égal à 50/60 sont admis en Fra 101. - Ceux qui obtiennent à la première partie du test (dictée, grammaire et compréhension) un total inférieur ou égal à 24/60 sont inscrits en Mise à niveau-grammaire. - Ceux qui obtiennent à l'ensemble du test (dictée, grammaire, compréhension et résumé) un total supérieur ou égal à 56/100 sont admis en Fra 101. Cependant, on leur conseille de s'inscrire au centre d'aide. Chacun reçoit une lettre explicative en ce sens. - Ceux qui obtiennent à l'ensemble du test (dictée, grammaire, compréhension et résumé), un total sur 100 compris entre 50 et 55 sont inscrits en Mise à niveau-texte. - Ceux qui obtiennent à l'ensemble du test (dictée, grammaire, compréhension et résumé) un total sur 100 inférieur ou égal à 49 sont inscrits en Mise à niveau-grammaire. 	
--	--	--

4 – Pour éviter des erreurs de classement:		
<ul style="list-style-type: none"> - Si le professeur se rend compte, à la première dictée administrée au premier cours, qu'un élève est mal classé, il pourra, avec le Service d'admission, corriger la situation. - Selon les cas, l'élève peut aller en Fran 002, en Fran 001 (allophones ou francophones) ou en Fran 101. 	<ul style="list-style-type: none"> - Au début de la session, si une erreur de classement est identifiée par le professeur de français, l'élève est rapidement reclassé en Fra 101. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lecteur optique fait la correction, dans des cas de résultat étonnant (70 fautes, par exemple), une employée fait la vérification manuellement. Dans des cas exceptionnels : absence à cause de décès ou de maladie, etc., l'élève peut reprendre son test. Il doit au préalable rencontrer la responsable de l'administration du test, au registrariat.
5 – Modifications apportées au test		
<ul style="list-style-type: none"> - À partir de l'année scolaire 1998-1999 les questions sont modifiées; leur nombre passe de 100 à 50. - Les objectifs, la forme, la répartition des points et la pondération demeurent les mêmes. 	<ul style="list-style-type: none"> - À partir de 1997, le résumé est supprimé. - À partir de 1998, la correction de la dictée est informatisée. - Les questions de compréhension de texte et du contrôle de grammaire n'ont pas été modifiées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune modification n'a été apportée au test d'entrée depuis mars 1994.
Synthèse des différences dans la répartition des points		
	<ul style="list-style-type: none"> - Dictée : 20 points - Compréhension de texte : 20 points - Résumé : 40 points 	
Synthèse des différences dans la répartition des élèves après le test		
<ul style="list-style-type: none"> - 60% et plus inscrits en Fra 101 - 60 % et plus inscrits en Fra 101 	<ul style="list-style-type: none"> - 56 % et plus inscrits en Fra 101 - 50 à 55 % inscrits en Mise à niveau-texte 	

	Marie-Victorin	De Maisonneuve
--	-----------------------	-----------------------

<ul style="list-style-type: none"> - 50 à 59 % inscrits en Fran 001 (Mise à niveau-45 heures-allophones ou francophones) - 49 % et moins inscrits en Fran 002 (Mise à niveau-60 heures-allophones ou francophones) 	<ul style="list-style-type: none"> - 49 % et moins inscrits en Mise à niveau-grammaire 	
--	---	--

Synthèse des différences concernant le Centre d'aide et l'aide par les pairs		
<ul style="list-style-type: none"> - SALF ouvert à tous. 	<ul style="list-style-type: none"> - PRÉTEXTE ouvert à tous - À la suite des résultats du test et avant le début des cours, une lettre est envoyée aux étudiants ayant entre 55 et 60% les invitant à s'inscrire au centre. 	
Tandem obligatoire pour Fran 002 A et F		

Nombre d'élèves

<ul style="list-style-type: none"> - admis en 1995 : 1365 - qui ont passé le test d'entrée : 1365 	<ul style="list-style-type: none"> - admis en 1995 : 1869 - qui ont passé le test : 754, les autres ayant obtenu une moyenne au secondaire égale ou supérieure à 80% 	
---	--	--

Résultats du test

<p>- 970 élèves ont eu 60% et plus : ils sont inscrits en Français 601-101-03</p> <p>- 219 élèves ont eu entre 50 et 59% : ils sont inscrits en Français 601-001-03</p> <p>- 176 élèves ont eu moins de 50% : ils sont inscrits 601-002-06</p>	<p>- Environ 240 élèves ont eu 56% et plus : ils sont inscrits en Français 601-101-03</p> <p>- 194 élèves ont eu entre 50 et 55% : ils sont inscrits en Français 601-03-03</p> <p>- 320 élèves ont eu moins de 49% : ils sont inscrits en Français 601-04-03</p>	
--	--	--

Synthèse des différences concernant les résultats du test

Les données ne sont pas comparables entre les trois cégeps à cause de la différence entre les dossiers des élèves visés par les tests d'entrée à Bois-de-Boulogne et à Marie-Victorin (voir, dans le document *Test d'entrée*, la partie intitulée « Les élèves visés », page 5) et à cause de l'absence de données précises de Maisonneuve.

Nombre de groupes de Mise à niveau

<p>601-001-03 : 6 groupes francophones 4 groupes allophones (45 heures)</p> <p>601-002-06 : 5 groupes francophones 3 groupes allophones (60 heures)</p>	<p>601-03-03 : 7 groupes (45 heures)</p> <p>601-04-03 : 10 groupes (45 heures)</p>	
---	--	--

Synthèses des différences concernant le nombre de groupes de Mise à niveau

18 groupes de Mise à niveau en 1995	17 groupes de Mise à niveau en 1995	
Un total de 395 élèves, environ 21, 9 élèves par classe	Un total de 514 élèves, environ 30, 2 élèves par classe	

Annexe 8

Résumé de la comparaison des entrevues sur le cheminement en français réalisées auprès d'élèves et de professeurs du collège de Bois-de-Boulogne

Résumé de la comparaison des entrevues sur le cheminement en français
réalisées auprès d'étudiants et de professeurs
du collège de Bois-de-Boulogne
hiver 1999

Caractéristiques des élèves participants :	Caractéristiques des professeurs participants :
<ul style="list-style-type: none"> - 7 étudiants interviewés - font tous partie de la cohorte 1995 - 2 ont réussi les 4 cours de français - 2 ont réussi 2 cours de français - 3 n'ont pas entamé les Ensembles 2, 3 et 4 - 3 sont déjà à l'université, 4 sont encore au collège. 	<ul style="list-style-type: none"> - 8 professeurs interviewés - 7 ont donné des cours de mise à niveau - 5 ont donné le 101 - 5 ont donné le 102 - 1 a donné le 103 - 3 ont été professeurs su SALF - 2 professeurs ont une formation en langue seconde - 1 professeur est coordonnateur du département de français

Perceptions du test d'entrée

Les professeurs le trouvent inadéquat dans le sens où il effectue mal le classement ; ils trouvent que les conditions de passation permettent la tricherie.

Les élèves trouvent le test long et difficile ; ils considèrent qu'ils sont mal informés sur le test et ils sont anxieux, car c'est leur premier contact avec le cégep.

Les professeurs trouvent que le test classe mal / les élèves trouvent que le test permet de bien connaître le niveau des élèves.

Professeurs et élèves s'entendent pour dire qu'il faut un test de classement à l'entrée.

Les professeurs proposent les améliorations suivantes :

- réviser le test (ajouter la rédaction, la compréhension de texte et la syntaxe) ;
- informatiser le test ;
- resserrer les conditions de passation ;
- impliquer le département de français dans la révision du test.

Perceptions des cours de mise à niveau

Les professeurs trouvent que les difficultés principales des allophones relèvent de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, rédaction, compréhension) ; ce ne sont pas des difficultés d'apprentissage. Ils ont également des difficultés s'ils mémorisent mais ne transfèrent pas ; certains ont des difficultés à cause de l'alphabet différent dans leur langue ; enfin, certains sont très isolés et n'ont pas assez l'occasion de parler français.

Les professeurs trouvent difficiles la taille des groupes, certaines heures de cours.

Les professeurs trouvent immoral de faire croire à certains étudiants qu'ils peuvent réussir alors que le contraire est évident.

Les professeurs trouvent principalement que certains étudiants sont démotivés (beaucoup moins que chez les francophones). Les élèves trouvent les cours inutiles (répétition du secondaire) et insuffisants pour préparer à la séquence.

Professeurs et élèves sont d'accord pour dire que c'est démotivant de travailler sur la répétition des cours du secondaire et de travailler en classes hétérogènes où les besoins des étudiants sont très variés.

Les professeurs trouvent que ce qui aide les allophones, c'est leur motivation élevée, leurs habitudes de travail. De petits trucs pédagogiques aident aussi : la lecture de textes en classe et la pratique du français hors cours.

Les élèves apprécient les rappels de grammaire, les dictées fréquentes, les petites rédactions.

Professeurs et élèves trouvent que le support du SALF est efficace.

Les professeurs souhaitent les améliorations suivantes : l'amélioration du classement, l'amélioration de l'horaire des cours de mise à niveau, le maintien (ou la baisse) du nombre d'étudiants à 25, l'amélioration de l'homogénéité des groupes, un pré-mise à niveau axé sur l'oral, meilleure prise de conscience par les élèves de leurs difficultés en français, la hausse du seuil de réussite. Bref, des cours de mise à niveau réellement adaptés aux besoins hétérogènes des étudiants. Ils souhaitent également que l'ensemble des professeurs participent à la correction de la langue.

Les élèves souhaitent l'ajout de productions écrites, l'utilisation de textes littéraires, un début d'apprentissage de l'analyse. Certains souhaitent également que la mise à niveau soit donnée sous forme d'ateliers obligatoires hors périodes de cours.

Perceptions de l'Ensemble 1

Professeurs et élèves trouvent que les textes à l'étude sont trop difficiles (vocabulaire, ponctuation, ancien français, contexte culturel), que la marche est trop haute entre le cours de mise à niveau et le cours Ensemble 1.

Les professeurs trouvent que les élèves manquent de temps pour réussir (à l'échelle d'un cours, à l'échelle de la place du français dans l'ensemble du programme). Les professeurs trouvent que les élèves apprennent trop par coeur, que les classes sont trop disparates (allophones et francophones n'ont pas les mêmes difficultés – les élèves ont des niveaux de difficultés différents)

Les élèves trouvent que les professeurs sont trop exigeants (que les cours sont difficiles à réussir), pas assez clairs et pas assez cohérents entre eux. Ils trouvent difficile de faire des liens entre les courants étudiés et l'analyse littéraire. Les professeurs trouvent que souvent les élèves sont trop faibles pour pouvoir réussir le 101 (s'ils ont réussi le cours de Mise à niveau avec une note faible, i.e. en-deça de 65 %).

Les élèves trouvent que le contenu est intéressant, que le SALF est utile, que c'est plus facile de réussir quand on reprend le cours, que c'est bon de bonifier les points si on corrige l'orthographe, que la réussite est assurée si on travaille et si on demande de l'aide.

Les professeurs souhaitent qu'on puisse continuer les mesures de support, qu'on choisisse des textes du XIXe, surtout des récits.

Les élèves souhaitent qu'on choisisse des textes littéraires et des articles de journaux utiles au monde du travail. Ils souhaitent qu'on continue de faire de la grammaire.

Les élèves souhaiteraient que les professeurs évaluent l'effort fourni, qu'ils soient plus indulgents sur la langue (ne pas faire échouer à cause de l'orthographe d'usage si le contenu est assimilé), qu'on enlève l'analyse.

Perceptions de l'ensemble 2

Les professeurs et les élèves trouvent que les textes sont plus faciles, plus proches de la réalité actuelle, et que les exigences de la dissertation sont plus faciles à atteindre. Ils trouvent que lorsque le 101 est réussi, il donne de bonnes bases pour réussir les autres cours.

Les élèves souhaitent des oeuvres fantastiques, pas d'oeuvre sur « la terre et les paysans », des textes moins littéraires et plus courants, moins d'oeuvres à lire, continuer de faire de la grammaire et avoir des explications plus claires de la part des professeurs.

Perceptions de l'ensemble 3

Les professeurs trouvent difficile de traiter de sujets controversés en classe pluriethnique.

Les professeurs et les élèves trouvent que c'est stressant de réussir l'épreuve ministérielle uniforme.

Les professeurs trouvent que les élèves ont de la difficulté à donner leur opinion (c'est la même difficulté pour allophones et francophones) / Les élèves disent que c'est plus facile de donner son opinion que d'analyser.

Les professeurs disent que les élèves ont de la difficulté à synthétiser l'information / Les élèves trouvent inutile de lire plusieurs livres pour répondre à quelques questions.

Les professeurs et les élèves s'entendent pour dire que le travail personnel et la vigilance garantissent le succès, que les textes à lire sont plus intéressants.

Perceptions de l'épreuve ministérielle uniforme

Les professeurs trouvent que la correction ministérielle de la langue surtout est trop lâche. Ils trouvent que les étudiants devraient au moins avoir réussi le 103 avant de passer l'épreuve ministérielle uniforme et non pas avoir été inscrits en 103.

Les professeurs trouvent que l'épreuve ministérielle devrait être passée après le 104 / Les élèves trouvent que l'épreuve ministérielle devrait être passée après le 103.

Perceptions des mesures d'aide

Professeurs et élèves s'entendent pour dire que le SALF et TANDEM sont utiles mais que le SALF devrait être ouvert plus souvent, que le collège manque de ressources (temps d'ouverture du SALF, logiciels, que les professeurs aient moins d'étudiants, moins d'heures de cours).

Les professeurs souhaitent que l'ensemble des professeurs contribuent à corriger la langue et que leur mandat au SALF soit élargi (pouvoir travailler à la compréhension des textes, pouvoir aider les étudiants dans tous les cours, pouvoir aider les professeurs, pouvoir aider plus les étudiants très faibles).

Les élèves aimeraient que leur travail au SALF leur donne des points et que le centre d'aide soit mieux publicisé.

Appréciation du cheminement global

Les professeurs trouvent que le passage est difficile entre le secondaire et le collégial, entre la mise à niveau et le 101, que le passage est plus aisé pour les étudiants bien classés en mise à niveau, que les étudiants font du progrès du 101 au 104.

Si on accepte des allophones en très grande difficulté, il faudrait ajouter des ressources (sinon nous sommes malhonnêtes) et prévoir un cheminement particulier pour eux.

Annexe 9

**Résumé de la comparaison des entrevues sur le cheminement en français réalisées
auprès d'élèves et de professeurs du cégep Marie-Victorin**

**Résumé de la comparaison des entrevues sur le cheminement en français
réalisées auprès de professeurs et d'élèves du collège Marie-Victorin
à l'hiver 1999**

<p>Caractéristiques des professeurs participants Huit professeurs du département de Lettres, présentant des profils différents, ont été interviewés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un professeur n'a pas donné la Mise à niveau, mais a déjà donné les cours 101, 102 et 104. - Un professeur, ayant de nombreuses années d'expérience, a déjà donné la Mise à niveau et le 101. - Une professeure a donné la Mise à niveau, les cours 101, 102, 103 et retrouve certains élèves de Mise à niveau en 104. - Un professeur s'est occupé du test d'entrée et a donné les cours de Mise à niveau et tous les cours de la séquence. - Une professeure a participé à l'élaboration du test d'entrée et a donné les cours de Mise à niveau et les cours 101 et 102. - Une professeure, récemment engagée, a déjà donné les cours de Mise à niveau et les cours 101, 102 et 103. - Une professeure, récemment engagée, a déjà donné les cours de Mise à niveau et les cours 101, 102, 103 et 104. - Une professeure, ayant de nombreuses années d'expérience, n'a pas donné les cours de Mise à niveau, mais donne le cours de Relation d'aide et s'occupe du Centre d'aide. 	<p>Caractéristiques des élèves participants Dix élèves de la cohorte 1995 ont été interviewés, ils se répartissent en trois catégories selon le nombre de cours réussis :</p> <p>Catégorie 1, élèves ayant réussi les quatre cours de la séquence obligatoire de français : 5 élèves dont une a complété ses cours de français au cégep de Maisonneuve.</p> <p>Catégorie 2, élèves ayant réussi exactement deux cours de la séquence obligatoire de français : 2 élèves dont une a suivi certains cours le soir.</p> <p>Catégorie 3, élèves n'ayant pas entamé les cours 102, 103 et 104 de la séquence obligatoire de français : 3 élèves dont une a suivi certains cours le soir.</p>
---	---

Perception du test d'entrée

- Les professeurs trouvent que le test de classement n'est pas parfaitement discriminant, car parfois celui-ci est mal effectué. Pour bien classer les élèves, il faut tenir compte de la note de chaque partie du test.
- Par contre, les élèves trouvent que le classement est correctement fait.
- Le test a été modifié par l'administration pour des raisons de coût. Les élèves suggèrent de conserver le test dans sa forme initiale, celle de 1995.
- Les professeurs considèrent que les conditions de passation du test sont inadéquates, les élèves peuvent facilement copier.

- Les élèves trouvent, eux aussi, difficiles les conditions de passation du test : manque de temps, trop de monde, absence de micro, etc.
- Selon les professeurs, le test fait miroiter des « choses impossibles » aux élèves : la réussite en français au collégial; certains seront maintenus en Mise à niveau.

- Les élèves trouvent difficile le test d'entrée à cause du cachet littéraire du texte choisi sur lequel on pose des questions de compréhension. Ils ne voient pas de lien entre le test et leurs études au secondaire.

Les professeurs et les élèves s'entendent pour dire que le test est utile pour les élèves qui arrivent au cégep et qui ne sont pas aptes à suivre des cours de littérature ; on leur permet ainsi de combler leurs lacunes en les plaçant en Mise à niveau.

- Comme améliorations, les professeurs suggèrent de classer les élèves en tenant compte des résultats de chaque partie du test. Celui-ci doit conserver sa forme rigoureuse. De plus, il faut, à l'avance, expliquer aux élèves les conséquences des résultats obtenus au test sur le cheminement au cégep, pour éviter les désillusions.

Perceptions des cours de Mise à niveau

- Pour les professeurs, les principales difficultés dues aux cours de Mise à niveau résident :
 - dans la variété des matières à évaluer : des connaissances en compréhension, en rédaction, en grammaire, etc.
 - dans la réponse aux besoins des groupes hétérogènes : allophones et francophones.

- Pour les élèves, la principale difficulté est dans les travaux exigés qu'ils trouvent longs, monotones et peu intéressants.

- En ce qui concerne les difficultés éprouvées par les élèves :
 - les professeurs font, parfois, face à des problèmes émotifs chez les élèves ; ces derniers peuvent les exprimer par l'extrême gentillesse, l'agressivité ou le besoin d'attention personnalisée.
 - Les élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage généralisé : ils sont faibles dans tous les cours. Eux-mêmes avouent manquer de motivation à cause de leur situation qui diffère de celle des autres élèves inscrits en Ensemble 1 et à l'idée qu'il leur reste quatre cours en français à suivre.

- Les professeurs éprouvent des difficultés, car ils font face à une certaine incompetence : ils se sentent démunis devant les problèmes des allophones et manquent de formation et de préparation pour assumer cette responsabilité.

- Les professeurs doivent faire des compromis, des tours de passe-passe pour donner l'illusion de réussite et encourager ainsi leurs élèves.

- Les autres difficultés sont dues :

- aux groupes de 40 élèves et aux différentes préparations que doit assumer le professeur (parfois, il a trois cours à préparer) ;
- aux cours de 45 heures pour couvrir la grammaire, la compréhension de texte et la rédaction ; cela s'avère une mission impossible ;
- à l'horaire des cours qui est parfois inapproprié : dernière période le lundi et une heure de cours le vendredi après-midi.

- Les professeurs trouvent que parmi les aspects positifs reliés aux cours de Mise à niveau, on trouve :

- la motivation des élèves arrivés récemment au Québec et ceux qui désirent réussir leur DEC, même s'ils traînaient de la patte au secondaire ;
- des méthodes de travail efficaces : savoir organiser son temps et maîtriser les facteurs d'adaptation au cégep ;
- l'élève qui n'a pas suivi le cours de Mise à niveau le regrette, car cela aurait pu faciliter sa réussite en Ensemble 1.

- Les professeurs et les élèves s'entendent sur un aspect positif qui est la disponibilité du professeur en tout temps, au bureau et au Prétexte.

- Pour les élèves, le Prétexte est un facteur d'aide à la réussite.

- Les élèves apprécient aussi les trois heures de cours en ligne, car ils aiment le rythme et les activités d'apprentissage diversifiées.

- Les élèves reconnaissent que le cours de Mise à niveau leur a permis d'étudier ce qu'ils n'ont pas fait au primaire et au secondaire.

- Ils apprécient la matière du cours, le rappel grammatical, la lecture d'extraits d'œuvres littéraires et la rédaction.

Parmi les améliorations proposées :

- les élèves souhaitent être correctement classés, selon leur niveau ;
- rendre les cours de Mise à niveau plus attirants par les textes littéraires ;
- donner un enseignement individualisé (tutorat) pour répondre aux difficultés propres à chacun ;
- les groupes d'élèves doivent être plus petits pour que le professeur puisse connaître les difficultés de chaque élève ;
- les élèves demandent plus de dictées et moins de matière à assimiler à la fois pour ne pas tomber dans la monotonie des travaux longs.

Perceptions de l'Ensemble I

Professeurs et élèves trouvent que les textes à l'étude sont difficiles à comprendre à cause de la langue et du contenu.

Les professeurs trouvent que les élèves ne comprennent ni la structure ni le sens des textes. Ils doivent tout expliquer.

Les professeurs trouvent que les élèves réussissent leur cours, car ils apprennent par cœur la forme, la mécanique, mais ils ne comprennent pas le sens des textes. Toutefois, ils ne savent pas transférer la mécanique de l'analyse de texte.

Les professeurs trouvent que les élèves manquent de méthode de travail, se laissent enterrer par le travail en général et ne consacrent pas assez de temps au français. De plus, ils s'absentent souvent, ne remettent pas leurs travaux et manquent d'attention.

Les élèves trouvent qu'il y a trop de littérature, de lecture et de par cœur. De plus, ils ne voient pas d'intérêt à apprendre l'histoire littéraire.

Les élèves trouvent l'analyse difficile, car il n'y a pas assez d'exercices sur le sujet, et ce, même s'il y a beaucoup de devoirs dans le cahier.

Les cours du soir semblent plus faciles aux élèves qui les ont suivis.

Les professeurs remarquent que les élèves qui reprennent l'Ensemble I sont démotivés et n'ont aucun intérêt à revoir les mêmes textes et les mêmes courants.

Les élèves considèrent la pondération des notes en général comme leur source de démotivation tout comme le double standard qu'ils trouvent difficile à atteindre.

Les élèves trouvent le cours pertinent dans l'ensemble de la séquence : il est technique et les autres cours élargissent graduellement les horizons.

Les professeurs soulignent que la méthode imposée est très précise, et les élèves reconnaissent qu'ils sont initiés aux figures de style sans s'en rendre compte.

Les élèves reconnaissent la valeur et l'importance de la simulation de l'examen dans les conditions similaires.

Les élèves imputent leur réussite aux corrections fréquentes et individuelles aussi bien au niveau de la forme qu'au niveau du fond et à des exemples précis.

Les professeurs reconnaissent que les élèves sont plus forts, et ils se sentent gratifiés d'être en Ensemble I; les plus faibles sont partis.

Les professeurs et les élèves reconnaissent l'efficacité de l'aide trouvée au Prétex te pour ceux qui font l'effort d'y aller.

Les professeurs et les élèves sont d'accord pour soutenir que c'est une meilleure attitude au travail et un travail personnel plus sérieux qui assurent la réussite.

Les professeurs souhaitent insister sur les motifs de la mécanique enseignée (pourquoi une intro, pourquoi enchaîner les paragraphes, etc.) et les élèves veulent plus d'exercices pour améliorer l'analyse littéraire dès le début de la session.

Les élèves souhaitent changer la méthode du cahier et diminuer le nombre de livres à lire afin de mieux comprendre les œuvres lues.

Les élèves veulent équilibrer la répartition des points entre le travail de session et l'examen de mi-session, d'une part et l'examen final, d'autre part.

Les professeurs souhaitent développer une structure particulière pour les reprises, reformuler la théorie d'une autre façon sans faire des cours à rabais.

Perceptions de l'Ensemble II

Les professeurs remarquent que les textes à lire n'intéressent pas un grand nombre d'élèves, et les élèves trouvent que la lecture de recueils de poèmes n'est pas « évidente » !

Les élèves trouvent que l'aspect technique de la dissertation explicative est plus difficile et qu'illustrer une idée est difficile à maîtriser.

En ce qui concerne les cours et les examens, les élèves soutiennent que le jour de la semaine et l'heure auxquels se déroulent ces activités jouent un rôle important.

Les professeurs sont déchirés entre être d'une platitude totale en écrivant tout, car, dans les cahiers des élèves, il n'y a pas de notes ou les amener à lire par un dynamisme fou.

Selon les élèves, il y a trop de théorie pas assez de pratique. Ces deux aspects justifient leur démotivation.

Les professeurs reconnaissent la difficulté des élèves à prendre des notes. Ils trouvent aussi qu'ils ne sont pas capables de mettre des idées en ordre, de conceptualiser un texte, de comprendre les cours, quand les élèves n'ont pas de modèles.

Les professeurs soulignent que les élèves ne sont jamais confrontés avec une idée abstraite, une idée pure qui les traumatise. De plus, ils n'ont pas l'intuition d'abstraction

et le vocabulaire pour mettre en mots ces idées abstraites. Finalement, les professeurs remarquent qu'ils démissionnent devant l'idée de comprendre une idée pure.

Les professeurs relèvent des difficultés d'ordre général : « On vit dans un pays qui méprise la langue, la littérature, la culture, l'intelligence, la sensibilité. » De plus, la littérature n'a aucun intérêt pour eux parce qu'ils ne savent pas ce que la sensibilité veut dire, ce qui leur donne l'impression d'entrer dans une classe qui est située hors du temps, hors de la réalité. Et par dessus tout : « *On n'a pas honte d'être ignorant.* »

Les professeurs soutiennent qu'il faut continuer à faire lire les élèves et qu'il faut conserver le contact avec différents styles d'écriture, différents contenus, différentes esthétiques sous forme de lecture encadrée, de lecture assistée en classe.

Les élèves trouvent le cours plus facile et la matière plus intéressante, et ce, tout en affirmant que les cours d'été sont moins chargés.

Certains élèves trouvent que l'Ensemble II prépare bien à l'Ensemble III alors que d'autres affirment qu'il n'y a pas de lien entre les deux cours.

Les professeurs remarquent que les élèves du professionnel fonctionnent mieux avec des modèles.

Les élèves les plus motivés sont ceux qui vont chercher de l'aide en dehors de la classe : professeurs ou Prétexle.

Les élèves trouvent que le travail d'équipe, entre amis, les aide à réussir et ils souhaitent aussi que les professeurs encouragent les discussions en classe entre les élèves.

Les élèves souhaitent des explications claires et écrites au tableau afin de prendre des notes claires, ce qui leur permettra de se retrouver par la suite, chez eux.

Les élèves souhaitent aussi une entente entre les professeurs des différentes matières afin qu'ils se mettent d'accord pour organiser l'horaire des examens.

Les professeurs souhaitent qu'il y ait des améliorations dans ce qui vient avant le cégep, et ce, dès le primaire.

Perceptions de l'Ensemble III

Les professeurs trouvent que l'analyse des textes demeurent une difficulté, car les élèves ne savent pas comment exprimer leur point de vue, ils ont des difficultés à trouver de bons arguments, à écrire des commentaires et à faire des citations. Ils ont, aussi, de la difficulté à mettre en perspective, à comparer, à relier des auteurs ou des œuvres, et à faire des parallèles.

Les professeurs et les élèves ne sont pas d'accord dans leur appréciation du contenu. Les professeurs remarquent que les élèves sont partagés dans leur appréciation des différents courants : près du tiers aiment mieux les contemporains, mais beaucoup aiment le réalisme et certains apprécient le classicisme. Les élèves, eux, soutiennent que le contenu est mal équilibré, car on passe trop de temps sur la littérature du terroir et pas assez sur la littérature contemporaine.

Les professeurs et les élèves soulignent de concert des difficultés au niveau de la langue et de la syntaxe.

Les professeurs et les élèves trouvent que ces derniers sont plus motivés, car la matière est plus proche d'eux, littérature après 1960. (Pourtant, les élèves devraient être intéressés par l'ailleurs, le différent. Ils pourraient être fascinés, curieux.) Les deux groupes trouvent aussi que les élèves sont plus à l'aise avec la notion de structure.

Les élèves soulignent la difficulté de réussir le double standard et la crainte d'échouer à l'épreuve ministérielle ; tout comme ils soulignent la difficulté de bien travailler dans un groupe de 40 élèves.

Les professeurs et les élèves trouvent que le cours prépare bien à l'Épreuve ministérielle, et ce, à cause de la forme : plan dialectique, thèse, antithèse, synthèse. On fait beaucoup d'exercices d'introduction, de dissertations, ce qui rend l'Épreuve « *presque un jeu d'enfant* » soutiennent les élèves..

Les élèves soutiennent que les professeurs font tout le temps des liens avec l'épreuve ministérielle : « *on a déjà des indices* ». Finalement, l'Épreuve est plus facile à cause de la préparation faite en classe et de sa correction qui est plus souple qu'à Marie-Victorin.

Une élève affirme être plus motivée, car le cours la prépare à l'épreuve ministérielle.

Même remarque pour le cégep de Maisonneuve où une élève a fait l'Ensemble III.

Les élèves ont trouvé l'Ensemble III plus facile grâce à l'actualisation faite par le professeur « *le contenu du cours est mis dans le contexte des élèves* », aux méthodes audio-visuelles employées et à la méthode d'enseignement individualisée : à la suite de la rédaction de parties de dissertation, le professeur rencontre individuellement chacun des élèves pour vérifier son travail.

Deux élèves veulent plus de place à la littérature contemporaine.

Perceptions des mesures d'aide

Les professeurs soutiennent que les élèves changent : ils sont très occupés en dehors du collège, ils ont moins de temps à consacrer à leurs études.

Les élèves avouent ne pas connaître l'existence du tutorat par les pairs. Ils trouvent le Prétexpte peu accueillant : dans l'ensemble, les élèves ne se sentent pas à l'aise au Prétexpte. Ils avouent ne pas y aller par paresse.

Par ailleurs, ils soulignent que le Prétexpte n'aborde pas le contenu des cours, la littérature et les compétences mais uniquement de la grammaire.

Les élèves soulignent que le Prétexpte est très utile et qu'il a répondu aux besoins des élèves du point de vue langue : « *Du point de vue langue et structure, ils m'ont donné des trucs.* »

Les professeurs et les élèves souhaitent que le Prétexpte aborde la littérature et les techniques enseignées dans les cours et pas uniquement la langue. Il faudrait pouvoir y faire surtout de l'encadrement littéraire en consultation individuelle.

Les professeurs et les élèves reconnaissent qu'ils faut mettre en branle tous les moyens pour obliger les élèves à fréquenter le Prétexpte.

Perceptions du cheminement global

Pour les élèves, il n'y a pas de lien entre le secondaire et le cégep, une initiation aiderait à la réussite.

Les élèves souhaitent des groupes plus petits et homogènes pour stimuler leur motivation et la communication avec leur professeur.

Les élèves reconnaissent que les cours de français améliorent la qualité de leur langue et leur capacité de comprendre et de déduire dans les autres cours. Le support en français dans les autres cours serait utile.

Les élèves souhaitent pouvoir récupérer les points perdus pour la langue dans les cours de français.

Les élèves souhaitent séparer les cours du programme des cours obligatoires, et les faire dans des sessions différentes afin de faciliter la tâche.

Les professeurs reconnaissent que les élèves deviennent meilleurs au cours de la séquence. Ils sont fiers d'avoir passé au travers et de pouvoir montrer qu'ils ont réussi (au professeur de Mise à niveau qui leur enseigne en Ensemble 4).

Les professeurs soutiennent : « Pour une fois, nous avons atteint une certaine cohérence dans les programmes. C'est ce que j'ai vu de mieux en 25 ans. On s'occupe d'une difficulté à la fois : notre type d'enseignement est progressif. »

Conseils donnés à un élève qui entrerait aujourd'hui au cégep

Du secondaire au cégep, c'est une « grande transition », une transition difficile pour cela il faut travailler régulièrement, ne pas perdre son temps et ne pas lâcher des cours.

Ne pas oublier qu'il y a un examen ministériel après l'Ensemble III.

Il faut connaître toutes les ressources que le cégep offre aux élèves.

Annexe 10

- Classement des élèves de première session, première année,
dans quelques collèges francophones**
- Présentation des centres d'aide de certains collèges francophones**

Les cégeps francophones et leurs élèves en première session en français, langue d'enseignement et de littérature¹

Démarche des cégeps francophones pour classer leurs élèves dans les cours de français en 1^{re} année

Tous les cégeps francophones, consultés dans le cadre de notre recherche, ont des mesures pour dépister les élèves en difficultés langagières.

Liste des cégeps francophones dont les mesures de dépistage des élèves en difficultés langagières ont été identifiées : cégep Ahuntsic, cégep André-Laurendeau, collège de Bois-de-Boulogne, collège Jean-de-Brébeuf, cégep de Limoilou, collège de Maisonneuve, cégep Marie-Victorin, collège de Valleyfield, cégep du Vieux-Montréal.

CÉGEPS	CLASSEMENT	CONSÉQUENCES DU CLASSEMENT
Ahuntsic	<ul style="list-style-type: none"> - Test de classement pour tous les élèves : rédaction à partir d'un texte littéraire ; - correction par les professeurs ; ils sont rémunérés 1.00 \$ la copie. 	<ul style="list-style-type: none"> - De 0 à 11 fautes : l'élève est classé en fra 101 ; - de 12 à 16 fautes : l'élève est classé en fra 101 et doit aller au CAF ; - 17 fautes et plus : l'élève est classé en mise à niveau 601-001-03, (45h/session). Les élèves ne sont pas tenus de réussir ce cours pour passer en fra 101.
André-Laurendeau	<ul style="list-style-type: none"> - Classement à partir de la note en français écrit en secondaire 5. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moins de 60 % : l'élève est classé en mise à niveau 601-002-06, (90h/session) ; - de 60 à 65 % : l'élève est classé en mise à niveau 601-001-03, (45h/session) ; - plus de 65 % : l'élève est classé en fra 101.
Bois-de-Boulogne	<ul style="list-style-type: none"> - Test de classement grammatical à choix multiples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moins de 50 % : l'élève est classé en mise à niveau 601-002-06 (90h/session), groupes allophones ou groupes francophones ; - de 50 à 59 % : l'élève est classé en mise à niveau 601-001-03 (45h/session), groupes allophones ou groupes francophones ; - 60 % et plus : l'élève est classé en fra 101.

¹ Les informations présentées ici ont été recueillies pendant l'année scolaire 1998-1999 et l'automne 1999.

Jean-de-Brébeuf	<ul style="list-style-type: none"> - Test TEFEC révisé pour ceux qui ont réussi le diplôme d'études secondaires (DES) de justesse ; - confirmation du diagnostic et du classement par la rédaction d'un texte de 200 à 300 mots, au premier cours. 	<ul style="list-style-type: none"> - 46 % et moins l'élève est inscrit en cours Parcours-année l'inscription demeure facultative mais fortement recommandée. - Le cours Parcours-année est le jumelage, en première session du cours de mise à niveau 601-001-03 et du cours de fra 601-101-04. En deuxième session, les élèves ont le même professeur en fra 102.
Limouilou	<ul style="list-style-type: none"> - Classement selon la moyenne pondérée du secondaire (MPS) ; - confirmation du diagnostic par la rédaction d'un texte au premier cours. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le collège offre un cours de mise à niveau 601-001 03 (45h/session). - Les élèves en fra 101 ayant une moyenne entre 57 et 59 % ont un incomplet temporaire (IT) en fra 101. Ils s'inscrivent en fra 102 et doivent rencontrer un tuteur pendant 10 semaines au CAF. Ils passent un test grammatical et ont ainsi la possibilité de réussir le cours de fra 101 ; sinon échec en fra 101 et 102.
Maisonneuve	<ul style="list-style-type: none"> - Test de classement grammatical à choix multiples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plus de 13 fautes : l'élève est classé en mise à niveau 601-001-03 (45 h/session) ; - moins de 13 fautes : l'élèves est classé en fra 101.
Marie-Victorin	<ul style="list-style-type: none"> - Test de classement : dictée, compréhension de texte et questions grammaticales à choix multiples. 	<ul style="list-style-type: none"> - 49 % est moins : l'élève est classé en mise à niveau-grammaire ; si l'élève échoue la mise à niveau-grammaire, il poursuit avec la mise à niveau-texte ; - entre 50 et 55 % : l'élève est classé en mise à niveau-texte ; - 56 % et plus : l'élève est classé en fra 101.
Valleyfield	<ul style="list-style-type: none"> - Test de classement grammatical à choix multiples pour les élèves qui obtiennent une moyenne inférieure à 75 % en français au secondaire 5. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève qui échoue est classé en mise à niveau 601-001-03 (45h/session). - Expérience du jumelage des cours 601-001-03 et 601-101-04 à l'automne 98.
Vieux-Montréal	<ul style="list-style-type: none"> - Classement selon la note du français 560. 	<ul style="list-style-type: none"> - À partir des notes les plus faibles, et ce, jusqu'à 67 % : les élèves sont classés en mise à niveau 601-001-03 (45h/session) ; - tous les autres élèves sont classés en fra 101.

**Les cégeps francophones et leurs élèves en première session
en français, langue d'enseignement et de littérature
Informations recueillies en 1998-1999**

Centres d'aide

- Tous les cégeps visités ont un centre d'aide en français qui s'adresse à tous les élèves.
- Les professeurs impliqués dans les centres d'aide sont des professeurs de français.

Collège	Nom du service	Personnel	Clientèle aidée
Ahuntsic	CAF	- Un professeur et une secrétaire ; - des tuteurs du cours de pédagogie qui aident chacun 2 élèves pendant 8 semaines ; - des bénévoles : anciens tuteurs, professeurs, étudiants en maîtrise en Pédagogie.	- À la suite du classement, les élèves en 101 à risque d'échec ; - certains élèves envoyés par leurs professeurs ; - les élèves de mise à niveau sont obligés d'y aller une fois par semaine.
André Laurendeau	- SAFÉ : (Service d'aide en français écrit) - CAA (Centre d'aide à l'apprentissage)	- 0,6 professeur ; - étudiants en maîtrise en Lettres françaises de l'Université de Montréal ou de l'Université du Québec à Montréal. Ils rencontrent 1 ou 2 élèves une fois/semaine, pendant 8 semaines ; ces moniteurs sont rémunérés.	- Les élèves en français 101 à risque d'échec, envoyés par leur professeur ; - les élèves de mise à niveau s'y inscrivent s'ils le veulent. - Préparation à l'épreuve ministérielle : deux activités de 2 h 30 chacune, à raison de 2\$/h par élève.
Bois-deBoulogne	SALF (Service d'aide en langue française)	- Un professeur à temps complet aide les élèves ; - des tuteurs du cours de pédagogie qui aident chacun 3 élèves pendant 10 semaines.	- Le SALF est obligatoire pour les élèves de mise à niveau-002 - 90 h. - Il est obligatoire ou volontaire pour les élèves de mise à niveau 001 - 45 h, pour les élèves en français 101, 102, 103, et pour ceux qui sont envoyés par leurs professeurs

			de programme (frais de reprographie 10 \$).
Brébeuf	CAF	- 1/3 de professeur assure la coordination ; - tuteurs rémunérés : étudiants universitaires.	- Élèves en difficultés en français ; notamment, les élèves de mise à niveau 001.
Cégep de Limoilou	CAF	- Un professeur, une secrétaire ; - des tuteurs du cours de pédagogie	- Activités particulières pour les allophones: ateliers de discrimination phonétique, de correction auditive, de dictées et de compositions ; - élèves en 102 avec un incomplet temporaire en 101 : 10 semaines de rencontres obligatoires.
Maisonneuve	SIFÉ (Service individualisé de français écrit)	- Un professeur à temps complet et - une technicienne 26 h/semaine, - ils rencontrent les élèves sur une base individuelle à raison de 30 minutes/semaine	- Les élèves peuvent s'y inscrire volontairement ou obligatoirement (frais d'inscription : 10 \$)
Marie-Victorin	Prétexte	- Un professeur : 4 jours/semaine ; - les professeurs du département de français assurent bénévolement chacun 1 h/semaine ; - des tuteurs du cours de français 104.	- Inscription volontaire pour tous les élèves; - ateliers de préparation à l'épreuve ministérielle.
Vieux-Montréal	CAF	- Un professeur et demi, et une secrétaire, - une conseillère pédagogique, - des moniteurs préalablement formés dans un cours complémentaire (602-JBC-03), ils sont rémunérés et aident les élèves pendant 10 à 15 semaines	- Les élèves en session d'accueil et d'intégration s'inscrivent gratuitement au centre d'aide ; - inscription volontaire des autres élèves, les frais varient de 5, 10 ou 15 dollars selon la durée de l'aide reçue : 5, 10 ou 15 semaines.

Annexe 11

**Classement des élèves de première session, première année,
dans quelques collèges anglophones**

Les cégeps anglophones et leurs élèves en première session en anglais, langue d'enseignement et de littérature

I- Démarche des cégeps anglophones pour classer leurs élèves dans les cours d'anglais

Tous les cégeps anglophones ont des mesures pour dépister les élèves en difficultés langagières.

Test de classement : le *Nelson-Denny Placement Test* est utilisé à Dawson, à Champlain et à John Abbott. Ce test s'accompagne d'une rédaction (essay). Quant au cégep Vanier, tous les élèves sont soumis au *Placement Test*, qui est une courte rédaction (short composition). Quelques-uns cependant, ceux qui viennent des écoles secondaires francophones et ceux qui sont nouvellement installés au Québec, doivent passer l'*Admission Test* (résumé d'un article de *The Gazette* + un *essay*).

Correction du test de classement : dans tous les cégeps anglophones, les professeurs du département d'anglais corrigent le test moyennant rémunération.

II- Conséquences du résultat du test de classement

- Si les élèves sont très faibles et incapables de suivre des études en anglais, le cégep Vanier se permet de les refuser.
- Dans les mêmes circonstances, le cégep Dawson oblige ses élèves à suivre 90 h de cours d'anglais, pour débutants, payants, le soir, (niveaux 4 et 5 au Nelson-Denny Placement Test).
- Une constante se dégage des pratiques propres aux cégeps anglophones, celle d'offrir des cours variés de mise à niveau et du cours 101, pour répondre aux différents niveaux de connaissances langagières de leurs élèves. Il nous faut néanmoins préciser que le cégep Dawson est celui qui offre le plus de possibilités de classement à ses élèves.

Cégeps	Élèves	Cours
Champlain	Élèves des écoles secondaires anglophones : 80 % et plus au test de classement	<i>Introduction to Literature, 603-101-A</i> ratio : 35 à 38 élèves
	Élèves qui ont 79 % et moins au test de classement (16 ou moins à la compréhension et 35 ou moins au vocabulaire)	<i>Introduction to Literature and Composition, 603-101-B</i> ; ratio : 28 à 30 élèves
	Élèves qui ont 30 % et moins au test de classement	- Mise à niveau : <i>Qualifying English-001</i> ; ratio : 25 élèves. (Ceux-ci peuvent suivre ce cours au mois d'août, en session intensive, 4 h par jour, pendant deux semaines). À la session suivante, ils suivent le cours de <i>Mise à niveau-002</i> , 45 h ; ratio : 25 élèves.
Dawson	Élèves qui ont très bien réussi le test : niveau 10 ou plus	<i>Introduction to College English, 603-101-04</i>
	Élèves qui ont moyennement réussi le test : niveaux 8 et 9 - ceux pour qui l'anglais est une langue seconde - ceux pour qui l'anglais est la langue d'étude	<i>Writing English, 603-101-04</i> <i>Effective reading and Writing, 603-101-04</i>

	Élèves éduqués en anglais et dont le résultat au test est faible : niveaux 6 et 7 : cours de mise à niveau et centre d'aide	- Mise à niveau : <i>Preparatory English</i> , 603-001-03 (3 h /semaine) ou - <i>Intensive preparatory English</i> , 603-002-03 (6 h / semaine). Ces deux cours ne sont pas crédités.
	Certains élèves, d'après leur résultat au test, sont désignés comme n'étant pas qualifiés pour suivre les cours du jour (niveaux 4 et 5), ils suivent alors des cours du soir, payants, pour débutants.	Mise à niveau : <i>Expression and Language</i> , 603-206-03 et 603-926-03 (90 h). Ces cours ne sont pas crédités.
John Abbott	Élèves des écoles secondaires anglophones : 80 % et plus au test de classement	<i>Introduction to College English</i> , 603-101 ratio : 40 élèves
	Élèves qui ont réussi le test de classement mais ont quelques problèmes langagiers	<i>Introduction to composition and literature</i> , 603-101 ratio : 25 à 30 élèves
	Élèves dont les résultats au test laisse présager des difficultés dans les deux cours de 101 (francophones et allophones, moyennement faibles et anglophones faibles)	Mise à niveau : <i>Preparation for College English</i> , 603-001 (45 h / cours non crédité)
	Élèves francophones et allophones très faibles	Mise à niveau : <i>Effective Reading and Writing</i> , 603-001 (45 h / cours non crédité) ; ratio : 20 à 25 élèves
Vanier	Élèves qui maîtrisent la grammaire et la syntaxe , possèdent les rudiments de l'analyse et sont capables de structurer un texte	<i>Introduction to College English: Literature</i> , 603-101-30 ; ratio : 38 à 40 élèves
	Élèves moyens qui ont besoin de développer leurs habiletés de lecture et d'écriture	<i>Introduction to College English: Literature and Composition</i> , 603-101-31 ; ratio : 25 élèves
	Élèves moyens dont l'anglais n'était pas la langue d'enseignement au secondaire	<i>Introduction to College English: Composition and Literature</i> , 603-101-32, jumelé au cours de <i>Mise à niveau-001</i> ; ratio : 20 élèves
	Les plus faibles	Mise à niveau : <i>Preparation for College English</i> , 603-001-03 (45 h) ou 603-002-06 (90 h)

III- Centre d'aide : tous les cégeps anglophones ont un *Learning Center* pour aider les élèves dans leurs études en général et un *Writing Center*, pour les aider dans leurs difficultés langagières.

Annexe 12

Projet du plan de cours des cours jumelés

Plan de cours Automne 1999

Langue d'enseignement et littérature

Mise à niveau 001 jumelé au cours Écriture et littérature – Ensemble I

Présentation générale du cours

Le cours de **Mise à niveau**, jumelé au cours de l'**Ensemble I**, se propose d'aider les élèves à consolider leurs connaissances des règles du français écrit, à se rappeler les notions syntaxiques et stylistiques qu'ils auraient oubliées afin de mieux comprendre et de mieux analyser les textes littéraires du premier cours de français et, par la suite, des autres cours obligatoires de la séquence.

Les élèves recevront sept heures de cours de français par semaine, données par le même professeur, au terme desquelles ils auraient atteint à la fois le seuil de compétence du cours de Mise à niveau et celui de l'Ensemble I. Ce cours jumelé a l'avantage de rendre l'apprentissage de la langue plus efficace et, par conséquent, d'augmenter la motivation des élèves.

Énoncé de la compétence finale

Mise à niveau	Ensemble I
Au terme des 45 heures du cours de Mise à niveau, les élèves seront capables de <i>répondre aux exigences d'entrée du français écrit au collégial.</i>	Au terme du cours de l'Ensemble I, les élèves seront capables de <i>rédigier individuellement une analyse littéraire d'au moins 700 mots, à partir d'extraits d'œuvres littéraires de genres variés et de différentes époques.</i>

Éléments de la compétence

Mise à niveau	Ensemble I
1. Reconnaître la nature et la fonction des mots, des groupes de mots et des propositions 2. Reconnaître le propos de textes littéraires et autres 3. Rédiger et réviser un texte d'au moins 500 mots	1. Reconnaître le propos du texte 2. Repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques 3. Choisir les éléments d'analyse 4. Élaborer un plan de rédaction 5- Rédiger et réviser une analyse littéraire d'au moins 700 mots

Contenu : Mise à Niveau	Contenu : Ensemble I
<p>Le contenu du cours de Mise à niveau se propose d'aider les élèves à combler des lacunes grammaticales, syntaxiques et stylistiques. Ils pourront reconnaître les causes de leurs erreurs, les corriger et développer une certaine assurance linguistique qui augmentera leur capacité de réussite dans la rédaction de l'analyse littéraire de l'Ensemble 1 ou Fran 101.</p> <p>La répartition de la matière en Mise à niveau est en relation directe avec le contenu de l'Ensemble 1 ou Fran 101. Nous proposons de diviser le cours de la façon suivante :</p>	<p>Les trois époques littéraires à l'étude sont laissées à la discrétion du professeur. Toutefois, dans ce cours, le professeur privilégiera des apprentissages littéraires en parallèle aux apprentissages linguistiques et méthodologiques présentés dans le cours de Mise à niveau.</p> <p>La répartition de la matière en Ensemble 1 est en relation directe avec le contenu du cours de Mise à niveau. Nous proposons de diviser le cours de la façon suivante :</p>

<p>1- nature et fonction des mots et des propositions 2- ponctuation</p>	<p>Savoir répondre en des phrases complètes à une question précise posée sur un texte (relation principale et subordonnée)</p>
<p>3- Plan (structure) du paragraphe</p>	<p>Savoir structurer une réponse cohérente, selon les normes du paragraphe (idée énoncée, expliquée, illustrée et mini-conclusion) Savoir manier une citation intégrée et une citation introduite</p>
<p>4- Utilisation des outils de recherche</p> <p>5- Trouver le sens contextuels de mots 6- Notion de vocabulaire 7- Méthodologie relative à la lecture 8- Mots-liens</p>	<p>Reconnaître le propos du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> - définir le sens des mots en contexte - relever les marqueurs de relation - repérer les différentes parties du texte - connaître et repérer les caractéristiques du genre littéraire à l'étude - connaître et repérer les caractéristiques de l'époque étudiée
<p>9- Accords des noms, des adjectifs et des participes passés</p>	
<p>10- Homophones grammaticaux</p>	
<p>11- Distinction entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - idée principale et 	<p>Connaître le plan général de l'analyse littéraire :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Introduction -Développement : <ul style="list-style-type: none"> - le thème principal - le premier thème secondaire - le deuxième thème secondaire - Conclusion <p>Rédaction de l'introduction de l'analyse littéraire</p>

Activités et méthodes pédagogiques

Mise à niveau	Ensemble I
<ul style="list-style-type: none">- Exposés théoriques succincts des notions à étudier en grammaire.- Ateliers en grammaire à partir des textes retenus de l'Ensemble I.- (Exercices)- Des périodes hebdomadaires seront consacrées à la maîtrise de certaines notions méthodologiques, à la rédaction en classe et à l'autocorrection.- Les évaluations formatives font partie intégrante de la démarche d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none">- Présentation des époques littéraires choisies : exposés théoriques, <i>travail d'équipe et travail individuel dirigé</i>.- Étude des textes des auteurs vedettes- Lecture obligatoire de deux œuvres- Lecture de textes complémentaires- Ateliers et exercices sur l'analyse de textes- Rédaction d'une analyse complète- Application des notions grammaticales, syntaxiques, stylistiques et méthodologiques étudiées en Mise à niveau dans la rédactions des analyses littéraires.

Dans tout travail et examen, tout écart au code écrit sera sanctionné à raison de 0,5 % par faute.

La démarche pédagogique :

Ce cours de Mise à niveau est intimement lié au cours de l'Ensemble 1. Dans ce cours, l'approche théorique des différentes notions grammaticales, syntaxiques et stylistiques doit s'appuyer essentiellement sur la pratique et la lecture. Ainsi, des ateliers en grammaire, en méthodologie et en composition sont prévus à partir des textes littéraires proposés dans l'Ensemble 1.

De plus, pour sensibiliser l'élève à l'autonomie dans l'apprentissage, il devra analyser et corriger les erreurs commises dans les travaux réalisés en Ensemble 1. Cette autocorrection sera notée à chaque fois.

Dans ce cours, on privilégiera surtout les évaluations formatives pour consolider les connaissances linguistiques, littéraires et les méthodes de travail. On pourra ainsi déceler les lacunes pour apporter les corrections qui s'imposent et suggérer les stratégies d'apprentissage susceptibles d'assurer la réussite en Ensemble 1, d'augmenter la confiance en soi des élèves et provoquer leur motivation.

Comme le professeur dispense 7 heures de cours de français aux mêmes élèves (25 élèves /groupe), il pourra évaluer rigoureusement leurs acquis avant l'examen final ; cet accompagnement est presque individualisé. En outre, l'élève jouira d'une aide soutenue assurée par un tuteur.

Organisation matérielle :

1- Dans les cours de Mise à niveau et de l'Ensemble 1, le nombre d'élèves ne doit pas dépasser 25 par groupe, ce qui permet au professeur d'assurer aux élèves en risque d'échec la disponibilité et l'attention dont ils ont besoin.

2- Les cours jumelés totalisent 7 heures par semaine. Ce nombre d'heures permet une certaine forme d'immersion, puisqu'on assure aux élèves allophones en difficulté «pas trop criante» un apprentissage continu de la langue. Pour donner aux cours jumelés cette dimension d'immersion, nous recommandons donc l'étalement de la prestation des cours sur quatre ou trois jours minimum durant la semaine, en évitant les journées consécutives.

3- La répartition des heures de cours dans la semaine peut prendre une des formes suivantes :

2 h + 2 h + 2 h + 1 h

ou bien 2 h + 2 h + 3 h Toutefois, nous privilégions la première forme.

4- Il faudrait aussi assurer à ces élèves des locaux munis de dictionnaires.

Organisation pédagogique :

1- Voir le projet pour la compétence finale, l'examen final et le contenu

2- Les résultats que peuvent avoir les élèves et leurs conséquences :

- en cas de réussite en Ensemble 1 et d'échec en Mise à niveau, l'élève reprend le cours de Mise à niveau régulier à la deuxième session en même temps que l'Ensemble 2 ;

- en cas de réussite en Mise à niveau et d'échec en Ensemble 1, l'élève reprend le cours de l'Ensemble 1 en deuxième session, dans une classe régulière ;

- en cas d'échec aux deux cours, l'élève reprend successivement la Mise à niveau puis l'Ensemble 1 dans des classes régulières ;

- une piste à explorer : si l'élève réussit l'Ensemble 1 et échoue la Mise à niveau entre 55 et 60 %, il pourrait, selon des modalités à définir, reprendre la Mise à niveau par le Prétexte et l'aide du professeur qu'il a eu en cours jumelés. Dans ce cas, sa note à la fin de la première session en Mise à niveau sera un incomplet temporaire (INC).

3- L'élève sera informé de toutes ces modalités au début de la session.

4- Le calendrier du cours sera fait en compagnie des professeurs qui donneront le cours.

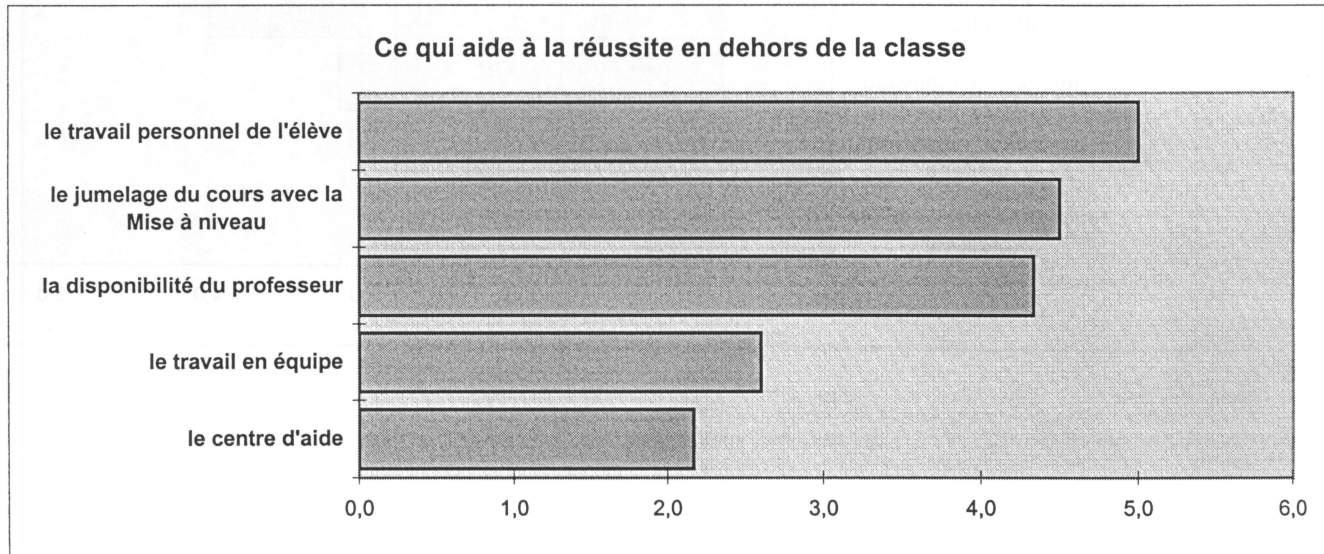
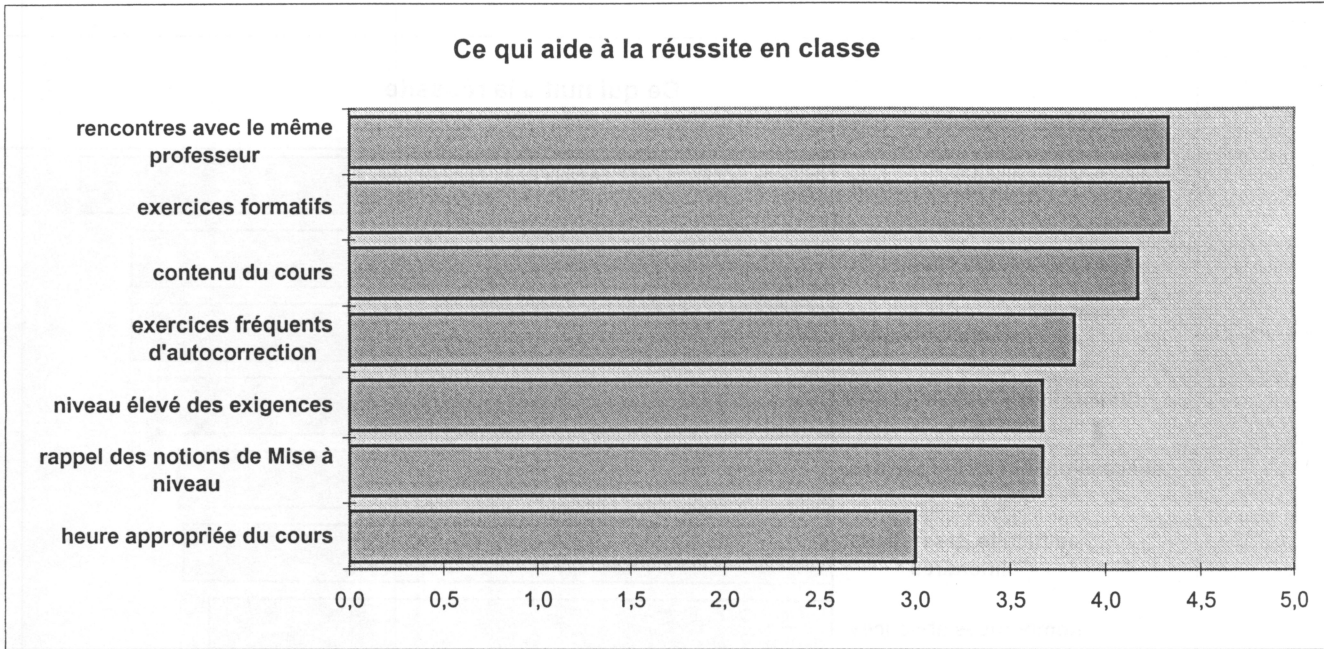
Annexe 13

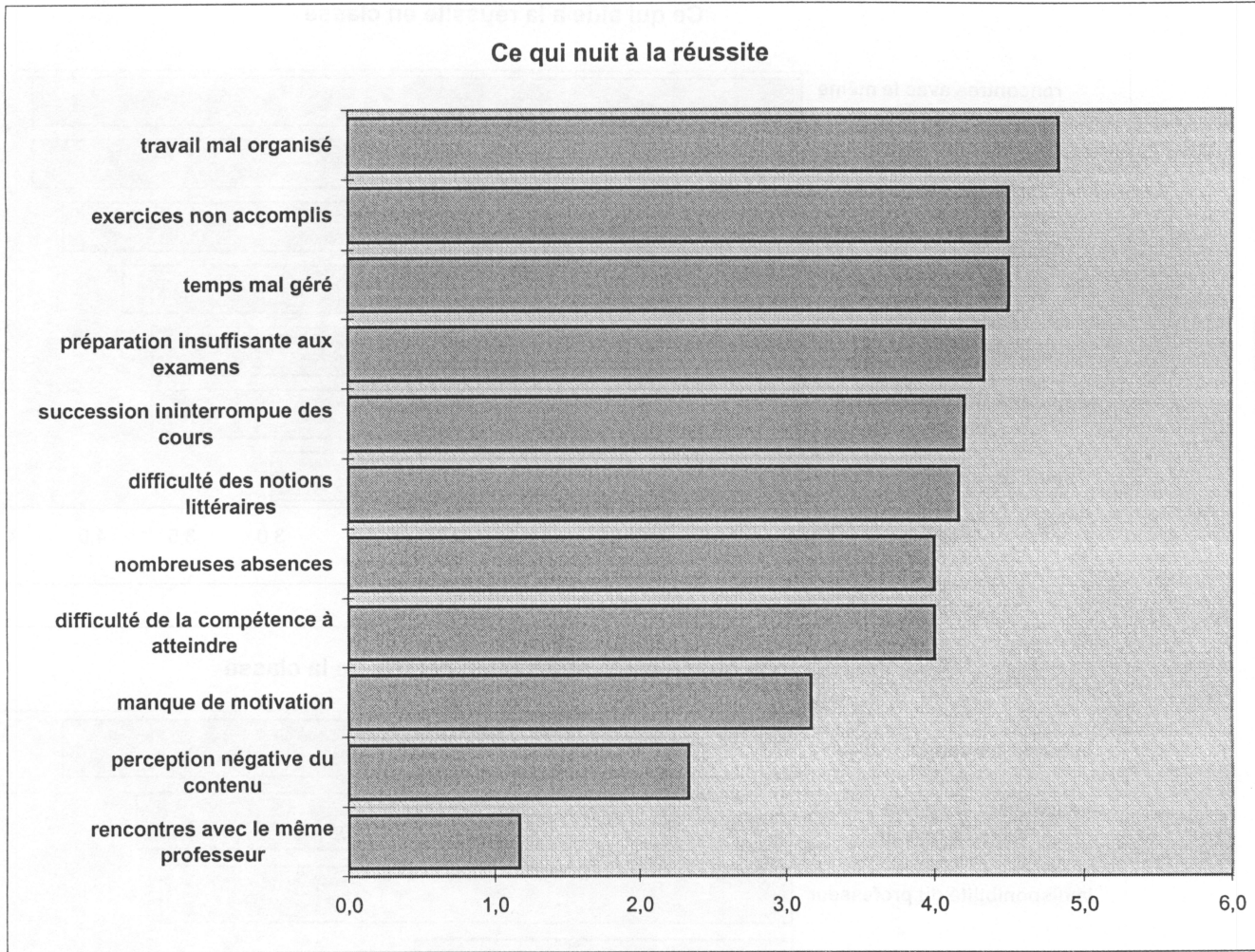
**Évaluation par les professeurs des collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin
du cours de mise à niveau jumelé au cours de français 101**

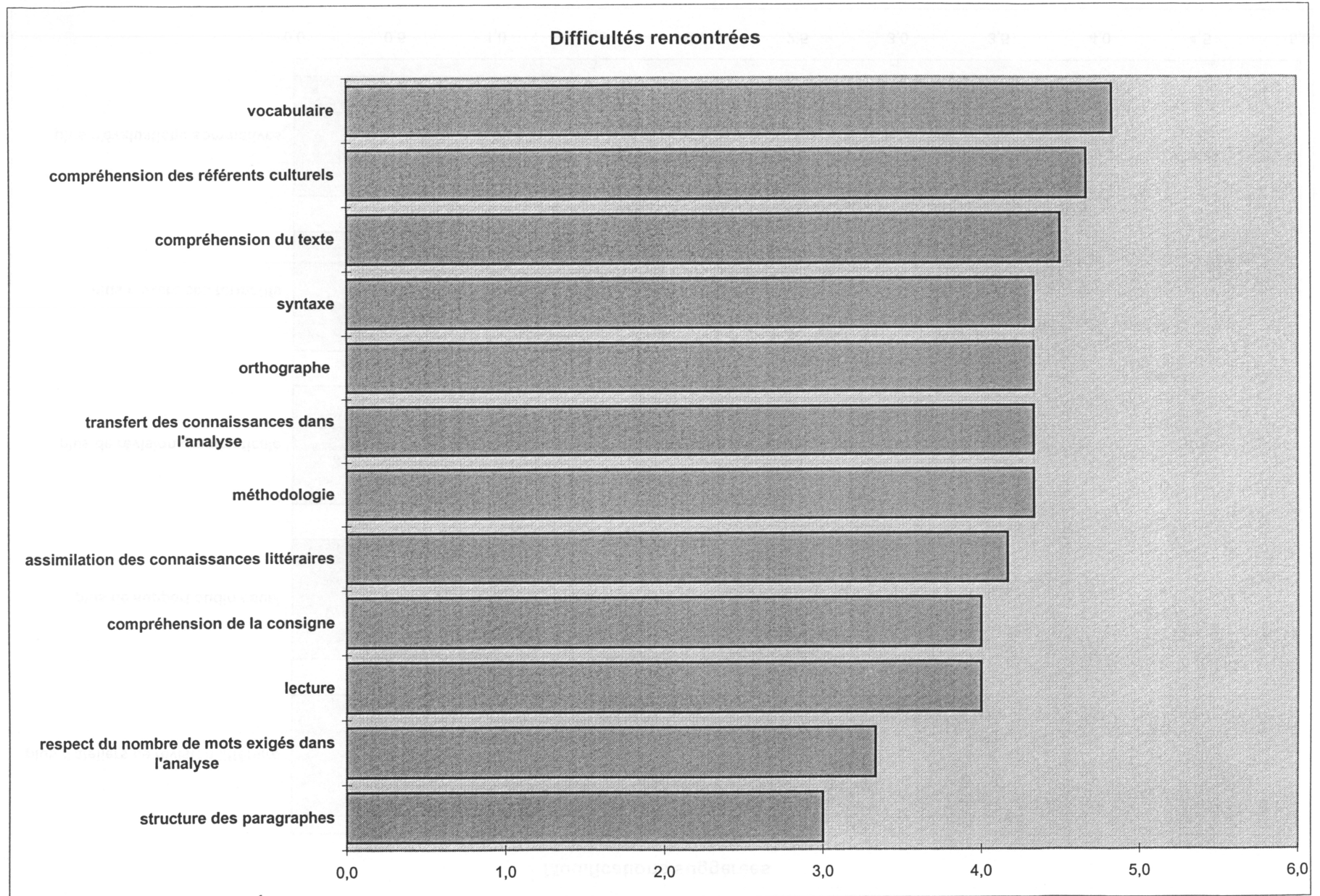
	A	B	C	D	E	F		
QUESTIONNAIRE								
Français 101 (cours jumelé au cours de Mise à niveau)								
Sur une échelle de 5 à 1, indiquez l'importance que vous accordez à chaque facteur								
5 = le plus important ou	le plus en accord							
1 = le moins important ou	le plus en désaccord							
NP = ne s'applique pas								

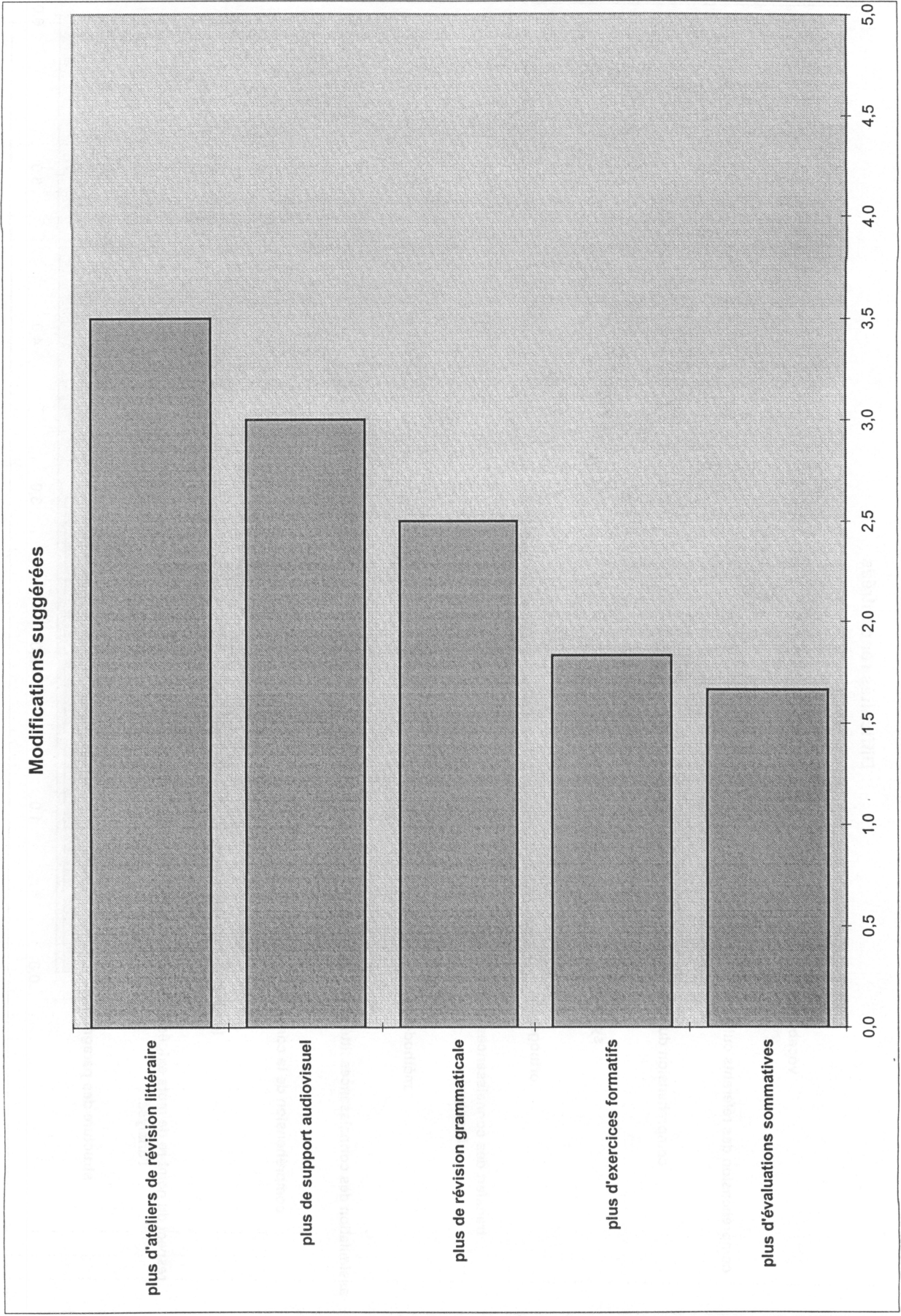
Le cours de Français 101, jumelé au cours de Mise à niveau, est perçu favorablement par les élèves.	5	5	5	5	4	4	28	4,7
En classe, ce qui aide le plus à réussir ce cours, c'est :								
le contenu intéressant du cours	5	5	3	5	3	4	25	4,2
le rappel des notions grammaticales du cours de Mise à niveau	5	2	5	3	4	3	22	3,7
le niveau élevé des exigences	4	4	3	5	3	3	22	3,7
les exercices continus	5	4	5	5	4	3	26	4,3
les exercices fréquents d'autocorrection	5	3	5	4	4	2	23	3,8
les rencontres fréquentes avec le même professeur	5	5	5	3	4	4	26	4,3
l'heure appropriée du cours	1	2	5	4	3	3	18	3,0
autre :								
En dehors de la classe, ce qui aide le plus à réussir ce cours, c'est :								
le centre d'aide	3	2	1	3	2	2	13	2,2
le jumelage du cours avec la Mise à niveau	5	5	5	4	4	4	27	4,5
la disponibilité du professeur	4	4	5	5	3	5	26	4,3
le travail personnel de l'élève	5	5	5	5	5	5	30	5,0
le travail en équipe	4	3 n		1	2	3	13	2,6
autre :								
a) Le nombre d'élèves en classe est	18	33	31		22	28		
b) La taille du groupe n'aide pas l'élève à réussir le cours.	4	6	5	5	1	5	26	4,3
- Ce qui nuit à la réussite du cours de Français 101, c'est :								
la difficulté des notions littéraires	3	5	4	5	3	5	25	4,2
la difficulté de la compétence à atteindre	3	4	4	5	4	4	24	4,0
le travail mal organisé	5	5	5	5	4	5	29	4,8
le temps mal géré	5	5	5	5	4	3	27	4,5
la préparation insuffisante aux examens	5	2	5	5	4	5	26	4,3
les exercices formatifs non accomplis	5	3	5	5	4	5	27	4,5
les nombreuses absences	3	2	5	5	4	5	24	4,0
les rencontres fréquentes avec le même professeur	1	1	1	1	2	1	7	1,2
la succession des cours sans journée de répit	5	3 n		5	3	5	21	4,2
le manque de motivation	5	3	3	3	4	1	19	3,2
la perception négative du contenu du cours	1	1	3	3	3	3	14	2,3
autre : concentration		5		5				

Un élève de Français 101 peut rencontrer des difficultés :											
de lecture				4	4	3	5	4	4	24	4,0
de vocabulaire				5	5	4	5	5	5	29	4,8
de compréhension				5	5	4	5	4	4	27	4,5
de méthodologie				5	5	4	3	4	5	26	4,3
d'assimilation des connaissances littéraires				3	4	4	5	4	5	25	4,2
dans la compréhension des référents culturels				5	5	5	4	4	5	28	4,7
de compréhension de la consigne				3	4	4	5	4	4	24	4,0
de transfert des connaissances dans l'analyse				5	3	5	4	4	5	26	4,3
dans la structure des paragraphes				3	2	3	3	3	4	18	3,0
dans le respect du nombre de mots exigés dans l'analyse				4	1	3	4	4	4	20	3,3
dans l'orthographe				5	5	5	5	2	4	26	4,3
dans la syntaxe				5	5	4	5	3	4	26	4,3
autre :											
Les élèves manquent de motivation dans le cours de Français 101.											
				1	1	1	1	2	3	9	1,5
J'apporterai les modifications suivantes au cours de Français 101 :											
plus d'exercices formatifs				1	4	1	1	2	2	11	1,8
plus d'évaluations sommatives				1	2	1	1	2	3	10	1,7
plus d'ateliers de révision littéraire				3	5	4	3	3	3	21	3,5
plus de révision grammaticale				2	3	1	2	3	4	15	2,5
plus de support audiovisuel				3	5	1	1	4	4	18	3,0
autre :											
J'approuve le maintien du jumelage des cours de Français 101 et de											
Mise à niveau				5	5	5	5	5	5	30	5,0
- Je referai l'expérience des cours jumelés.											
				5	5	5	4	5	5	29	4,8
autres commentaires s'il y a lieu :											
							oui	oui			





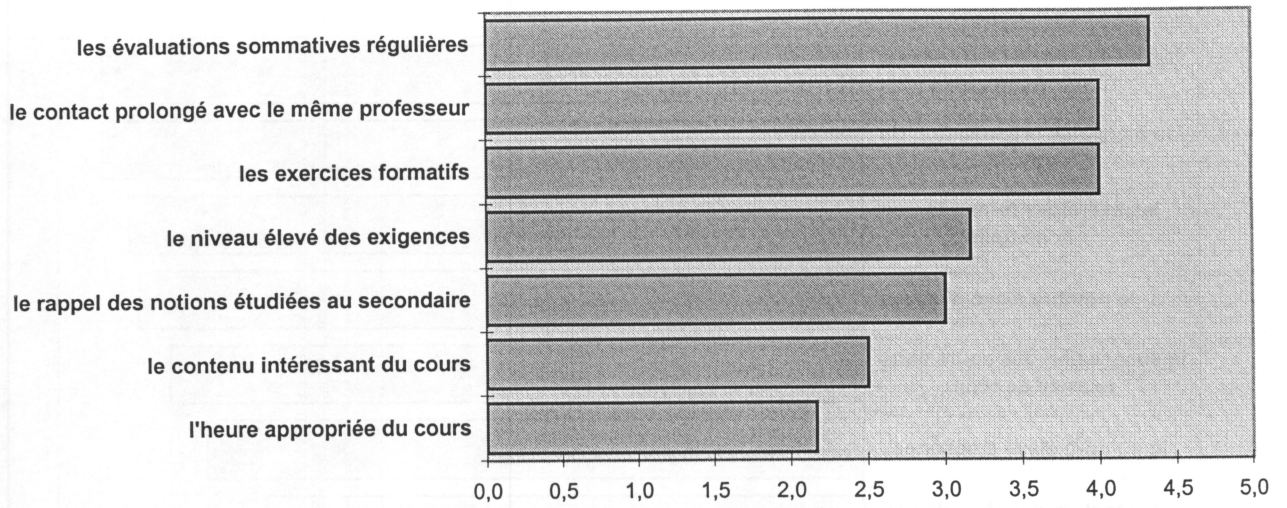




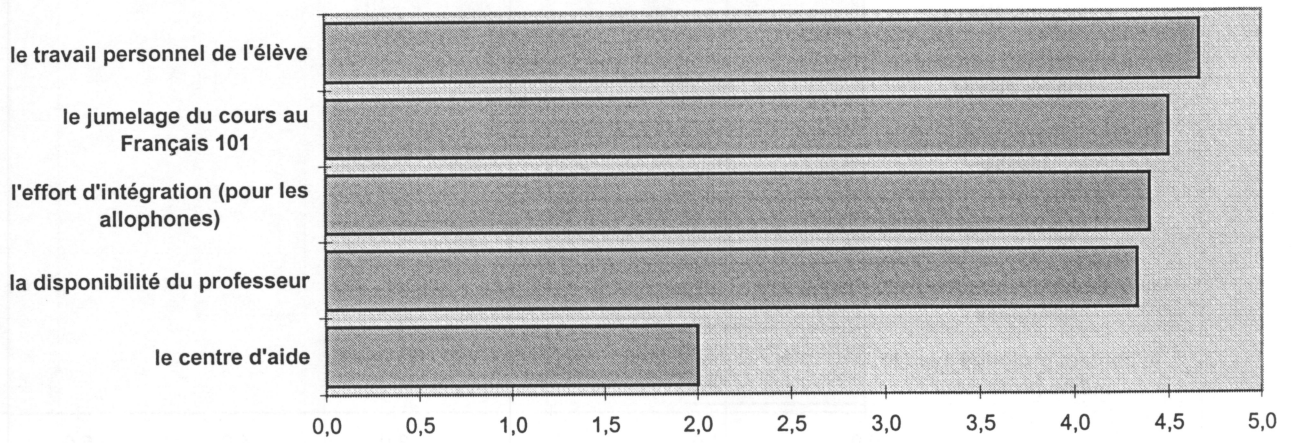
	A	B	C	D	E	F		
QUESTIONNAIRE								
Mise à niveau								
Cours jumelé au Français 101)								
Sur une échelle de 5 à 1, indiquez l'importance que vous accordez à chaque facteur								
5 = le plus important ou	le plus en accord							
1 = le moins important ou	le plus en désaccord							
NP = ne s'applique pas								

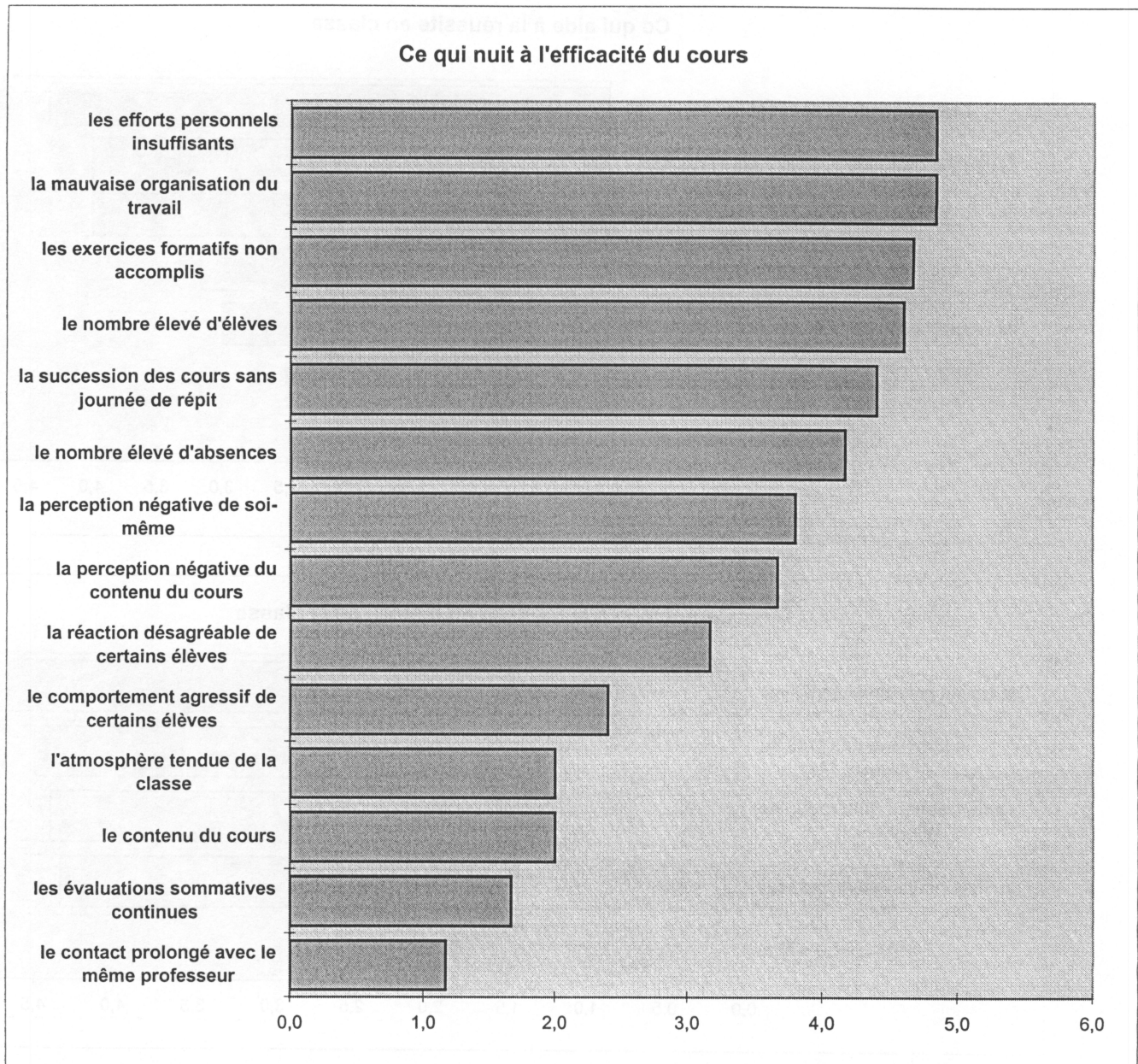
1- Le cours de Mise à niveau tel qu'il est donné actuellement est perçu favorablement par les élèves.	2	n	3	3	3	4	15	3,0
2- En classe, ce qui aide le plus à réussir ce cours, c'est :								
l'heure appropriée du cours	1	5	1	2	1	3	13	2,2
le contenu intéressant du cours	1	2	3	4	2	3	15	2,5
le rappel des notions étudiées au secondaire	4	2	3	3	4	2	18	3,0
le niveau élevé des exigences	3	3	4	3	3	3	19	3,2
les exercices formatifs	3	4	5	3	5	4	24	4,0
le contact prolongé avec le même professeur	4	5	5	5	1	4	24	4,0
les évaluations sommatives régulières	4	4	5	4	5	4	26	4,3
autre : motivation					5			
3- En dehors de la classe, ce qui aide le plus à réussir ce cours, c'est :								
le centre d'aide	3	2	3	1	1	2	12	2,0
la disponibilité du professeur	5	5	4	4	5	3	26	4,3
l'effort d'intégration (pour les allophones)	4	4	5 n		5	4	22	4,4
le jumelage du cours au Français 101	4	4	5	5	5	4	27	4,5
le travail personnel de l'élève	5	5	5	3	5	5	28	4,7
autre :								
4- a) Le nombre d'élèves en classe est	33	31	18	28		22		
b) La taille du groupe n'aide pas l'élève à réussir.	5	1	2	2	5	1		
5- Les objectifs du cours de Mise à niveau répondent aux besoins des élèves en difficultés.	4	3	4	4	3	3	21	3,5
6- Les objectifs du cours de Mise à niveau suffisent à combler les lacunes des élèves en difficultés.	2	4	2	2	1	3	14	2,3
7- Les élèves profitent pleinement du cours de Mise à niveau.	2	4	3	5	3	3	20	3,3
8- Les élèves manquent de motivation dans le cours de Mise à niveau	5	2	3	5	5	3	23	3,8

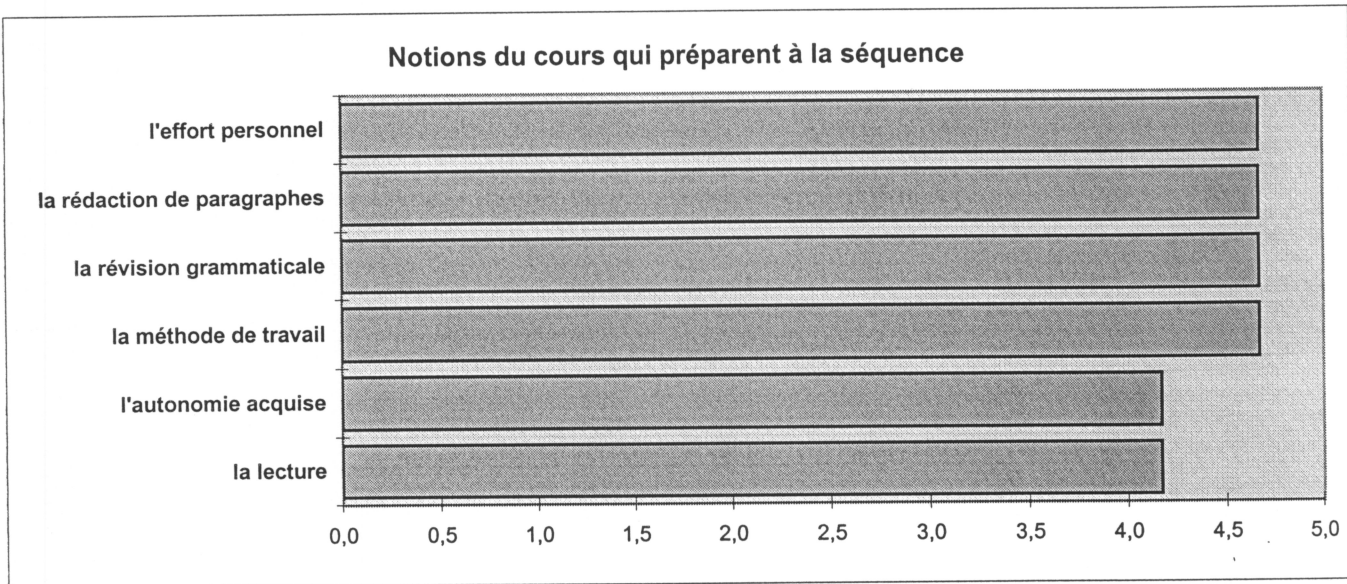
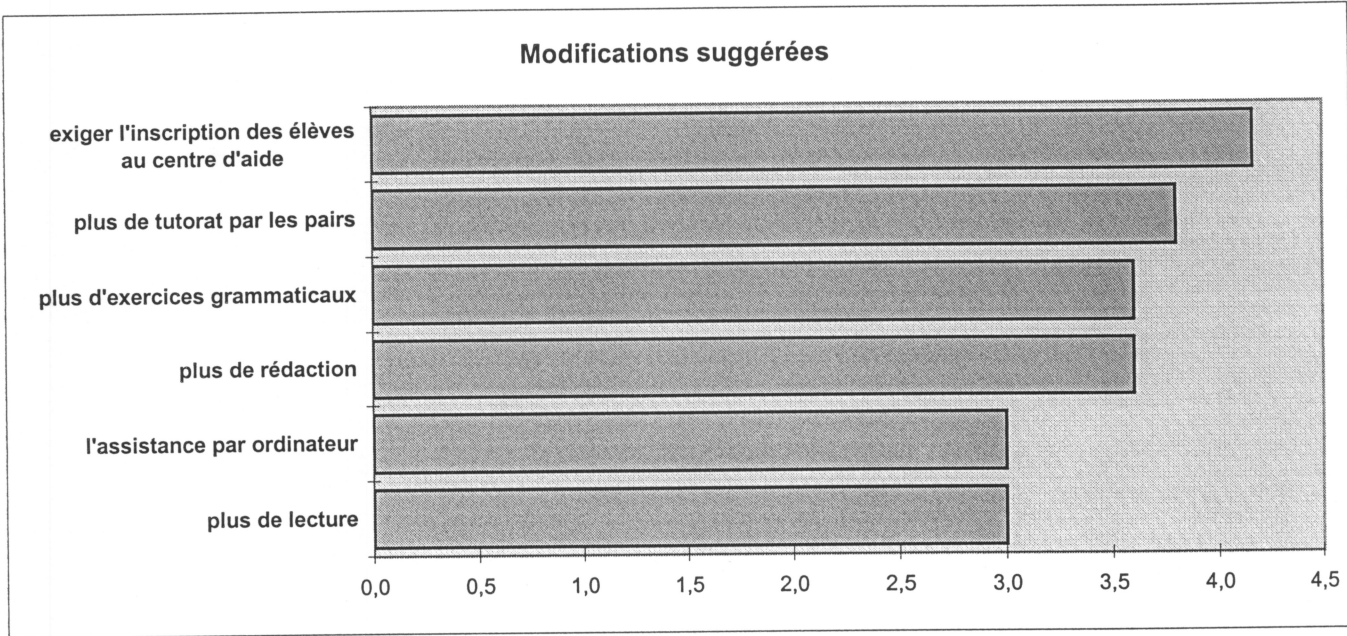
Ce qui aide à la réussite en classe



Ce qui aide à la réussite en dehors de la classe







Annexe 14

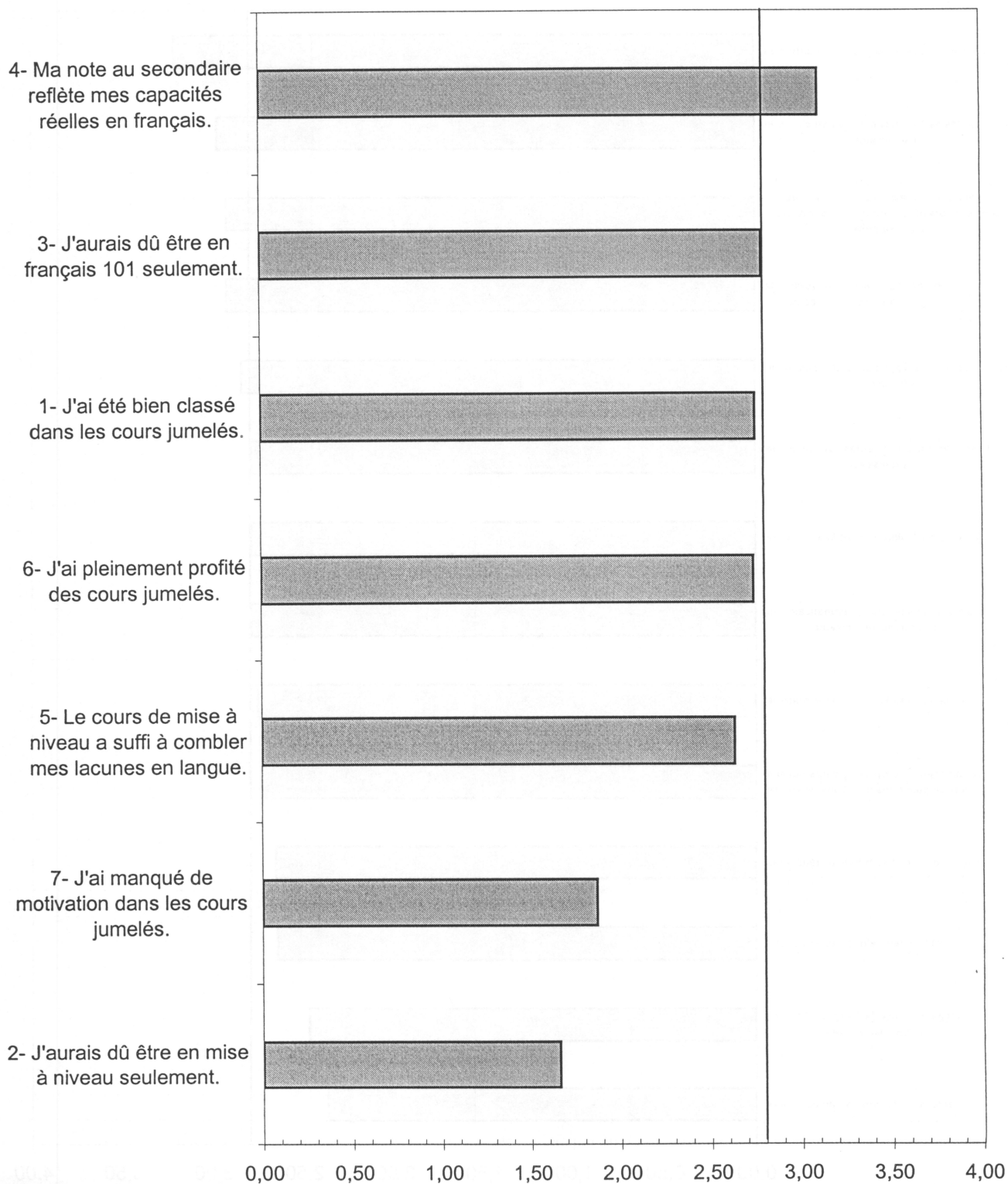
**Évaluation par les élèves du collège de Bois-de-Boulogne du cours
de mise à niveau jumelé au cours de français 101**

Questionnaire d'évaluation des cours jumelés par les étudiants français 101 et mise à niveau	
Sur une échelle de 4 à 1, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec chaque énoncé (encerclez le chiffre correspondant) :	
4 = totalement en accord	
3 = plutôt en accord	
2 = plutôt en désaccord	
1 = totalement en désaccord	
QUESTION	MOYENNE
1- J'ai été bien classé dans les cours jumelés.	2,75
2- J'aurais dû être en mise à niveau seulement.	1,66
3- J'aurais dû être en français 101 seulement.	2,79
4- Ma note au secondaire reflète mes capacités réelles en français.	3,11
5- Le cours de mise à niveau a suffi à combler mes lacunes en langue.	2,63
6- J'ai pleinement profité des cours jumelés.	2,74
7- J'ai manqué de motivation dans les cours jumelés.	1,87
8- La taille du groupe ne m'a pas aidé à réussir les cours.	1,66
9- En classe, ce qui m'a aidé le plus à réussir ces cours, c'est :	
a) le jumelage du cours de français 101 avec le cours de mise à niveau	2,47
b) le contenu intéressant des cours	2,37
c) le rappel des notions grammaticales du cours de mise à niveau	2,79
d) le lien entre la littérature et la grammaire	2,79
e) les liens entre la théorie et la pratique	2,76
f) les méthodes pédagogiques utilisées par le professeur	2,84
g) le niveau élevé des exigences	2,65
h) les explications qui facilitent la compréhension du cours	2,92
i) les exercices formatifs continus en classe et à la maison	2,97
j) les évaluations sommatives régulières	2,66
k) les exercices fréquents d'autocorrection	3,21
l) les rencontres fréquentes avec le même professeur	2,79
m) les commentaires écrits et oraux du professeur, lors de la correction des travaux et des examens	2,92
n) l'atmosphère propice du cours qui m'a permis de poser des questions en classe	2,74
10- En dehors de la classe, ce qui m'a aidé le plus à réussir ces cours, c'est :	
a) le centre d'aide : le SALF (à Bois-de-Boulogne) ou le Prétexte (à Marie-Victorin)	1,95
b) la disponibilité du professeur	2,74
c) les rencontres individuelles avec le professeur	2,30
d) mon travail personnel	3,39
e) ma préparation efficace aux examens	3,27
11- Ce qui a nui à ma réussite du cours de français 101 jumelé au cours de mise à niveau, c'est :	
a) le contenu grammatical du cours	2,26
b) la difficulté des notions littéraires	2,35
c) la difficulté de la compétence à atteindre	2,42
d) la mauvaise organisation de mon travail	2,11
e) la mauvaise gestion de mon temps	2,11
f) ma préparation insuffisante aux examens	2,13
g) les exercices formatifs non accomplis	1,95
h) mes nombreuses absences	1,50

i) les rencontres fréquentes avec le même professeur	1,47
j) la succession des cours sans journée de répit	2,30
k) mon manque de motivation dans les cours jumelés	2,11
l) la réaction désagréable de certains étudiants	2,08
m) mon attitude inappropriée en classe	1,37
n) mon temps d'étude insuffisant	2,24
12- J'apporterais les modifications suivantes aux cours jumelés en demandant :	
a) plus d'exercices formatifs (exercices non notés)	2,82
b) plus d'évaluations sommatives (exercices et examens notés)	2,58
c) plus d'ateliers de révision littéraire	3,13
d) plus de révision grammaticale	2,97
e) plus de support audiovisuel	2,71
f) plus de lecture	2,55
g) plus de rédaction	2,66
13- Ressources disponibles au collège :	
a) je connais toutes les ressources disponibles au collège pour m'aider à réussir en français.	2,89
b) le tutorat par les pairs doit être ajouté aux activités des cours jumelés.	2,68
c) l'inscription au Prétexte ou au SALF doit être rendue obligatoire.	2,32
14- Gestion du temps et méthode de travail :	
a) je sais répartir adéquatement mon temps entre mes études et mes activités extrascolaires.	3,08
b) je sais comment planifier et gérer efficacement mon temps d'étude.	3,14
c) j'étudie de façon régulière et fréquente.	3,08
d) je sais me concentrer au moment d'étudier.	3,00
e) je respecte les sept (7) heures de travail à la maison requises par les cours jumelés.	2,42
f) j'arrive régulièrement à l'heure dans ces cours.	3,50
g) je sais prendre mes notes dans ces cours.	3,37
h) je sais organiser mes notes dans ces cours.	3,47
i) je pose des questions en classe, si je ne comprends pas.	3,13
j) je fais tous les travaux proposés dans ces cours.	3,43
k) lorsque j'ai de la difficulté à réaliser une tâche, je l'abandonne.	1,92
l) je sais utiliser mes erreurs pour mieux apprendre au lieu de les redouter.	3,29
m) j'ai souvent de la difficulté à me concentrer lorsque le professeur donne le cours.	2,21
n) je sais comment augmenter mon attention et ma concentration en classe.	3,08
o) je connais les moyens qui peuvent m'aider à composer avec le stress et l'anxiété lors d'une tâche scolaire.	3,00
15- Les cours jumelés et vous :	
a) ces cours ont répondu à mes besoins.	2,79
b) à la suite de ces cours, je suis capable de m'autocorriger.	2,97
c) les cours jumelés m'ont aidé à améliorer la qualité de ma langue écrite.	2,92
d) les cours jumelés m'ont aidé à améliorer ma capacité de lire et de comprendre un texte.	2,84
e) les cours jumelés m'ont aidé à améliorer les résultats dans mes autres cours.	2,18
f) les cours jumelés m'ont aidé à me sentir plus compétent en français.	2,53
16- Je suis conscient de l'importance du français dans la réussite des autres matières.	
17- J'ai apprécié le cours de français 101 jumelé au cours mise à niveau.	2,97
18- Je n'hésiterais pas à recommander ce cours à d'autres étudiants.	2,84

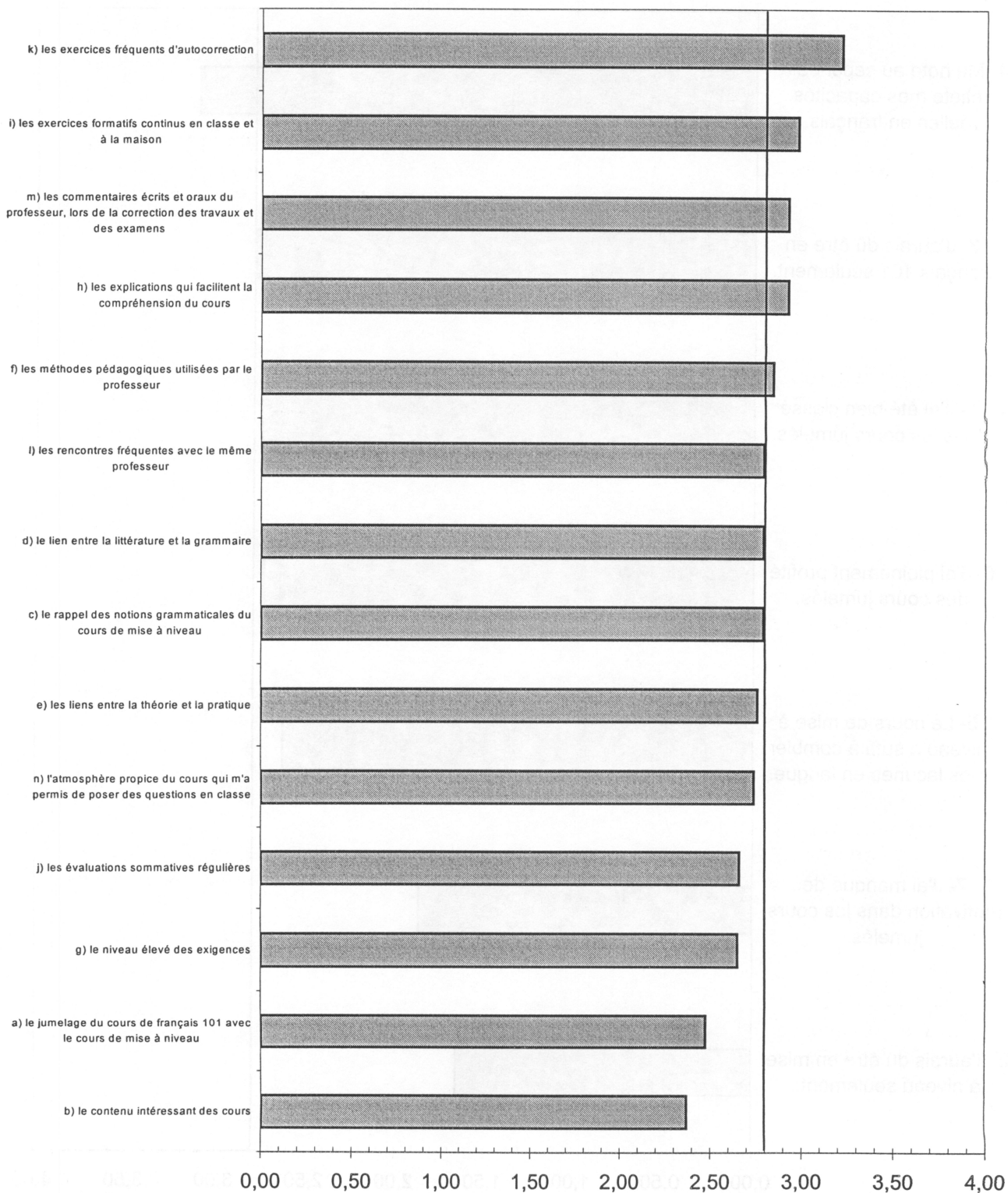
Bois-de-Boulogne

Questions 1 à 7



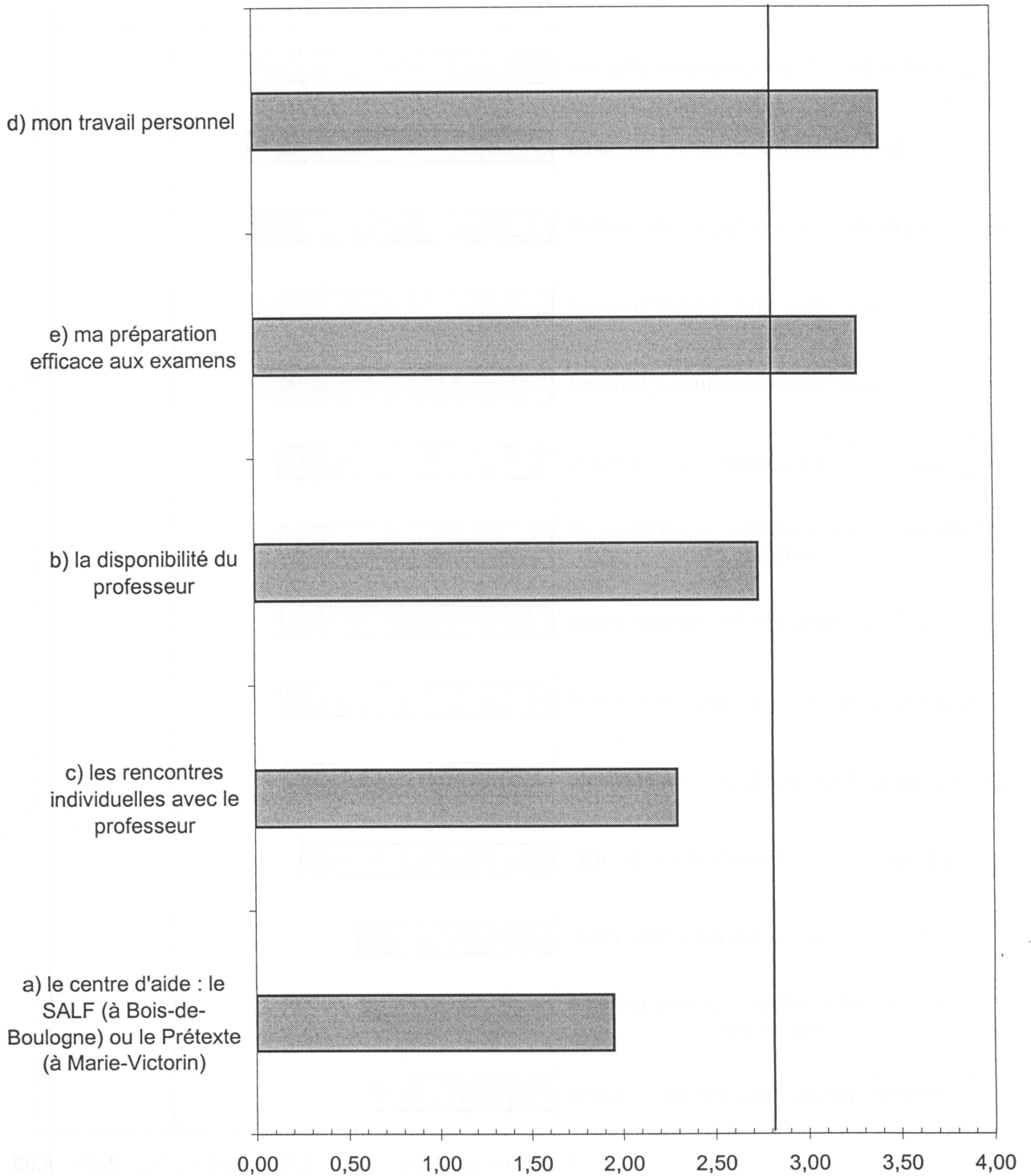
Bois-de-Boulogne

9- En classe, ce qui m'a aidé le plus à réussir ces cours

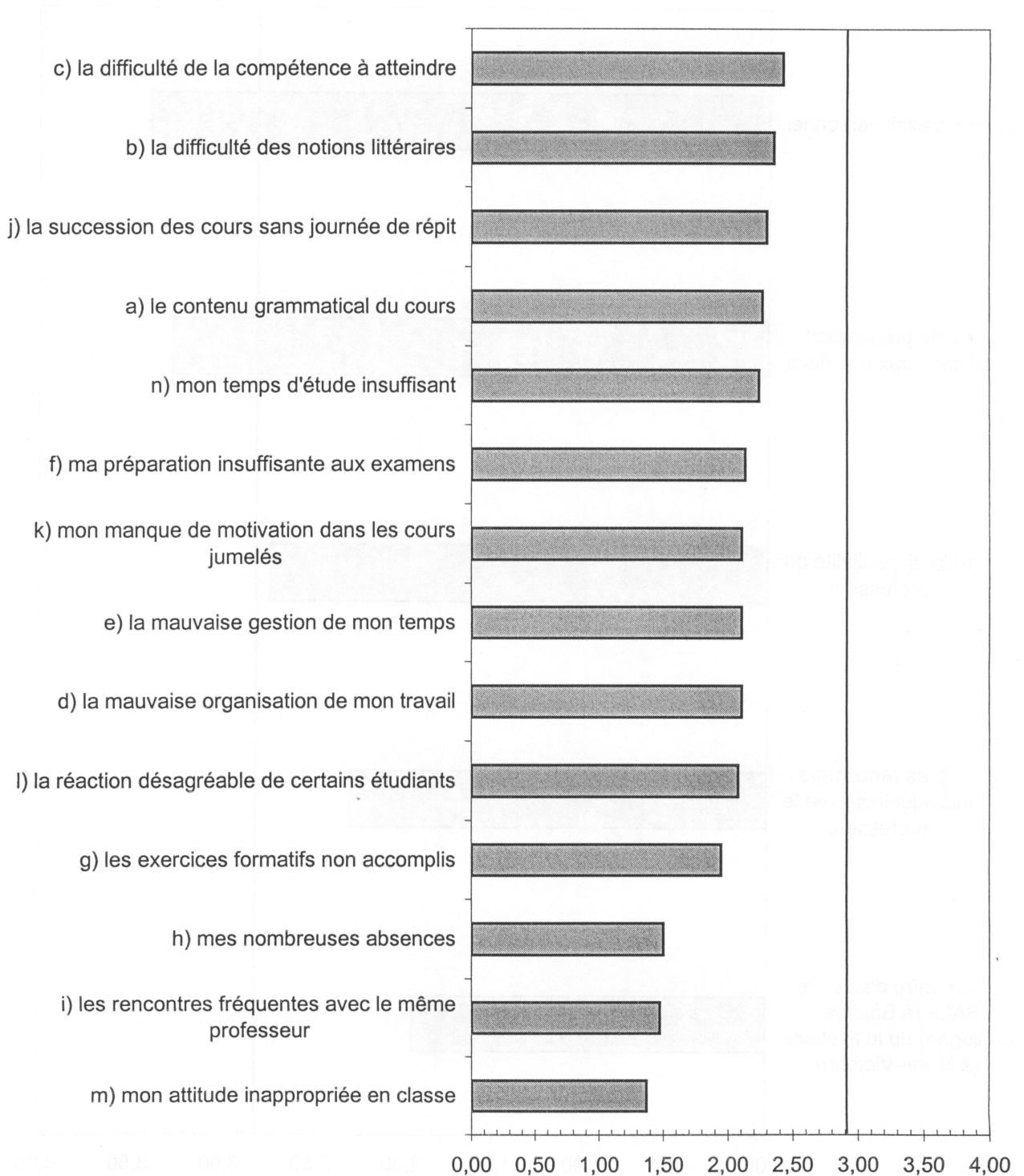


Bois-de-Boulogne

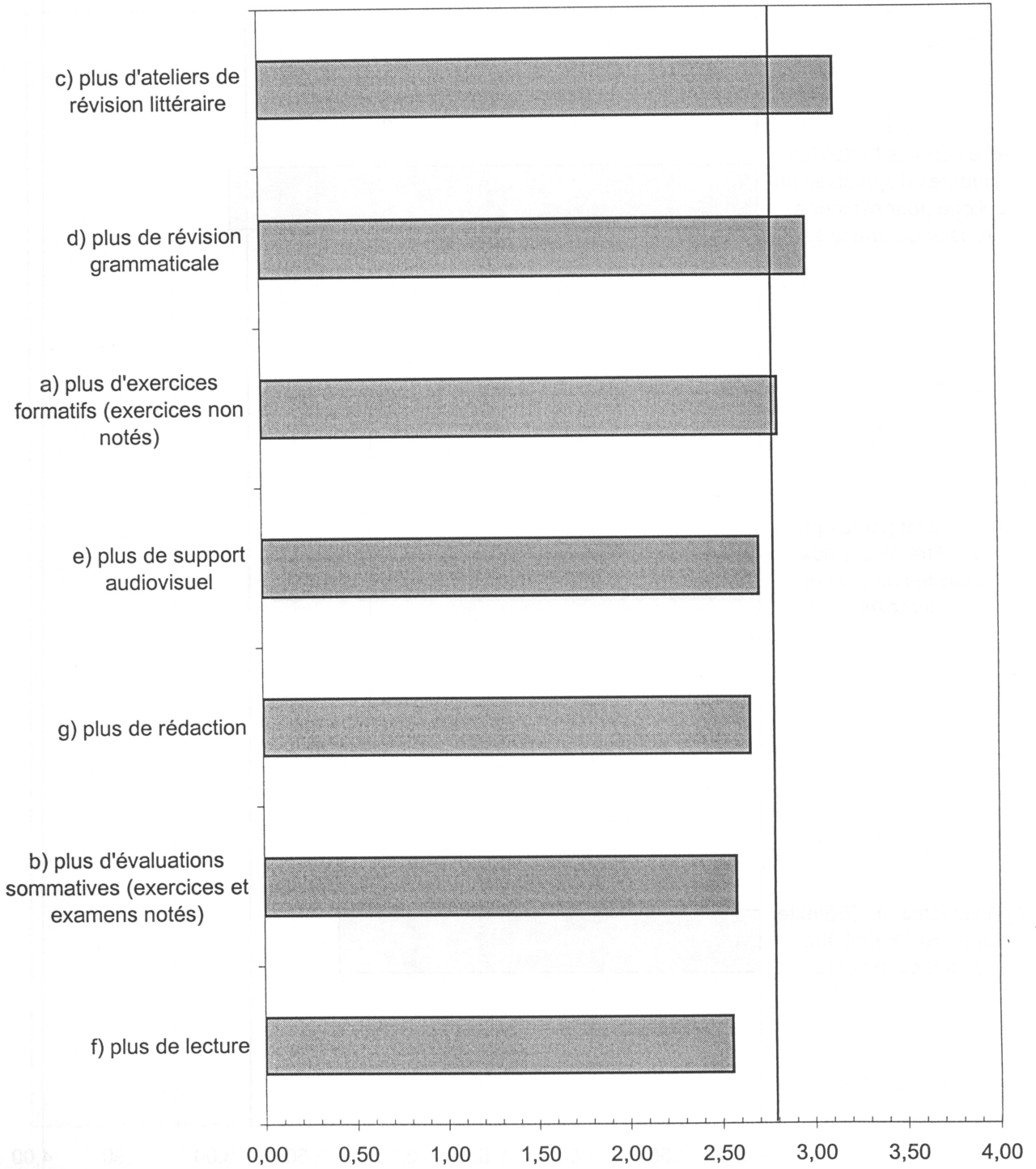
10- En dehors de la classe, ce qui m'a aidé le plus à réussir ces cours



11- Ce qui a nui à ma réussite du cours de français 101 jumelé au cours de mise à niveau

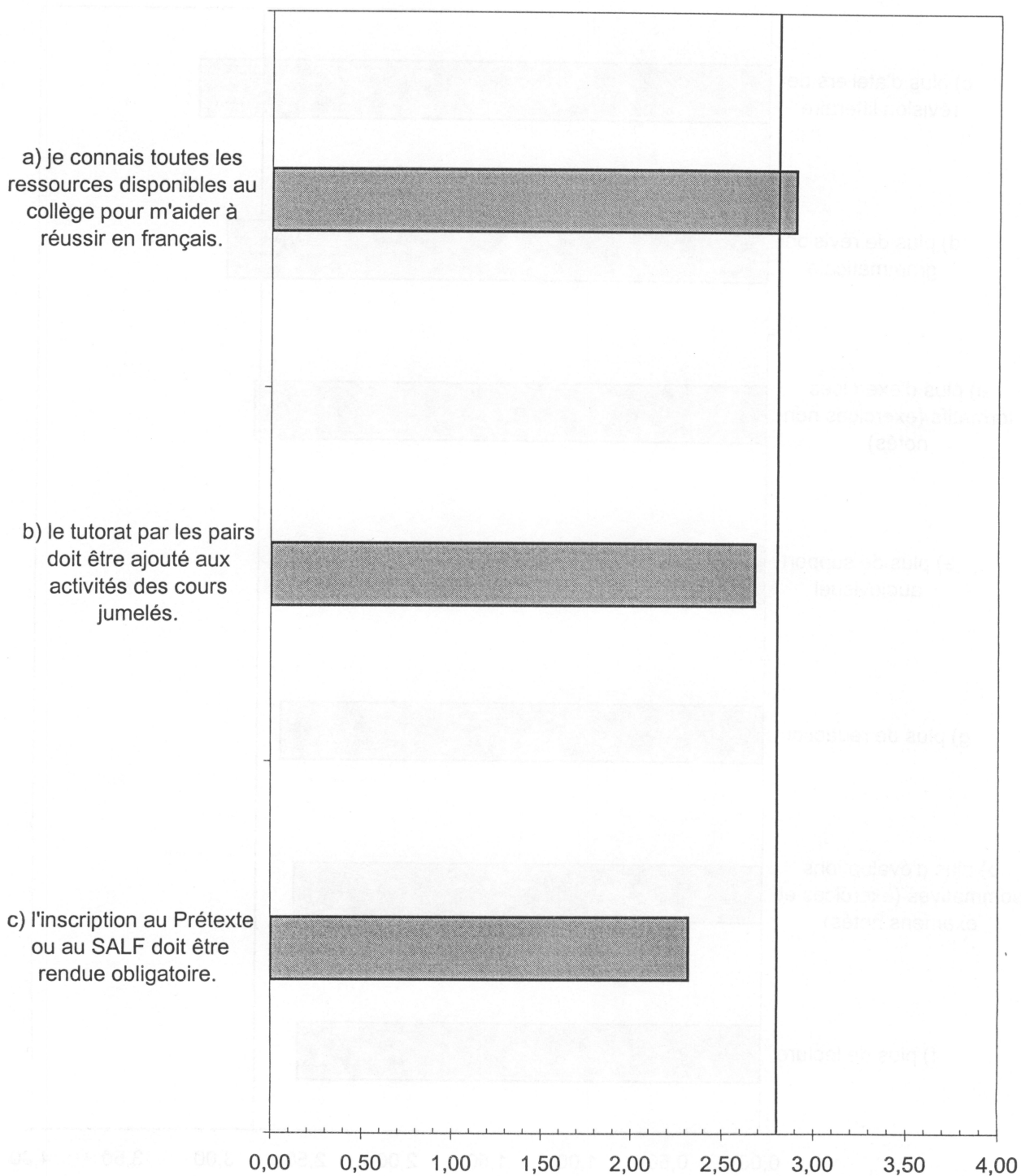


12- J'apporterais les modifications suivantes aux cours jumelés en demandant

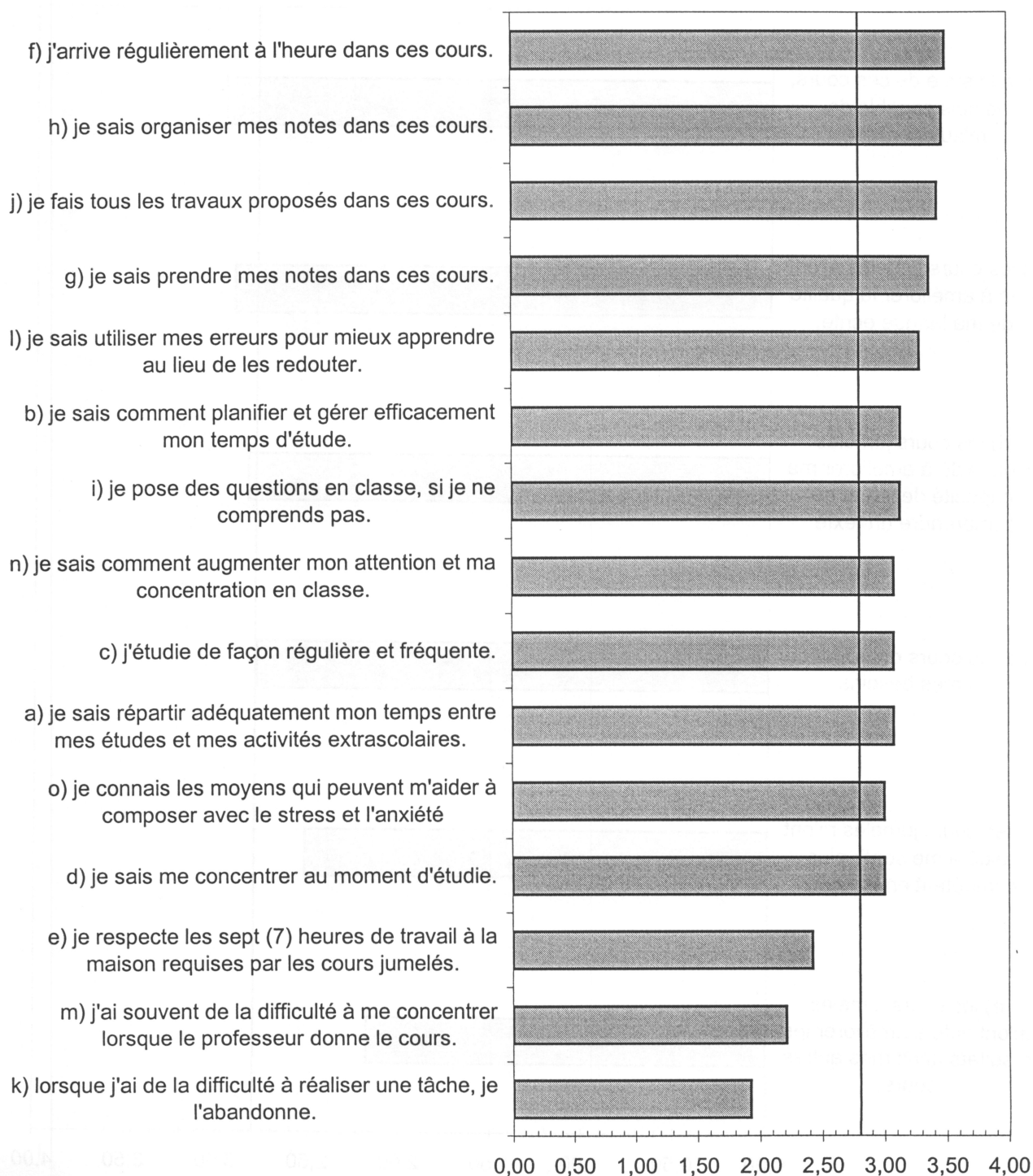


Bois-de-Boulogne

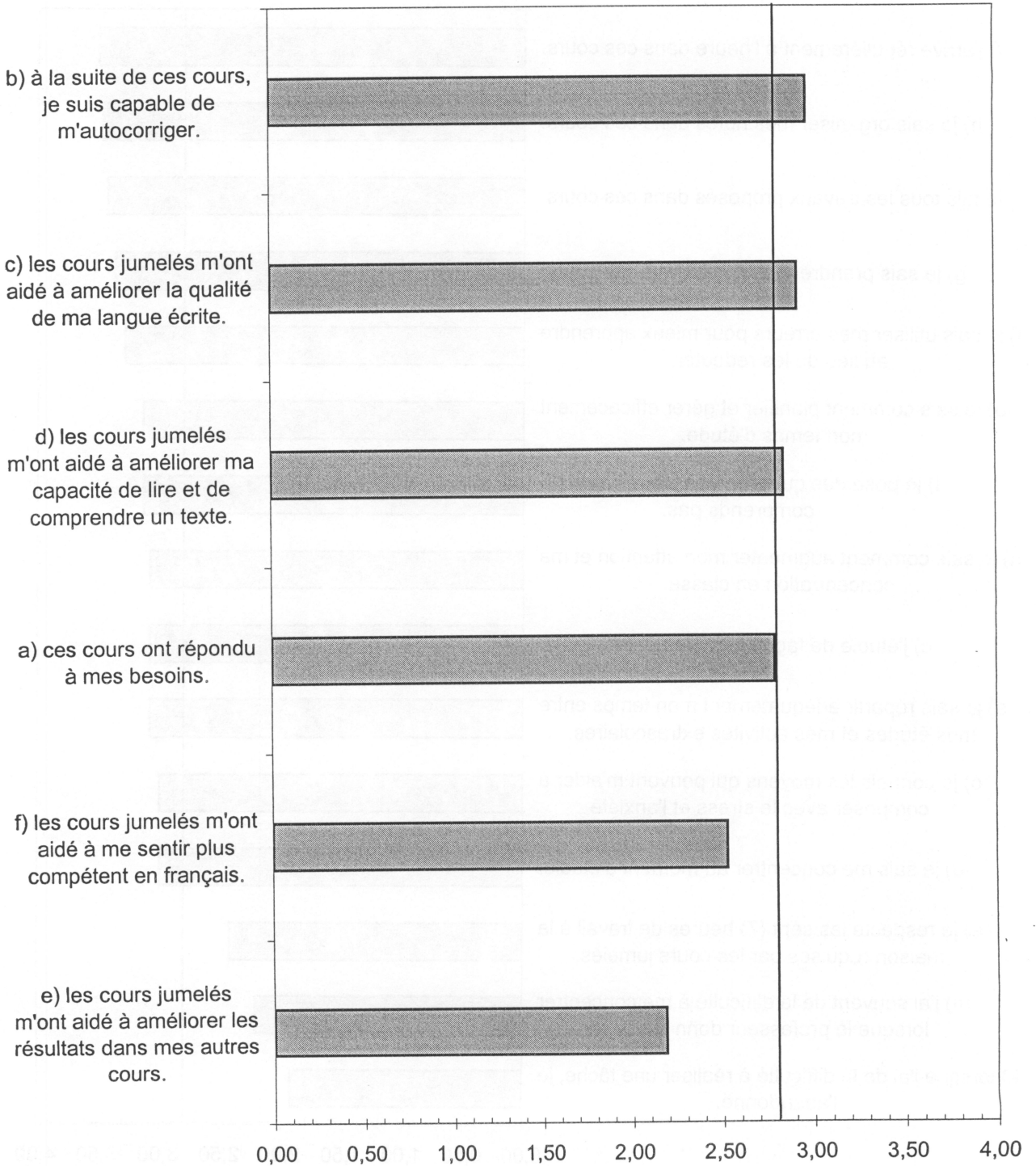
13- Ressources disponibles au collège



14- Gestion du temps et méthode de travail

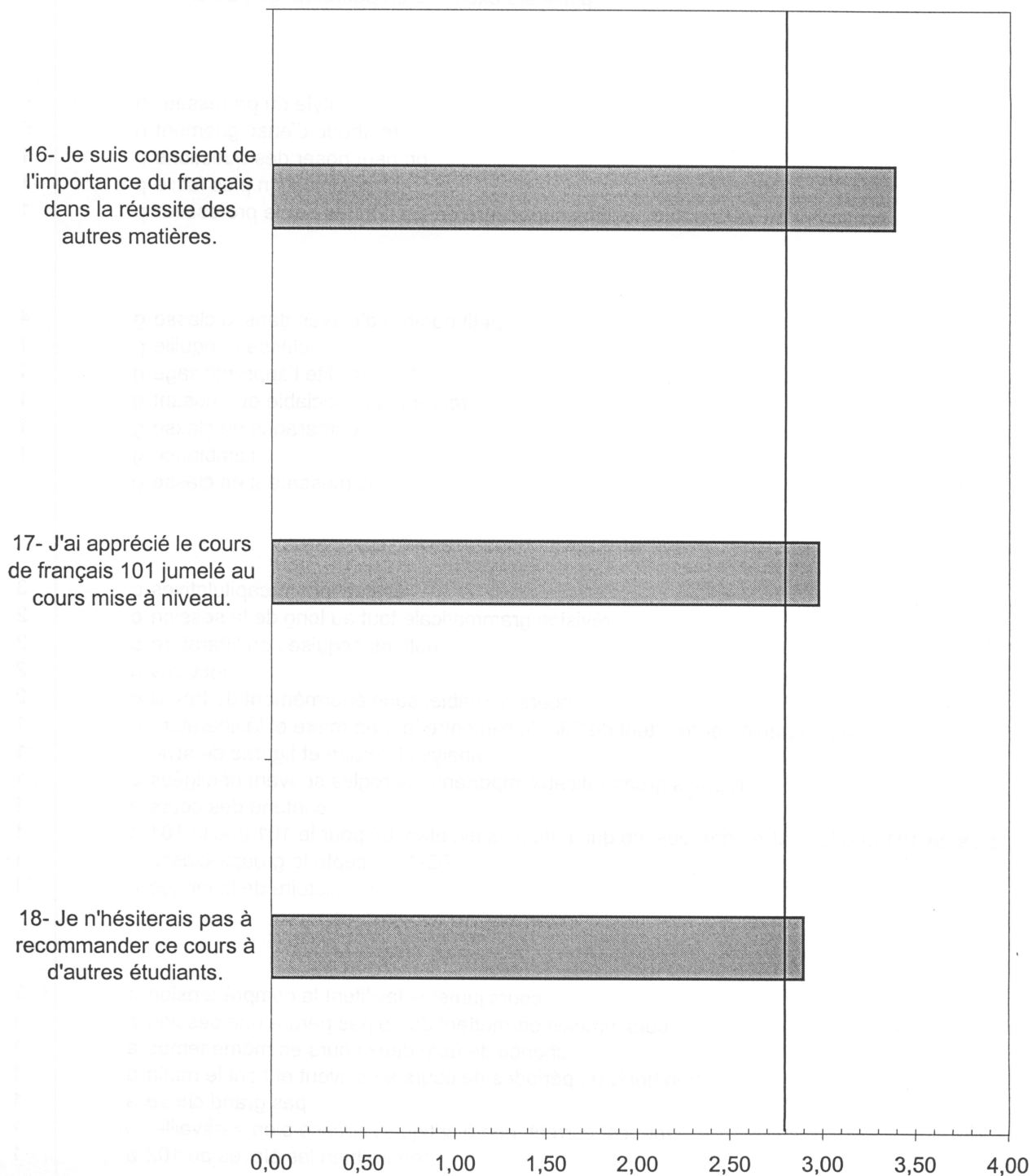


15- Les cours jumelés et vous



Bois-de-Boulogne

Questions 16 à 18



travaux pratiques x	7
exercices formatifs non notés x	6
ateliers en classe x	1
devoirs notés x	1
plusieurs examens en pourcentage peu élevé x	1
style du professeur p	6
méthode d'enseignement p	5
on peut poser des questions p	1
communication plus facile p	1
sentiment de valorisation, estime supérieure de soi donnés par le professeur p	1
petit nombre d'élèves dans la classe g	4
classe tranquille g	1
taille facilite l'apprentissage g	1
groupe-cours sociable et amusant g	1
camarades de classe g	1
l'ambiance g	1
l'amusement en classe g	1
évaluations récapitulatives c	3
révision grammaticale tout au long de la session c	2
notions acquises en littérature c	2
lectures c	2
cours agréable, sans énormément de travail c	2
cours jumelés permettent de faire le lien entre la grammaire et la littérature c	1
analyse littéraire et figures de style c	1
rappels grammaticaux importants de règles souvent négligées c	1
contenu des cours c	1
plus de 101 que les autres groupes, ce qui a été plus avantageux pour le 101 que le 101 c	1
TOUT excepté le groupe-classe c	1
histoire de la langue c	1
cours jumelés facilitent la compréhension a	2
cours jumelés permettent de ne pas perdre une session a	1
chance de faire deux cours en même temps a	1
bon horaire : périodes de cours se suivent et sont le matin a	1
pas grand chose a	1
tout est correct, rien à critiquer, pousse bien à travailler a	1
prépare bien les élèves au 102 a	1

le moins aimé

exercices x	2
absence de variété dans les exercices x	1
examens x	1
méthode d'enseignement p	4
style du professeur p	3
professeur devrait adapter son plan du cours selon les points faibles des élèves p	1
groupe-classe g	4
élèves peu matures et parfois mal élevés, blagues de mauvais goût et manque de respect g	1
lecture de livres c	4
cours de 001 inutile c	3
beaucoup de travaux et pas assez de temps pour lire c	2
grammaire en 001 c	1
pas assez de grammaire c	1
contenu trop littéraire c	1
difficulté à démêler les notes de cours : lesquelles au 101 et lesquelles au 001 c	1
cours n'a pas abordé les lacunes, a dû se débrouiller avec un livre de 6e primaire c	1
cours par moments épuisant c	1
trop de français, sept heures par semaine, c'est trop a	3
trois heures de cours en ligne a	2

suggestions

	plus de devoir en grammaire x	3
	plus d'exercices formatifs x	3
plus de mini-examens notés afin de donner plus de chances de réussite aux élèves x		2
	plus de travaux et d'examens x	1
	plus d'examens x	1
	professeur doit être plus sévère et exigeant p	3
	plus de lectures c	2
continuer à donner beaucoup de travaux pour que les élèves s'améliorent c		1
	donner des choix de lectures c	1
plus d'explications individuelles sur les travaux corrigés, surtout en 101 c		1
	cours devrait être moins exigeant c	1
	aurait aimé être obligé d'aller au SALF a	3
horaire : ne pas commencer les trois jours d'affilée à 8h a		3
	cours sont très bien organisés, excellents a	2
	continuer le jumelage a	1
	cours devrait être offert aussi aux francophones a	1
	cours très utile a	1
ne plus jumeler ces cours : il est illogique de faire en même temps un cours et son préalable a		1
	plus d'heures de cours pour le 101, mais sans 001 et les notes qui lui sont attribuées a	1
	donner le cours en un an et non en une session. a	1
simplifier le test de classement, des élèves pouvaient se débrouiller en 101 sans mise à niveau a		1
	diviser la session en deux : ½ : 001 et ½ : 101 l'une à la suite de l'autre a	1
	séparer les journées de cours a	1
	utiliser plus de moyens audio-visuels a	1
	Aucune suggestion	2

Annexe 15

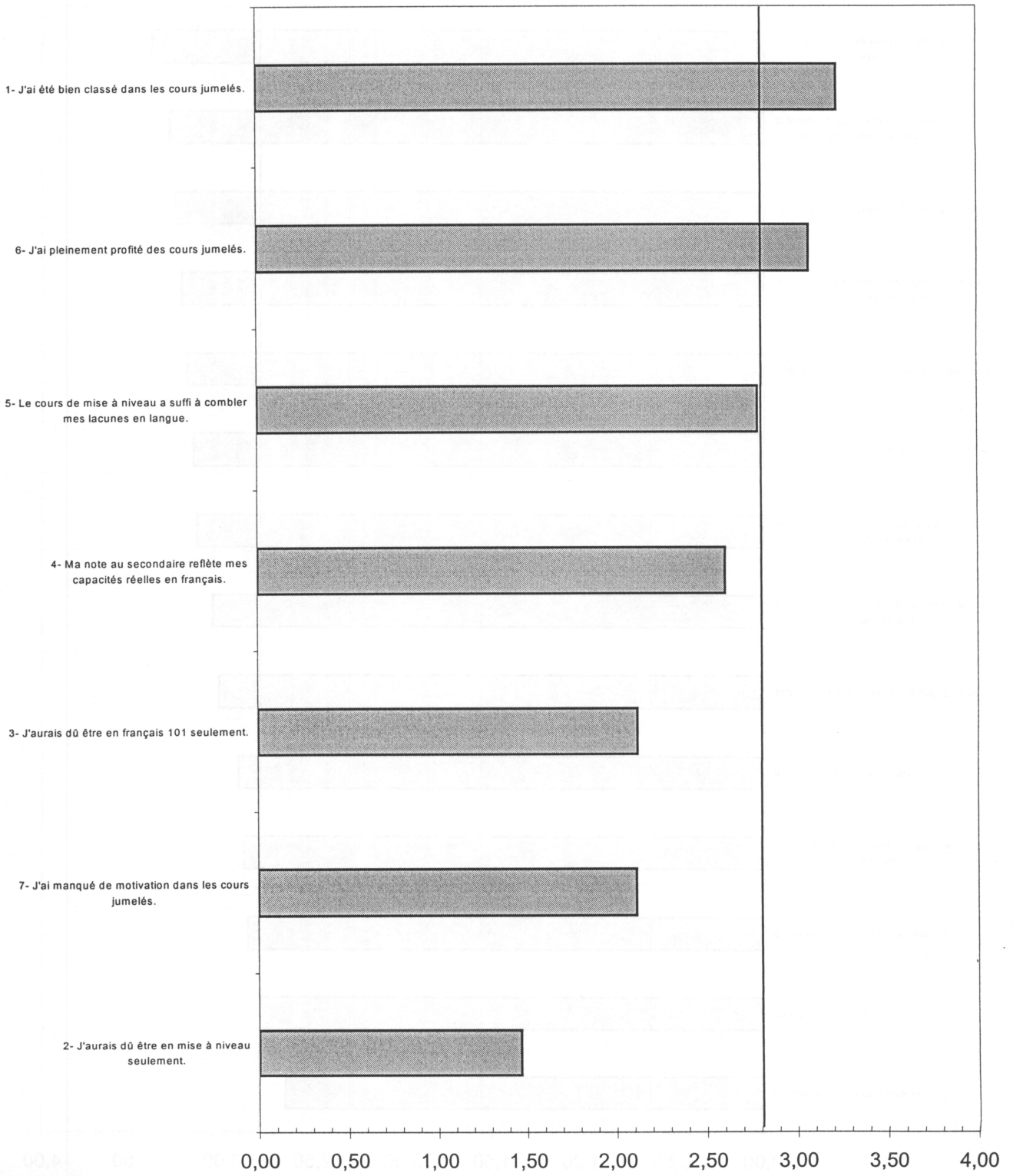
**Évaluation par les élèves du cégep Marie-Victorin
du cours de mise à niveau jumelé au cours de français 101**

Questionnaire d'évaluation des cours jumelés par les étudiants français 101 et mise à niveau	
Sur une échelle de 4 à 1, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec chaque énoncé (encerclez le chiffre correspondant) :	
4 = totalement en accord	
3 = plutôt en accord	
2 = plutôt en désaccord	
1 = totalement en désaccord	
QUESTION	MOYENNE
1- J'ai été bien classé dans les cours jumelés.	3,23
2- J'aurais dû être en mise à niveau seulement.	1,46
3- J'aurais dû être en français 101 seulement.	2,12
4- Ma note au secondaire reflète mes capacités réelles en français.	2,61
5- Le cours de mise à niveau a suffi à combler mes lacunes en langue.	2,79
6- J'ai pleinement profité des cours jumelés.	3,07
7- J'ai manqué de motivation dans les cours jumelés.	2,11
8- La taille du groupe ne m'a pas aidé à réussir les cours.	1,93
9- En classe, ce qui m'a aidé le plus à réussir ces cours, c'est :	
a) le jumelage du cours de français 101 avec le cours de mise à niveau	2,88
b) le contenu intéressant des cours	2,79
c) le rappel des notions grammaticales du cours de mise à niveau	3,02
d) le lien entre la littérature et la grammaire	2,91
e) les liens entre la théorie et la pratique	3,16
f) les méthodes pédagogiques utilisées par le professeur	3,14
g) le niveau élevé des exigences	2,65
h) les explications qui facilitent la compréhension du cours	3,30
i) les exercices formatifs continus en classe et à la maison	3,23
j) les évaluations sommatives régulières	3,26
k) les exercices fréquents d'autocorrection	3,19
l) les rencontres fréquentes avec le même professeur	3,05
m) les commentaires écrits et oraux du professeur, lors de la correction des travaux et des examens	3,39
n) l'atmosphère propice du cours qui m'a permis de poser des questions en classe	2,86
10- En dehors de la classe, ce qui m'a aidé le plus à réussir ces cours, c'est :	
a) le centre d'aide : le SALF (à Bois-de-Boulogne) ou le Prétexte (à Marie-Victorin)	1,74
b) la disponibilité du professeur	2,86
c) les rencontres individuelles avec le professeur	2,58
d) mon travail personnel	3,17
e) ma préparation efficace aux examens	3,18
11- Ce qui a nui à ma réussite du cours de français 101 jumelé au cours de mise à niveau, c'est :	
a) le contenu grammatical du cours	1,99
b) la difficulté des notions littéraires	2,43
c) la difficulté de la compétence à atteindre	2,26
d) la mauvaise organisation de mon travail	2,35
e) la mauvaise gestion de mon temps	2,53
f) ma préparation insuffisante aux examens	2,29
g) les exercices formatifs non accomplis	2,18
h) mes nombreuses absences	1,55

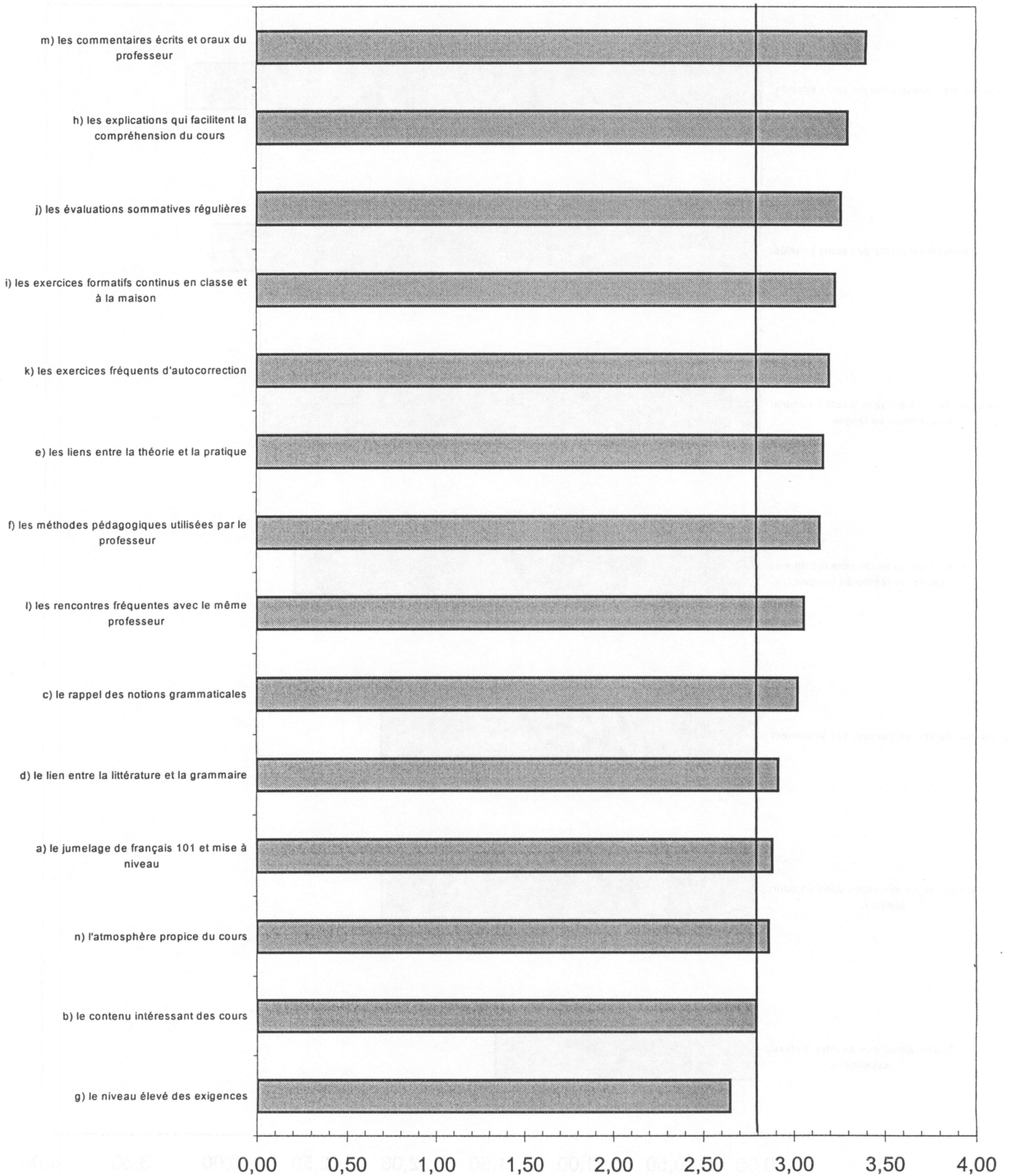
i) les rencontres fréquentes avec le même professeur	1,42
j) la succession des cours sans journée de répit	1,96
k) mon manque de motivation dans les cours jumelés	2,07
l) la réaction désagréable de certains étudiants	1,81
m) mon attitude inappropriée en classe	1,38
n) mon temps d'étude insuffisant	2,44
12- J'apporterais les modifications suivantes aux cours jumelés en demandant :	
a) plus d'exercices formatifs (exercices non notés)	2,76
b) plus d'évaluations sommatives (exercices et examens notés)	2,52
c) plus d'ateliers de révision littéraire	3,03
d) plus de révision grammaticale	2,68
e) plus de support audiovisuel	2,68
f) plus de lecture	2,44
g) plus de rédaction	2,80
13- Ressources disponibles au collège :	
a) je connais toutes les ressources disponibles au collège pour m'aider à réussir en français.	2,81
b) le tutorat par les pairs doit être ajouté aux activités des cours jumelés.	2,45
c) l'inscription au Prétexte ou au SALF doit être rendue obligatoire.	1,95
14- Gestion du temps et méthode de travail :	
a) je sais répartir adéquatement mon temps entre mes études et mes activités extrascolaires.	2,70
b) je sais comment planifier et gérer efficacement mon temps d'étude.	2,74
c) j'étudie de façon régulière et fréquente.	2,37
d) je sais me concentrer au moment d'étudier.	3,03
e) je respecte les sept (7) heures de travail à la maison requises par les cours jumelés.	2,09
f) j'arrive régulièrement à l'heure dans ces cours.	3,57
g) je sais prendre mes notes dans ces cours.	3,44
h) je sais organiser mes notes dans ces cours.	3,35
i) je pose des questions en classe, si je ne comprends pas.	3,05
j) je fais tous les travaux proposés dans ces cours.	2,93
k) lorsque j'ai de la difficulté à réaliser une tâche, je l'abandonne.	1,78
l) je sais utiliser mes erreurs pour mieux apprendre au lieu de les redouter.	3,23
m) j'ai souvent de la difficulté à me concentrer lorsque le professeur donne le cours.	2,21
n) je sais comment augmenter mon attention et ma concentration en classe.	2,89
o) je connais les moyens qui peuvent m'aider à composer avec le stress et l'anxiété lors d'une tâche scolaire.	2,78
15- Les cours jumelés et vous :	
a) ces cours ont répondu à mes besoins.	3,00
b) à la suite de ces cours, je suis capable de m'autocorriger.	2,92
c) les cours jumelés m'ont aidé à améliorer la qualité de ma langue écrite.	2,93
d) les cours jumelés m'ont aidé à améliorer ma capacité de lire et de comprendre un texte.	3,01
e) les cours jumelés m'ont aidé à améliorer les résultats dans mes autres cours.	2,50
f) les cours jumelés m'ont aidé à me sentir plus compétent en français.	2,93
16- Je suis conscient de l'importance du français dans la réussite des autres matières.	
	3,53
17- J'ai apprécié le cours de français 101 jumelé au cours mise à niveau.	
	3,28
18- Je n'hésiterais pas à recommander ce cours à d'autres étudiants.	
	3,33

Marie-Victorin

Questions 1 à 7

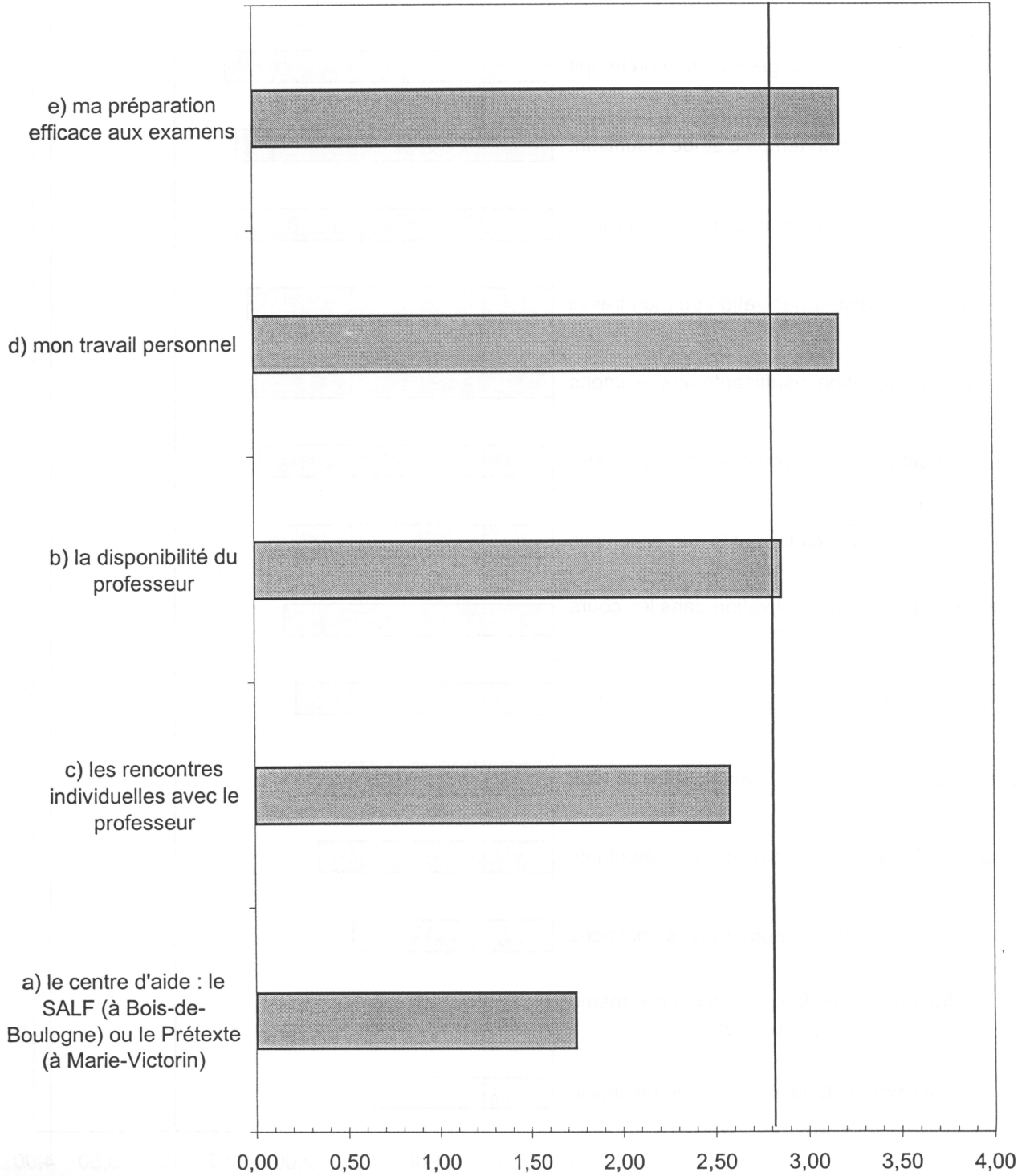


9- En classe, ce qui m'a aidé le plus à réussir ces cours



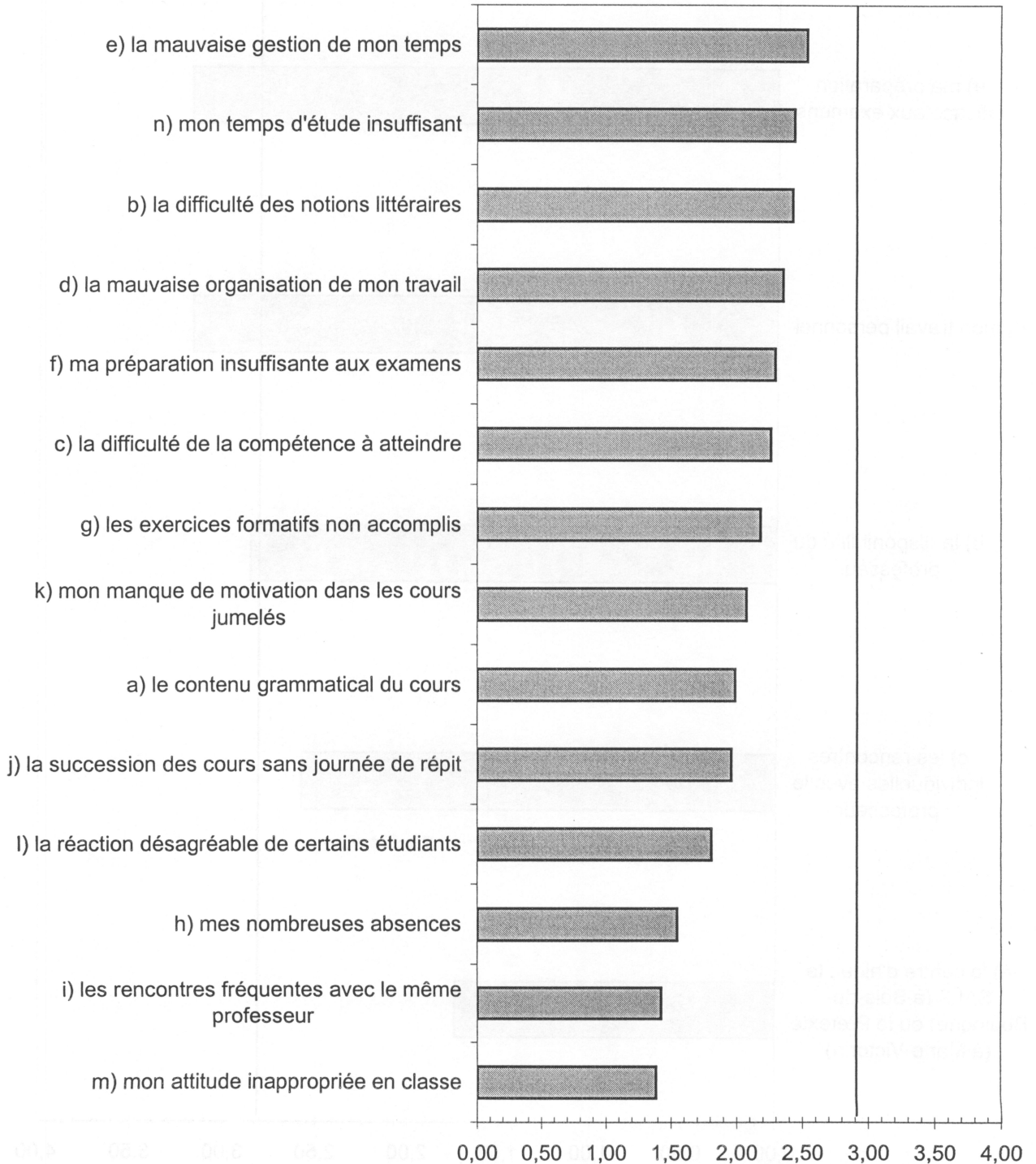
Marie-Victorin

10- En dehors de la classe, ce qui m'a aidé le plus à réussir ces cours



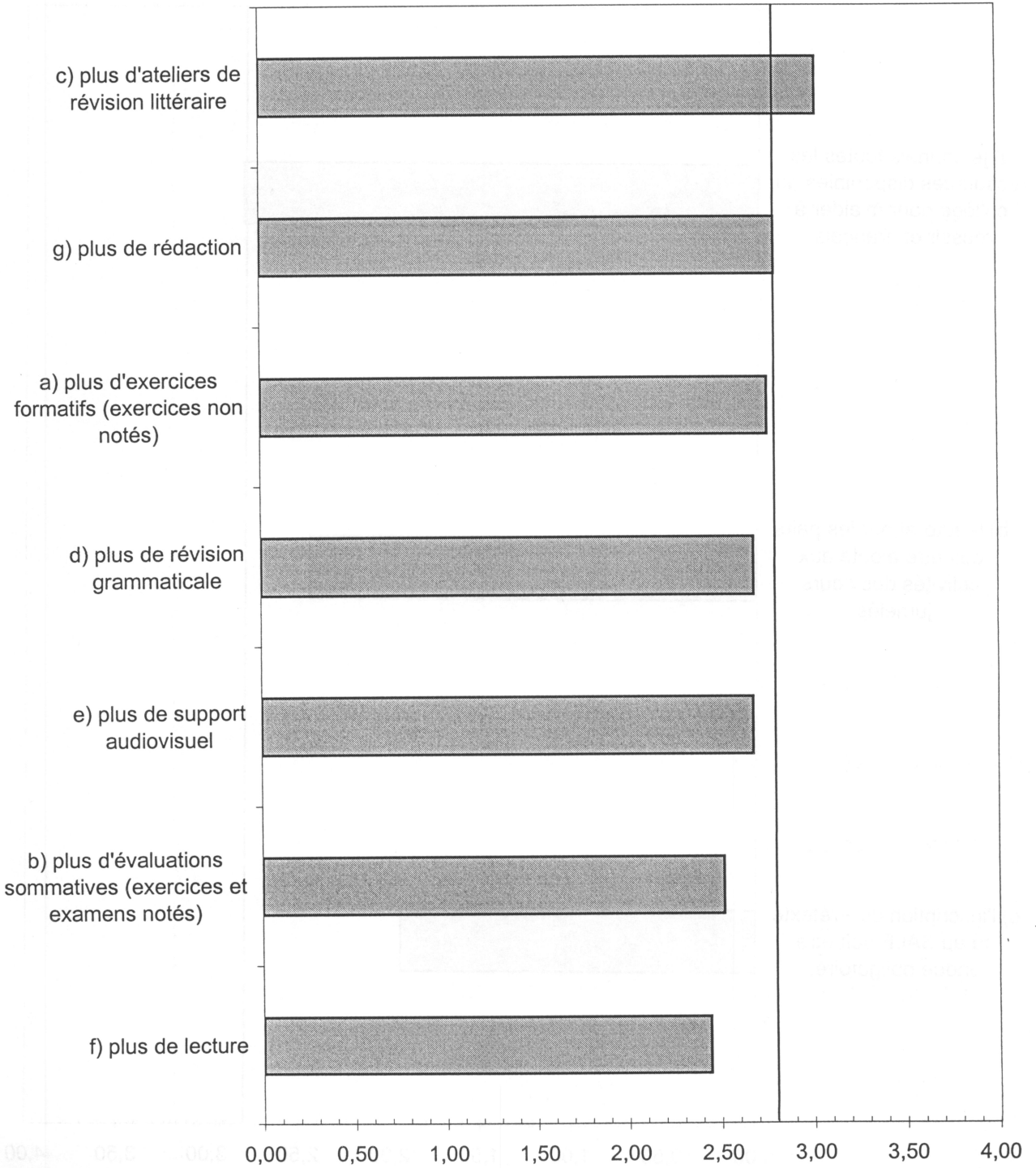
Marie-Victorin

11- Ce qui a nui à ma réussite du cours de français 101 jumelé au cours de mise à niveau



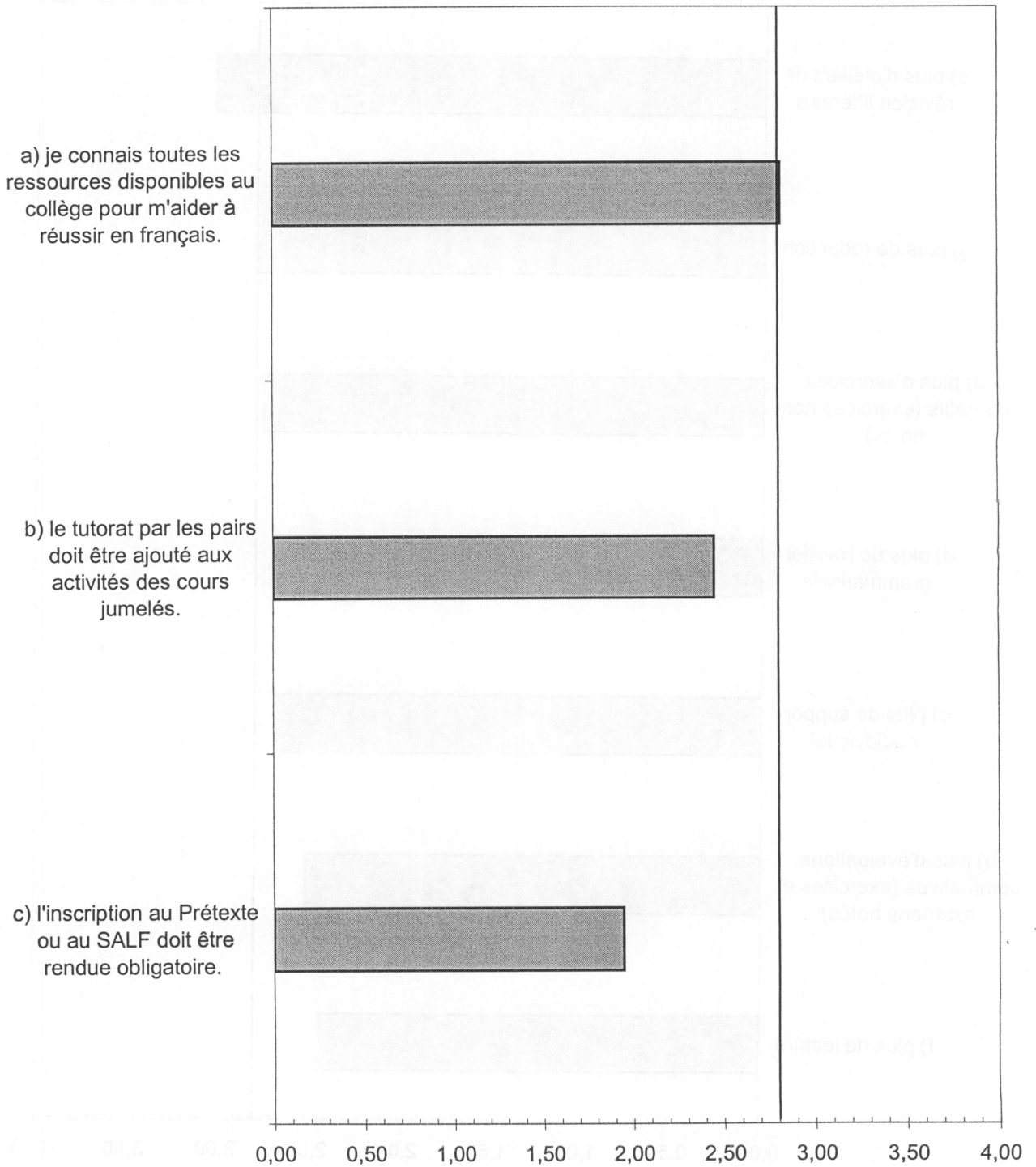
Marie-Victorin

12- J'apporterais les modifications suivantes aux cours jumelés en demandant



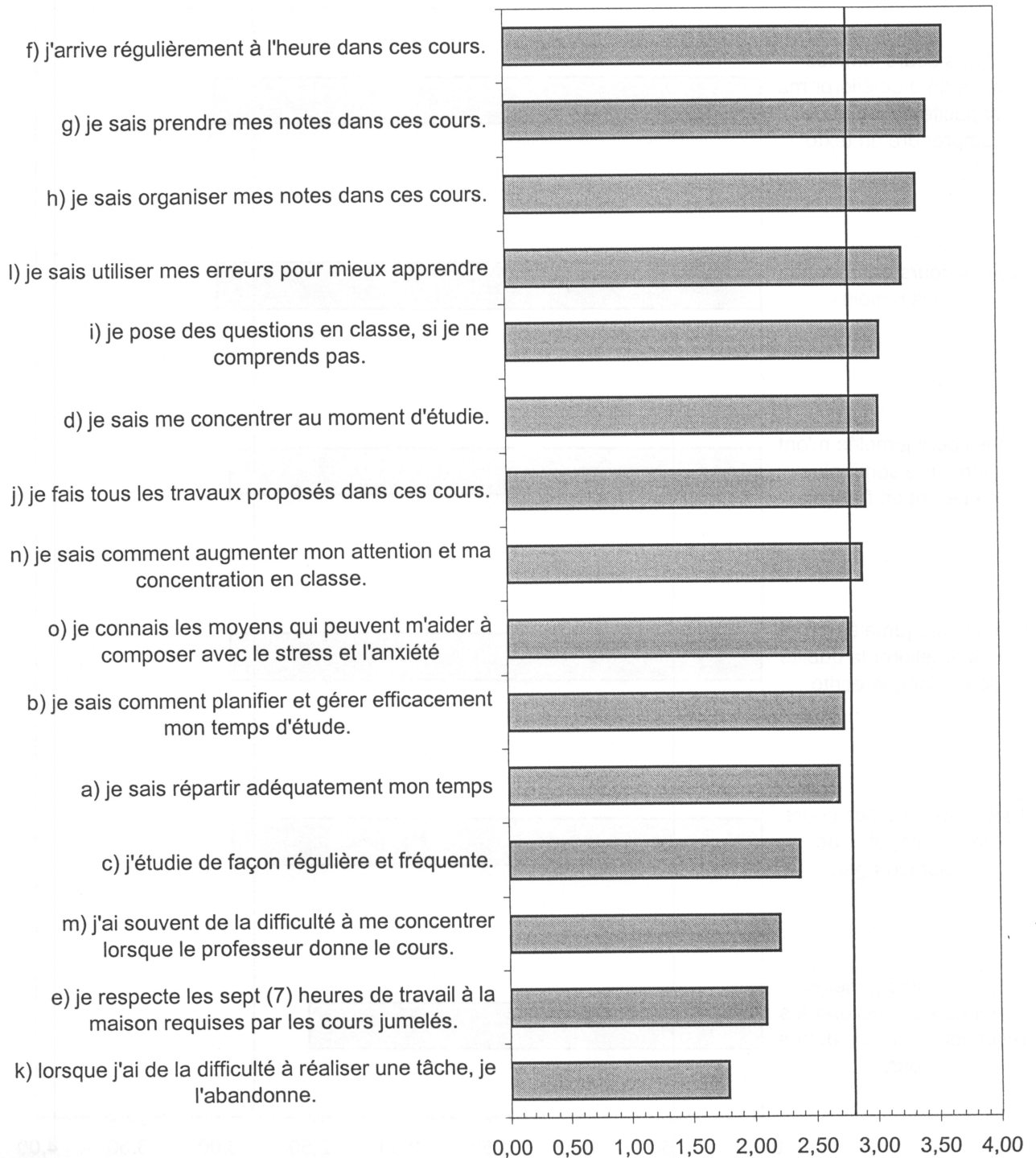
Marie-Victorin

13- Ressources disponibles au collège



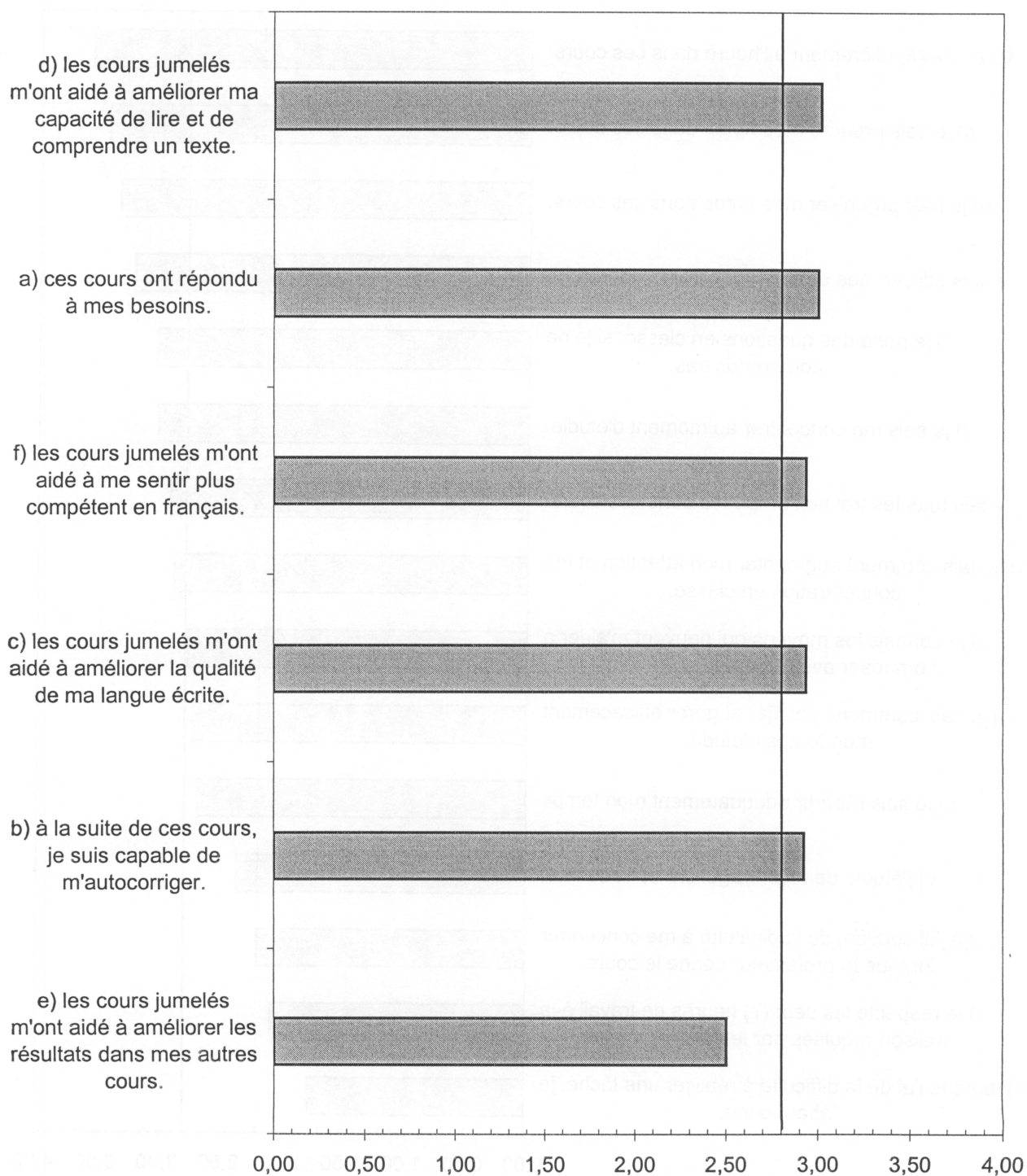
Marie-Victorin

14- Gestion du temps et méthode de travail



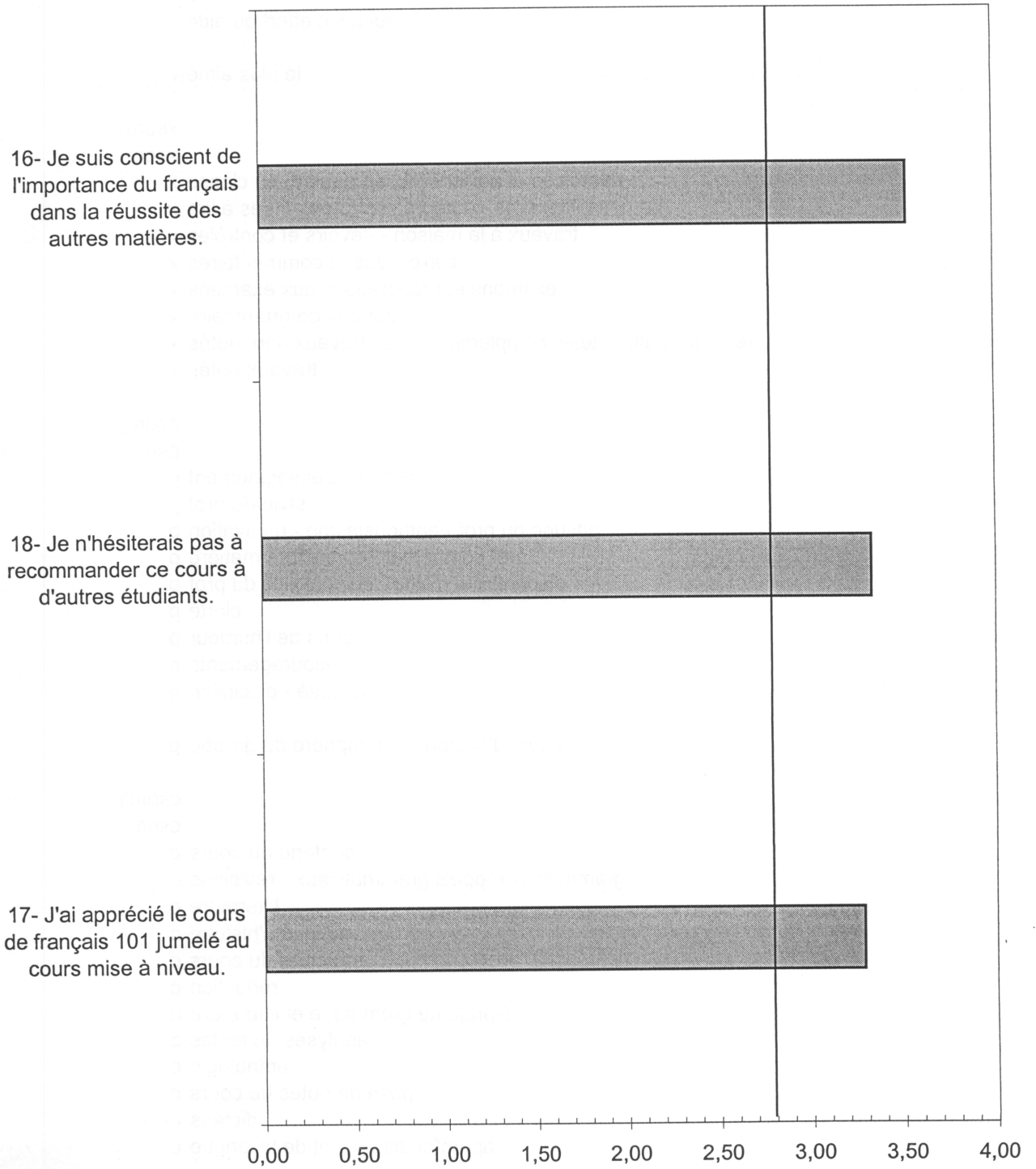
Marie-Victorin

15- Les cours jumelés et vous



Marie-Victorin

Questions 16 à 18



si échec en m-à-n et réussite en ens 1, cours à l'hiver 2000

a = m-à-n seul	6
b = m-à-n et ens.2	48
c = ens 2 seul	2

réussite sans aide grammaticale

non	10
oui	4
oui avec effort ou aide	5

le plus aimé l

xsom1	44
xsom	52
exercices et ateliers (ex. en équipe) en classe x	21
oeuvres littéraires - auteurs - lectures - livres à lire x	7
travaux à la maison - devoirs et contrôles x	7
corrections et commentaires x	5
examens et préparations aux examens x	4
travaux de grammaire x	4
tests formatifs - tests complémentaires - travaux non notés x	2
travaux notés x	2
psom1	86
psom	153
méthode d'enseignement p	46
style du prof p	38
attitude du prof - enthousiasme - motivation p	29
prof compétent - connaît sa matière p	14
disponibilité d'aide - disponibilité du prof p	13
clarté p	5
sens de l'humour p	5
encouragements p	2
sévérité - discipline p	1
esprit d'équipe - atmosphère du groupe g	14
csom1	51
csom	60
contenu du cours c	28
grammaire - rappels grammaticaux - révisions c	6
littérature c	5
notions d'histoire c	5
structure du cours c	4
rédaction c	3
mélange de grammaire et littérature c	3
analyses de textes c	2
anthologie c	1
prise de notes de cours c	1
dictées c	1
approfondissement de la langue c	1

	asom1	22
	asom	23
principe du jumelage - gain d'une session a		13
groupe peu nombreux a		5
nombre d'heures suffisant a		4
support audio-visuel a		1
	nil	18
tout en général		4
rien aimé		1
le moins aimé II		1
	xsom1	16
	xsom	19
travaux à la maison x		5
trop d'examens x		3
peu d'exercices formatifs x		3
travaux de grammaire trop longs x		2
pas assez de travaux en classe x		1
tests surprises x		1
certains travaux non notés x		1
tous les exercices en ens 1 sont notés x		1
exercices inutiles x		1
exercices de rédaction inutiles x		1
prof peu disponible en classe p		5
prof perd patience p		2
monotonie de voix - style du prof p		2
vitesse du cours p		2
manque d'encouragements p		2
méthode d'enseignement p		1
sévérité dans la correction p		1
prof hautain p		1
ambiance de la classe - manque de sérieux g		16
bavardage en classe g		8
longue attente avant d'obtenir les réponses aux questions g		5
trop de questions posées par les élèves g		2
classe non homogène g		1
trop de travail - contenu très chargé c		12
cours de m-à-n - grammaire c		8
pas assez de grammaire c		5
mélange des cours - changement fréquent de sujet c		5
pratiques d'analyse littéraire - manque de temps c		4
trop de livres à lire - trop d'extraits à lire qui n'ont pas été revus c		3
textes littéraires non intéressants c		3
cours d'ens. 1 - littérature c		3
pas assez d'analyse littéraire c		2
pas assez de littérature c		2
explications insuffisantes c		2

exigence élevée en rédaction c	2
lecture c	2
trop d'explications en ens. 1 et pas assez en m-à-n. c	2
trop de notes théoriques à prendre c	2
pas assez de rédaction (écrite) c	1
pas assez de lecture c	1
complexité des textes c	1
le classicisme c	1
le partage des notes entre m-à-n et ens. 1 c	1
trop de révisions de règles grammaticales c	1
trop de temps sur homonymes c	1
autocorrection dans le cahier c	1
ordre de présentation de l'analyse littéraire c	1
théorie manque de clarté c	1
répartition - horaire chargé - cours donnés en après-midi a	20
classe nombreuse - trop d'élèves a	14
mal classé - aurait dû être en m-à-n seul. a	2
mal classé - aurait dû être en ens. 1 seul. a	1
manque de temps a	1
nil	34
suggestions	1
plus d'exercices et tests formatifs x	8
plus d'exercices grammaticaux x	6
plus d'ateliers de rédaction x	5
plus de travaux en classe x	4
plus d'exercices sommatifs - d'examens notés x	3
moins d'examens et de devoirs x	3
plus de travaux à la maison x	3
plus d'exercices (en général) x	2
espacer les examens x	2
moins de travaux à la maison x	2
éviter les tests surprises x	1
faire respecter la pondération x	1
plus de travaux en équipe x	1
moins de textes à écrire x	1
même prof. pour les cours de français p	5
meilleur encadrement - plus de support individuel p	4
expliquer - aller plus lentement p	3
professeur réserve ses efforts aux étudiants sérieux - opérer sélection p	3
cours plus énergiques p	2
mettre plus de vie dans les cours d'ens. 1 p	1
plus d'encouragements - de félicitations - etc. p	1
prof moins exigeant p	1
classe moins nombreuse g	9
plus de discipline en classe g	1

plus de textes et d'analyse littéraires - analyse litt. en commun pour toutes les parties c	4
insister sur l'analyse c	3
plus de lecture c	3
voir de nouvelles notions grammaticales c	2
se concentrer sur la littérature - consacrer plus de temps à l'Ens. 1 c	2
difficulté à se concentrer sur deux matières à la fois c	2
adapter plan de cours aux besoins c	2
rendre les cours plus simples - faciles c	1
plus d'explication sur la rédaction c	1
insister sur la grammaire c	1
ordre de présentation de l'analyse littéraire c	1
axer grammaire sur besoins c	1
moins d'auteurs c	1
plus d'auteurs c	1
plus d'emphase sur le vocabulaire c	1
mettre plus d'emphase sur les liens entre m-à-n et ens 1 c	1
plus de support audio-visuel c	1
plus de pratique - moins de théorie c	1
documentaires sur auteurs et leur temps c	1
présenter des auteurs plus récents c	1
ajouter un fond sonore de musique classique durant l'analyse littér. c	1
ajouter histoire de la littérature c	1
séparer les cours de m-à-n et Ens 1 a	8
conserver le système de jumelage (gain de session) a	5
(2 journées sans franç. par semaine, intercalées) modifier horaire a	4
offrir choix entre m-à-n et Ens 1 a	3
moins d'heures de cours (suggestions: 5) a	3
imposer le jumelage aux autres niveaux a	2
sorties en groupe au théâtre a	1
prolonger la période de révision générale a	1
donner les cours en avant-midi a	1
offrir le jumelage en ens 2 a	1
expérience à tenter dans d'autres cégeps a	1
plus d'heures de cours a	1
nil	58
	12
commentaires	0
le jumelage fait mieux passer la grammaire (alternance gram. - littérature) a	1
le jumelage soutient l'intérêt - aide les élèves a	2
le jumelage permet de gagner une session a	1
jumelage utile en expression écrite a	1
ne pas se fier aux seules notes du secondaire - faire passer test de classement a	3
peur d'échouer et de perdre une ou plusieurs sessions a	1
avoir été chanceux de suivre les cours jumelés a	1
la littérature est inutile c	1
n'aime pas la matière c	1
appliquer la méthode du prof. aux autres cours p	1

Annexe 16

Étude de corrélation entre des notes en français au secondaire et au collégial

Après avoir consulté l'étude menée par Ronald Terrill en 1992¹, nous avons réalisé une étude de corrélation entre des notes en français du secondaire et des notes en français au collégial pour les élèves des cohortes de 1995 et de 1999 aux collèges de Bois-de-Boulogne et Marie-Victorin.

Les notes en français du secondaire sont les suivantes :

FRA Moyenne pondérée en français : notes de 4^e et 5^e secondaire (cumulées dans le bulletin jusqu'au 1^{er} mars) pondérées en tenant compte de l'écart à la moyenne et du profil de l'étudiant ; la moyenne de ces notes est calculée en tenant compte du nombre d'unités associées à chacune d'elles et du niveau ; cette note peut être supérieure à 100.

560 Note finale en français écrit de 5^e secondaire : combinaison de la note de l'examen du ministère et de la note cumulée par l'école au cours de l'année pour la partie « production d'un discours écrit » du cours de français de 5^e secondaire.

570 Note finale pour la compréhension d'un discours écrit de 5^e secondaire : combinaison de la note de l'examen du ministère et de la note cumulée par l'école au cours de l'année pour la partie « compréhension d'un discours écrit ».

586 Note finale globale pour le français de 5^e secondaire : combinaison des trois parties du cours de français de 5^e secondaire dans les proportions suivantes :

production d'un discours écrit	50 %
compréhension de lecture	25 %
communication orale	25 %

Le résultat de chacune des parties est une combinaison (50 % - 50 %) de la note de l'examen et de la note fournie par l'école.

Les notes en français au collégial sont les notes aux deux cours de mise à niveau (001 et 002) et la note au cours de français 101.

Les résultats de cette étude de corrélation indiquent qu'aucune des quatre notes en français du secondaire n'est un indicateur fiable des résultats en français des élèves de nos deux collèges. À Bois-de-Boulogne, les meilleures corrélations avec les notes au cours de français 101 ne dépassent jamais ,63 (c'est-à-dire que la note obtenue en 586 en 5^e secondaire prédit bien dans 63 % des cas la note obtenue en français 101) ; celles avec le cours de mise à niveau 001 ne dépassent pas ,25 ; celles avec le cours de mise à niveau 002 ne dépassent pas ,41. Au collège Marie-Victorin, les meilleures corrélations avec les notes au cours de français 101 ne dépassent jamais ,50 ; celles avec le cours de mise à niveau 001 ne dépassent pas ,31.

¹ TERRILL, Ronald, *Étude comparative de divers indicateurs utilisés par les cégeps pour le dépistage des étudiants en français*, Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), Communiqué n° 15, mai 1992, 55 p.

Bois-de-Boulogne 1995

21 Jun	00 SPSS 6.1	for the Power	Macintosh			Page 1	
		-- Corre	lation Coef	ficients	--		
	FRA586	N101	N001	N002	FRA	FRA560	FRA570
FRA586	1,0000 (1007) P= ,	,6336 (798) P= ,000	,2558 (115) P= ,006	,3883 (94) P= ,000	,8073 (1007) P= ,000	,9296 (1007) P= ,000	,8073 (1007) P= ,000
N101	,6336 (798) P= ,000	1,0000 (798) P= ,	, (0) P= ,	, (0) P= ,	,6105 (798) P= ,000	,5224 (798) P= ,000	,5622 (798) P= ,000
N001	,2558 (115) P= ,006	, (0) P= ,	1,0000 (115) P= ,	, (0) P= ,	,1944 (115) P= ,037	,1930 (115) P= ,039	,1703 (115) P= ,069
N002	,3883 (94) P= ,000	, (0) P= ,	, (0) P= ,	1,0000 (94) P= ,	,4197 (94) P= ,000	,3744 (94) P= ,000	,2190 (94) P= ,034
FRA	,8073 (1007) P= ,000	,6105 (798) P= ,000	,1944 (115) P= ,037	,4197 (94) P= ,000	1,0000 (1007) P= ,	,6714 (1007) P= ,000	,7833 (1007) P= ,000
FRA560	,9296 (1007) P= ,000	,5224 (798) P= ,000	,1930 (115) P= ,039	,3744 (94) P= ,000	,6714 (1007) P= ,000	1,0000 (1007) P= ,	,5977 (1007) P= ,000
FRA570	,8073 (1007) P= ,000	,5622 (798) P= ,000	,1703 (115) P= ,069	,2190 (94) P= ,034	,7833 (1007) P= ,000	,5977 (1007) P= ,000	1,0000 (1007) P= ,
(Coefficient / (Cases) / 2-tailed Significance)							
", " is printed if a coefficient cannot be computed							

Bois-de-Boulogne, 1999

21 Jun	00 SPSS 6.1	for the Power	Macintosh			Page 6	
		-- Corre	lation Coef	ficients	--		
	FRA586	N101	N001	N002	FRA	FRA560	FRA570
FRA586	1,0000 (,978) P= ,	,5923 (,825) P= ,000	,3731 (,105) P= ,000	,3458 (,110) P= ,000	,8177 (,978) P= ,000	,9149 (,978) P= ,000	,7653 (,978) P= ,000
N101	,5923 (,825) P= ,000	1,0000 (,825) P= ,	,9335 (,62) P= ,000	, (,0) P= ,	,5748 (,825) P= ,000	,4635 (,825) P= ,000	,5321 (,825) P= ,000
N001	,3731 (,105) P= ,000	,9335 (,62) P= ,000	1,0000 (,105) P= ,	, (,0) P= ,	,2605 (,105) P= ,007	,0664 (,105) P= ,501	,3329 (,105) P= ,001
N002	,3458 (,110) P= ,000	, (,0) P= ,	, (,0) P= ,	1,0000 (,110) P= ,	,4183 (,110) P= ,000	,3194 (,110) P= ,001	,1758 (,110) P= ,066
FRA	,8177 (,978) P= ,000	,5748 (,825) P= ,000	,2605 (,105) P= ,007	,4183 (,110) P= ,000	1,0000 (,978) P= ,	,6847 (,978) P= ,000	,7402 (,978) P= ,000
FRA560	,9149 (,978) P= ,000	,4635 (,825) P= ,000	,0664 (,105) P= ,501	,3194 (,110) P= ,001	,6847 (,978) P= ,000	1,0000 (,978) P= ,	,5248 (,978) P= ,000
FRA570	,7653 (,978) P= ,000	,5321 (,825) P= ,000	,3329 (,105) P= ,001	,1758 (,110) P= ,066	,7402 (,978) P= ,000	,5248 (,978) P= ,000	1,0000 (,978) P= ,

Marie-Victorin, 1995

	-- Cor relation Co efficient --					
	FRA586	N101	N001	FRA	FRA560	FRA570
FRA586	1,0000 (781) P= ,	,5021 (451) P= ,000	,2375 (330) P= ,000	,7534 (781) P= ,000	,9034 (781) P= ,000	,7124 (781) P= ,000
N101	,5021 (451) P= ,000	1,0000 (451) P= ,	, (0) P= ,	,4795 (451) P= ,000	,3827 (451) P= ,000	,4120 (451) P= ,000
N001	,2375 (330) P= ,000	, (0) P= ,	1,0000 (330) P= ,	,2056 (330) P= ,000	,2166 (330) P= ,000	,0773 (330) P= ,161
FRA	,7534 (781) P= ,000	,4795 (451) P= ,000	,2056 (330) P= ,000	1,0000 (781) P= ,	,6172 (781) P= ,000	,6710 (781) P= ,000
FRA560	,9034 (781) P= ,000	,3827 (451) P= ,000	,2166 (330) P= ,000	,6172 (781) P= ,000	1,0000 (781) P= ,	,4579 (781) P= ,000
FRA570	,7124 (781) P= ,000	,4120 (451) P= ,000	,0773 (330) P= ,161	,6710 (781) P= ,000	,4579 (781) P= ,000	1,0000 (781) P= ,
(Coeffi	ient / (Cas	es) / 2-tai	led Signifi	cance)		
" , " is	printed if	a coeffici	ent cannot	be computed		

Marie-Victorin, 1999

		-- Cor	relation Co	efficients	--	
	FRA586	N101	N001	FRA	FRA560	FRA570
FRA586	1,0000 (,940) P= ,	,4630 (,915) P= ,000	,2244 (,337) P= ,000	,7953 (,940) P= ,000	,8949 (,940) P= ,000	,7210 (,940) P= ,000
N101	,4630 (,915) P= ,000	1,0000 (,915) P= ,	,7545 (,312) P= ,000	,4697 (,915) P= ,000	,4045 (,915) P= ,000	,4103 (,915) P= ,000
N001	,2244 (,337) P= ,000	,7545 (,312) P= ,000	1,0000 (,337) P= ,	,0870 (,337) P= ,111	,3125 (,337) P= ,000	,0258 (,337) P= ,637
FRA	,7953 (,940) P= ,000	,4697 (,915) P= ,000	,0870 (,337) P= ,111	1,0000 (,940) P= ,	,6537 (,940) P= ,000	,6968 (,940) P= ,000
FRA560	,8949 (,940) P= ,000	,4045 (,915) P= ,000	,3125 (,337) P= ,000	,6537 (,940) P= ,000	1,0000 (,940) P= ,	,4603 (,940) P= ,000
FRA570	,7210 (,940) P= ,000	,4103 (,915) P= ,000	,0258 (,337) P= ,637	,6968 (,940) P= ,000	,4603 (,940) P= ,000	1,0000 (,940) P= ,
	(Coeffic	ient / (Cas	es) / 2-tai	led Signifi	cance)	
	" , " is	printed if	a coeffici	ent cannot	be computed	