

Huguette Ruimy  
Université du Québec  
à Montréal

Léon Van Dromme  
Université du Québec  
à Montréal

Pavel de Liamchin  
Ministère de l'éducation  
du Québec

# Compte rendu d'une expérience d'évaluation des élèves de l'accueil\*

## Résumé

*L'article résume les résultats d'une expérience d'évaluation de l'habileté à écrire en français des élèves de l'accueil en comparaison avec les élèves équivalents des classes régulières de 6e. L'évaluation porte sur les productions écrites des élèves. Ces productions sont évaluées à l'aide d'une grille d'évaluation comportant plusieurs éléments et critères. Les aspects évalués à l'aide de cette grille sont au nombre de deux: l'aspect "fonctionnement" de la langue et l'aspect "communication" de la langue. L'expérience démontre que: 1) les élèves de l'accueil ont des résultats inférieurs ou très nettement inférieurs dans chacun des éléments et critères sauf deux éléments ayant trait au fonctionnement de la langue où les résultats sont comparables; 2) ces résultats inférieurs sont nettement plus évidents dans les éléments et critères ayant trait à l'aspect communication de la langue que dans ceux ayant trait à l'aspect fonctionnement de la langue. Ces résultats amènent les auteurs de la recherche à préconiser: 1) une réorientation de l'enseignement du français dans les classes d'accueil dans le sens d'une plus grande centration sur l'aspect communication de la langue; 2) la mise en place, au niveau des classes régulières destinées à recevoir les élèves de l'accueil, d'une série de mesures permettant de remédier aux difficultés linguistiques particulières de ces élèves.*

## Abstract

*This article describes the results of an experiment to evaluate the ability to write French of students in welcoming classes in relation to that of equivalent regular 6th grade students. The evaluation focussed on the written production of the students, and was based on a grid made of several items and criteria. Two aspects were thus evaluated: the functioning aspect and the communication aspect of language. This experiment proved that 1) students in welcoming classes obtained lower or markedly lower results for each item or criterion assessed, except for two items pertaining to the functioning*

*aspect of the language where results are comparable; 2) poorer results are much more evident for items and criteria relating to the communication aspect than for those relating to the functioning aspect. Based on these results, the authors suggest 1) that the teaching of French in welcoming classes should focus more on the communication aspect of the language; 2) that a series of measures be taken at the level of the regular classes receiving students from welcoming classes, in order to remedy the specific linguistic problems experienced by those students.*

Depuis quelques années, les milieux scolaires où se trouve une forte concentration d'enfants allophones (élèves dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais) attirent l'attention sur les difficultés d'intégration scolaire qu'éprouvent ces derniers (ceux des classes secondaire surtout) dans les classes régulières. Dans le même temps, des milieux scolaires responsables insistent sur la nécessité de faire davantage de recherches pouvant mener à la mise en place de stratégies susceptibles de remédier à ces difficultés. Bien que de nombreuses recherches aient été faites et publiées au Québec sur le niveau de connaissance de la langue française des élèves québécois, il n'y a jamais eu d'étude globale pour comparer les élèves des classes régulières avec ceux des classes d'accueil. Dans la recherche qui suit, on a utilisé pour la première fois un test standardisé développé par le ministère. Ce test fut administré aux élèves réguliers ainsi qu'aux élèves immigrants dans des conditions précises et avec des critères de correction identiques.

L'objectif particulier de cette étude visait à obtenir des données en rapport avec le niveau de connaissance du français des élèves de l'accueil, en comparaison avec celui des élèves du système régulier et ce, au moment où ils entrent dans ce système. Une bonne connaissance du français est, en effet, considérée par beaucoup comme l'élément déterminant de l'intégration de ces élèves, comme des enfants d'immigrants en général, dans le système scolaire régulier.

Au moment où nous écrivons, la littérature met à la disposition des chercheurs les résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire selon la langue maternelle, pour l'année 1987 (St-Germain, 1988). Ces résultats montrent que les élèves allophones (élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais) ont, pour l'ensemble des épreuves ministérielles passées en juin 1987, des résultats comparables à ceux des élèves québécois francophones mais qu'il existe néanmoins d'importantes différences selon les groupes immigrants ou ethniques et aussi selon les matières. Les élèves d'immigration récente, par exemple, ont en moyenne des résultats inférieurs aux élèves d'immigration moins récente ou ancienne. Ils ont également des résultats inférieurs aux élèves québécois francophones. Quant aux élèves allophones (pris dans leur ensemble), ils ont, comparativement aux élèves québécois francophones, des résultats plus faibles en français et en sciences humaines (mais non cependant dans l'ensemble des autres matières).

Ces résultats vus en conjonction avec des résultats scolaires obtenus dans d'autres recherches (Manègre et Blouin, 1990) permettent de mieux situer la performance des élèves allophones. Mais ces résultats ne nous renseignent cependant pas sur le niveau de connaissance générale du français des élèves allophones au moment de leur intégration dans le système scolaire régulier ni non plus sur les difficultés particulières qu'ont ou auront bon nombre d'entre eux au cours de la période suivant leur intégration.

Ce qu'il faudrait donc pouvoir maintenant mettre à la disposition des milieux scolaires (en plus des résultats auxquels nous venons de faire référence), ce sont les résultats en français des élèves allophones au moment où ils intègrent le système scolaire, et ce en comparaison avec ceux du régulier, considérés comme équivalents sur le plan scolaire, de même que des résultats différenciés pour les deux groupes selon les différents aspects, critères ou éléments dont on se sert habituellement pour définir le niveau de connaissance de la langue. De tels résultats permettraient de mesurer d'une manière précise l'écart qui sépare ces deux groupes pour ce qui a trait à la connaissance du français et dans le même temps d'identifier les lacunes spécifiques des allophones en français par rapport aux francophones .

Les résultats fournis dans le cadre d'une expérience d'évaluation mise au point par la Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques (DGERD) du Ministère de l'éducation en 1986 fournissent des données de ce type. Cette expérience<sup>1</sup> conduite sur une base annuelle (depuis 1987) présente, en effet, des données relativement à la performance linguistique (l'habileté à écrire en français, plus exactement) des élèves allophones sortant des classes d'accueil du niveau du 2e cycle du primaire et pour qui une recommandation d'intégration au système régulier a été faite, en comparaison avec les élèves de niveau équivalent du régulier (les finissants des classes de 6e, dans l'occurrence). Ces résultats fournissent également un diagnostic différencié de l'habileté à écrire des deux groupes par aspect, critère ou élément linguistique particulier.

Le compte rendu que nous présentons ici fait état des résultats obtenus en juin 1989 quant aux deux aspects que nous venons de noter. Il résume également les résultats obtenus en rapport avec les liens que présentent certaines variables avec l'habileté à écrire (prise dans dans son ensemble ) de même que les caractéristiques des enfants de l'accueil dans leur ensemble.

### *Objectifs de l'expérience*

L'expérience poursuivait, quant à la partie de la recherche que nous présentons ici, les objectifs suivants: 1) Évaluer, sur une base qualitative, l'habileté à écrire des élèves de l'accueil (du niveau du 2e cycle du primaire) pour qui une recommandation d'intégration pour le niveau secondaire 1 ou 2

est faite), en comparaison avec les élèves équivalents du régulier, c'est-à-dire les classes de 6e; 2) Faire un diagnostic différencié de cette habileté à écrire à l'aide de la grille d'évaluation utilisée dans les classes de 6e; 3) Identifier les variables susceptibles d'entrer en relation avec cette habileté à écrire.

### *Problématique et hypothèses de travail*

Les facteurs retenus en vue de l'élaboration d'une problématique de l'évaluation de l'habileté à écrire des élèves des classes d'accueil étaient au nombre de cinq: 1) Le décalage au niveau de la connaissance du français (au départ) entre élèves allophones et élèves correspondants du régulier. Cet écart est énorme: la plupart des élèves entrant dans les classes d'accueil n'ont, en effet, qu'une connaissance très faible du français, parfois même aucune, et il est difficile d'imaginer qu'il puisse être comblé par un séjour de quelques mois (maximum 10 mois) dans une classe d'accueil; 2) Le niveau académique moyen des enfants des classes d'accueil. Nous pensons que ce niveau est relativement faible compte tenu du fait que 21% de l'échantillon est en retard du point de vue de l'âge seulement (voir plus loin); 3) L'enseignement du français écrit dans les classes d'accueil vise théoriquement (c'est-à-dire d'après le programme)<sup>2</sup> à la communication globale plutôt qu'à l'apprentissage des aspects fonctionnels du langage tels surtout l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation. Reste que dans les faits l'enseignement dans les classes d'accueil est centré autant sinon plus sur les aspects fonctionnels du langage que sur la communication;<sup>3</sup> 4) L'organisation de l'enseignement au niveau des classes d'accueil. Cet enseignement ne correspond, en effet, pas toujours à ce qu'on est en droit d'en attendre. Pensons seulement au fait qu'il n'existe toujours pas de véritable politique de formation de maîtres ni de véritable politique de recrutement des maîtres pour ces classes; 5) La durée des classes d'accueil. Cette durée est de 10 mois maximum et elle est considérée comme insuffisante eu égard aux besoins actuels.

Les hypothèses élaborées à partir de cette problématique étaient les suivantes: 1) Les élèves du régulier obtiendront des résultats de loin supérieurs à ceux de l'accueil; 2) Ces résultats supérieurs seront moins évidents dans les domaines ayant trait au fonctionnement de la langue que dans les aspects ayant trait à la situation de la communication.<sup>4</sup>

### *Limitations rattachées à l'expérience*

Les limitations rattachées à cette expérience tiennent à trois facteurs essentiellement: 1) La taille et la composition de l'échantillon des classes d'accueil. Cet échantillon est, en effet, réduit: 149 sujets et, en outre, hétérogène, comme nous le signalons plus loin. Il n'y a pas de doute que ces caractéristiques ont pour effet de limiter le nombre d'analyses que l'on peut faire de même que le degré de confiance que l'on peut accorder à certains de ces résultats notamment à ceux ayant trait aux sous-groupes formés à partir de l'échantillon principal; 2) Le genre d'évaluation pratiqué. La nature qualita-

tive de l'évaluation introduit inévitablement des biais et des distortions. A noter toutefois que, dans ce cas, diverses mesures ont été prises pour réduire ces biais et ces distortions: construction d'une échelle de correction des épreuves comportant des protocoles très détaillés, formation des correcteurs en fonction d'exemples précis et concrets; 3) L'échelle de correction. Cette échelle (que l'on utilise dans les classes du régulier) présente plusieurs avantages: elle est adaptée à l'épreuve, détaillée et relativement facile à comprendre. Mais elle présente aussi des inconvénients parmi lesquels il convient de mentionner les suivants: a) le manque d'homogénéité de certains éléments,<sup>4</sup> de certains critères et également des deux aspects, c'est à dire les aspects fonctionnels et communicatifs; b) la pondération excessive accordée aux aspects fonctionnels par opposition aux aspects communicatifs du langage: 50% pour chaque aspect, en principe; c) la complexité de l'échelle qui rend son utilisation quelque peu aléatoire.

### *Classement des élèves par les titulaires*

Le classement des élèves de l'accueil (en termes d'habileté à écrire, de performance académique générale de même qu'en termes de possibilités d'orientation) par les titulaires de ces classes avait pour but de déterminer jusqu'à quel point ce classement serait en relation avec celui déterminé par les résultats à l'épreuve. Cet exercice devait aussi déterminer jusqu'à quel point le processus d'évaluation de l'habileté à écrire pouvait être considéré comme étant valide. Notre hypothèse était à l'effet que ce classement correspondrait dans tous les cas de figures possibles à celui déterminé par les résultats à l'épreuve. Les résultats montrent qu'il y a correspondance dans pratiquement tous les cas (et ce, pour chacune des années). Nous en avons conclu que l'expérience était à tout le moins pertinente.

## **Aspects Méthodologiques**

### *Échantillon*

L'échantillon expérimental (celui des classes d'accueil donc) comprend 149 sujets: 72 garçons et 77 filles. Ce groupe représente 30 ethnies différentes et 61 langues différentes. Trente six (36) sujets étaient d'origine antillaise (Haïti et Antilles anglaises principalement); 27 étaient d'origine asiatique (Chine, Philippines et Sud-est asiatique principalement), 30 étaient d'origine latino-américaine (Amérique centrale et Amérique du Sud), 21 étaient d'origine européenne (Europe du Sud et de l'Est principalement), 35 étaient d'origine africaine (Afrique du Nord et Moyen-Orient principalement). Ces élèves venaient de 20 écoles différentes. Ces écoles appartenaient à trois commissions scolaires différentes. L'échantillon de contrôle (classes de 6e), sur lequel nous n'élaborons pas ici, comprend, quant à lui, 600 sujets.

***Extraits de résultats à certaines variables de l'échantillon***

Durée dans les classes d'accueil: un peu moins de la moitié des sujets (41.6% ) ont passé moins de 10 mois dans les classes d'accueil tandis que la majorité (57.7%) ont passé plus de 10 mois dans ces classes.

Age: au moment de l'évaluation ces élèves étaient âgés entre 12 et 14 ans. Au moment de leur première inscription dans les classes d'accueil, ils étaient âgés entre 10 et 15 ans.

Retard scolaire: au moment de leur inscription, 21% étaient considérés comme étant en retard (retard= âges de 13,14 et 15 ans).;78% étaient considérés comme n'étant pas en retard (pas de retard = âges de 10 ans, 11 ans et 12 ans).

Langue parlée le plus souvent à la maison: la langue parlée le plus souvent à la maison n'est ni l'anglais ni le français mais la langue maternelle. Elle l'est pour 74% des sujets. Pour 11.%, c'est l'anglais et pour 2.7% le français. Français et anglais sont parlés par 0.7% des sujets, français et langue maternelle par 6.2%, anglais et langue maternelle par 4.1%.

Langue parlée le plus souvent avec les camarades: la langue parlée le plus souvent avec les camarades est le français. C'est le cas de 39.2% des sujets; pour 22.3% d'entre eux, cependant, c'est la langue maternelle et pour 10.1% d'entre eux, c'est l'anglais.

Profession comparée du père et de la mère: le profil de la profession du père est nettement plus orienté vers le haut de l'échelle des professions que celui de la mère. On est frappé également dans le cas du profil de la profession de la mère par le pourcentage élevé de sujets inactifs (39.6%) de même que par le pourcentage élevé de mères travaillant dans des catégories d'emplois en principe mal payés: emplois de bureau, journalières et, corrolairement, le pourcentage peu élevé de mères travaillant dans les catégories d'emplois en principe bien rémunérés: professionnels, gérance, administration .

Aspirations scolaires et professionnelles: ces aspirations sont élevées, très élevées même puisque 78.5% des sujets veulent aller jusqu'à l'université et que 45% aspirent à devenir des professionnels et qu'à l'inverse, seulement 3.4% des sujets ont l'intention d'arrêter leurs études à la fin du secondaire et que pas plus de 0.7% des sujets (1 seul sujet, en fait) aspire à devenir journaliste.

***Rapport de ces caractéristiques avec le résultat à l'épreuve (en résumé)***

Mettant en relation ces caractéristiques avec le résultat à l'épreuve, nous obtenons les résultats que voici: 1) Les filles obtiennent des résultats

plus élevés que les garçons: moyennes de 61.6 et de 55.8 respectivement; 2) Que l'on prenne l'âge au moment de l'évaluation ou au moment de l'inscription, les sujets les plus jeunes obtiennent les meilleurs résultats. Exemple: le groupe d'enfants âgés de 11 ans au moment de la première inscription a une moyenne de 64.7%; ceux ayant 15 ans ont une moyenne de 48%; 3) Du point de vue de la langue parlée à la maison ou avec les camarades, les meilleurs résultats sont obtenus par le groupe parlant et le français et la langue maternelle à la maison. De même pour ce qui est de la langue parlée avec les camarades. De cette rubrique, nous tirons la conclusion que le fait de parler la langue maternelle à la maison ne peut pas être considéré, du moins pas d'après nos résultats, comme étant nuisible à l'apprentissage du français; 4) Entre la profession du père et le résultat à l'épreuve il existe un lien. Mais ce lien est loin d'être aussi important qu'on pourrait le penser, le résultat à l'épreuve ne suivant pas le niveau des professions pour chacune des catégories; 5) Le niveau des aspirations scolaires et professionnelles est en liaison avec le résultat à l'épreuve. Toutefois la moyenne des résultats des sujets ayant un niveau d'aspirations élevé n'est pas plus élevé que celui des sujets ayant un niveau d'aspiration moyen ou peu élevé.

### *Épreuve*

L'épreuve était une composition écrite portant sur un sujet précis défini par le biais d'un projet d'écriture (que nous décrivons ci-après) d'une longueur d'une page et demie environ corrigée à l'aide d'une grille de correction détaillée et préalablement expérimentée.

### *Projet d'écriture*

Le projet d'écriture comportait les éléments suivants: une lettre rédigée par un correspondant (dans l'occurrence une institutrice algérienne de niveau de 6e) adressée aux élèves québécois de niveau de 6e. Dans la lettre il était demandé d'écrire une lettre à l'intention des élèves algériens dans laquelle il était fait état de l'importance de l'eau au Québec (ses usages, ses états et les aménagements faits à partir de lui); un projet d'écriture reprenant l'essentiel de la lettre du correspondant ci-dessus et indiquant de façon précise les sujets à aborder à l'intérieur de la composition; une démarche d'écriture indiquant les étapes à suivre en vue de la rédaction; une carte dite d'exploration collective indiquant les domaines concernés par les sujets notés dans la lettre du correspondant; une série de consignes et de conseils pratiques; un plan de révision.

### *Grille de correction*

La grille de correction reproduite à la page suivante était une échelle d'évaluation différenciée à caractère qualitatif comportant les critères, éléments, aspects, échelle d'appréciation, seuil de réussite et pondération.

Cette répartition en critères et en éléments tenait notamment compte des deux aspects linguistiques que le programme d'enseignement du français dans les classes d'accueil comme dans les classes de 6e est censé promouvoir. A savoir: 1) L'aspect communication évalué par les éléments 1 à 5; 2) l'aspect fonctionnement de la langue évalué par les éléments 6 à 10.

Chacun de ces aspects comptait pour 50% de la note et le seuil de la réussite était fixé à 60% (position no 3 dans l'échelle d'appréciation).

### *Résultats de l'épreuve*

Nous présentons les résultats en fonction de deux tableaux. Nous définissons ces tableaux en premier lieu.

#### *Tableaux*

Le tableau 1 rapporte les résultats d'ensemble (moyennes, écarts-type, taux de réussite) des élèves de l'accueil ( $N=149$ ) et des classes régulières de 6e ( $N=600$ ) d'après l'aspect linguistique. Rappelons que ces aspects sont au nombre de deux: situation de communication et fonctionnement de la langue.

Le tableau 2 rapporte les taux de réussite (= pourcentage d'élèves ayant un résultats supérieur à 60%) pour l'ensemble des élèves d'après les éléments .

#### *Résultats ( par tableau)*

*Tableau 1:* Les élèves du régulier (dont les résultats sont indiqués en caractères gras en dessous des résultats des élèves de l'accueil dans ce tableau-ci comme dans tous les autres tableaux) obtiennent des résultats très nettement supérieurs à ceux de l'accueil: moyenne brute de 70.6% et 61.4% respectivement. A noter que l'écart entre les deux groupes est encore plus élevé lorsqu'on regarde les taux de réussite plutôt que les moyennes: taux de réussite de 82.1% et 49.7% respectivement. Cette différence tient au fait qu'il se trouve parmi les élèves de l'accueil un pourcentage de sujets relativement plus important ayant un score situé entre 50 et 60%.

Les élèves de l'accueil obtiennent des résultats inférieurs aux deux aspects: communication et fonctionnement. Mais l'écart avec les élèves de 6e est nettement plus élevé pour l'aspect communication que pour l'aspect fonctionnement.

*Tableau 2:* Les élèves du régulier ont un taux de réussite supérieur à celui des élèves de l'accueil pour chacun des éléments et critères sauf l'élément ponctuation où ces derniers ont un taux de réussite légèrement supérieur.

## Grille de correction

Critères	Éléments	Échelle d'appréciation	Pondération	Total
Choix (conforme au projet)	1. Choix des informations	5 4 3 2 1	X 4	/20
	2. Choix du vocabulaire	5 4 3 2 1	X 4	/10
Organisation du texte	3. Cohérence: ordre chronologique et temps des verbes	5 4 3 2 1	X 2	/10
	4. Cohérence: liens et référents	5 4 3 2 1	X 1	/5
	5. Découpage du texte	5 4 3 2 1	X 1	/5
Organisation de la phrase	6. Ponctuation	5 4 3 2 1	X 1	/5
	7. Structure des phrases	5 4 3 2 1	X 3	/15
Respect du code lexical	8. Orthographe d'usage	5 4 3 2 1	X 2	/10
Respect du code grammatical	9. Accord des noms et des adjectifs	5 4 3 2 1	X 2	/10
	10. Conjugaison et accord des verbes	5 4 3 2 1	X 2	/10
		↓ v		
		seuil de réussite	Total	/100

**Tableau 1**  
*Moyennes et taux de réussite d'après l'aspect*

Aspect	Max	Seuil de réussite	Moyenne brute	Moyenne sur 100	Ecart-type sur 100	Taux de réussite
Situation de communication (éléments 1-5)	50	30	27.3 <b>34.8</b>	54.6 <b>69.6</b>	17.0 <b>12.6</b>	36.9 <b>82.2</b>
Fonctionnement de la langue (éléments 6-10)	50	30	34.1 <b>35.9</b>	68.3 <b>71.8</b>	14.7 <b>16.2</b>	67.1 <b>78.2</b>
Ensemble de l'épreuve	100	60	61.4 <b>60.6</b>	61.4 <b>70.6</b>	13.9 <b>12.1</b>	49.7 <b>82.1</b>

Les chiffres en gras représentent les résultats des élèves des classes régulières.

L'écart entre élèves de l'accueil et élèves du régulier est élevé ou assez élevé pour chacun des éléments rattachés à l'aspect communication et relativement peu élevé ou assez peu élevé pour les éléments rattachés à l'aspect fonctionnement sauf l'élément structure de la phrase où l'écart entre les deux groupes est très élevé.

**Tableau 2**  
*Taux de réussite d'après les éléments*

Éléments	Taux de réussite
1. Choix des informations	46.4 / <b>75.3</b>
2. Choix du vocabulaire	55.7 / <b>87.1</b>
3. Cohérence: ordre logique	61.3 / <b>91.2</b>
4. Cohérence: liens, référents	50.5 / <b>97.5</b>
5. Découpage du texte	56.2 / <b>91.9</b>
6. Ponctuation	94.8 / <b>91.8</b>
7. Structure de la phrase	20.0 / <b>54.3</b>
8. Orthographe	69.5 / <b>79.4</b>
9. Accord des noms et adjectifs	79.4 / <b>79.3</b>
10. Conjugaison et accords	87.5 / <b>95.3</b>

Les chiffres en gras représentent les résultats des élèves des classes régulières.

*Résumé, discussion et évaluation*

L'expérience d'évaluation rapportée ici avait pour but principal: 1) d'évaluer l'habileté à écrire des élèves des classes d'accueil (2e cycle du primaire) par rapport aux élèves des classes de 6e; 2) de poser un diagnostic différencié de cette habileté.

Relativement au premier objectif, nous avons avancé l'hypothèse que les résultats des élèves du régulier seraient de beaucoup supérieurs à ceux des élèves de l'accueil. Cette hypothèse reposait sur le fait que: 1) les élèves de l'accueil ont un niveau de connaissance du français très faible au départ; 2) parmi les élèves de l'accueil bon nombre ont un retard académique important; 3) l'enseignement dans les classes d'accueil ne correspond pas toujours à ce qu'on est en droit d'en attendre; 4) la durée des classes d'accueil est insuffisante pour répondre de manière satisfaisante au problème posé. Les résultats obtenus montrent que l'hypothèse avancée peut être acceptée puisque les élèves du régulier ont des résultats très nettement supérieurs dans l'ensemble de même que pour chacun des aspects, critères et éléments retenus sauf l'élément "ponctuation" où les résultats sont du même ordre. Nous ne savons pas jusqu'à quel point ces résultats plus faibles des élèves de l'accueil doivent être attribués à chacun de ces facteurs ni non plus jusqu'à quel point il est possible d'agir sur chacun de ces facteurs. Nous savons, par contre, que l'écart entre les deux groupes est suffisamment élevé pour qu'on en tienne compte et que l'on pense à mettre en place une stratégie susceptible de le réduire.

Relativement au deuxième objectif nous avons avancé l'hypothèse que les résultats supérieurs des élèves du régulier seraient moins évidents pour l'aspect fonctionnement du langage que pour l'aspect communication du langage. Cette hypothèse reposait sur le fait que les enseignants au niveau de l'accueil ont tendance à privilégier, au niveau de leur enseignement, les aspects mécaniques du langage au détriment des aspects touchant à l'écriture proprement dite. Les résultats montrent que cette hypothèse est valide puisque les élèves du régulier obtiennent des résultats supérieurs à ceux des élèves de l'accueil dans l'aspect communication de même que dans chacun des éléments et critères touchant à cet aspect et des résultats seulement modérément supérieurs voire équivalents dans les critères, éléments touchant à l'aspect fonctionnement sauf l'élément "structure de la phrase". Mais cet élément relève plutôt de l'aspect communication, comme nous le signalons dans la section des notes. Il est difficile, par ailleurs, à ce stade de nos recherches, d'analyser ce résultat en termes de facteurs explicatifs autres que celui évoqué plus haut. Il est sûr, par contre, que ce résultat est suffisamment clair pour que les personnes concernées en prennent conscience et tentent d'y remédier.

### **Résumé et conclusion**

L'expérience démontre que les élèves du régulier ont des résultats très nettement supérieurs à ceux des élèves de l'accueil dans tout ce qui a trait à l'habileté à écrire notamment dans les aspects ayant trait à l'écriture proprement dite de même que dans les aspects syntaxiques et grammaticaux complexes du langage. L'expérience montre également que, parmi les élèves de l'accueil, un pourcentage important de sujets n'ont pas, malgré la recommandation d'intégration au régulier qui leur est faite le niveau minimal requis pour pouvoir poursuivre, sans difficulté ou sans risque, leurs études dans cette langue.

Pour remédier à ce problème plusieurs stratégies peuvent être suggérées: une prolongation des classes d'accueil en termes de durée maximale en même temps qu'une ré-orientation de l'enseignement dans les classes d'accueil dans le sens d'une centration plus grande sur les aspects ayant trait à la communication par opposition aux aspects fonctionnels du langage; la mise en place, au niveau des classes régulières destinées à recevoir les élèves sortant de l'accueil, d'une série de mesures ou de programmes permettant de remédier aux difficultés linguistiques particulières de ces élèves.

\* Cet article résume une partie d'une expérience d'éducation en 1990. Cette expérience a fait l'objet d'une publication dont la référence figure ci-dessous (voir la note 1).

### **NOTES**

1. Voir D.G.E.R.D. *Épreuve de français écrit*. Résultats des élèves des communautés culturelles après leur séjour en classe d'accueil. MEQ, février 1988, juillet 1989 et mars 1990
2. Voir *Programme d'études*. Français, classe d'accueil, classes de francisation Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation, 1984, (p. 1-3).
3. Cette affirmation repose sur des constatations faites sur place.
4. Cette dichotomie correspond à celle utilisée pour rendre compte des deux dimensions selon laquelle on voudrait évaluer l'habileté à écrire au niveau des classes régulières. Ces dimensions manquent toutefois d'homogénéité ainsi que nous le signalons plus loin. Cette dichotomie apparaît également au niveau de la grille de correction.
5. Voir, par exemple, l'élément no 4 qui évalue un aspect lié à la "communication," à savoir "l'ordre logique dans la présentation des données" en même temps qu'un aspect lié au "fonctionnement," à savoir "le temps des verbes." Autre exemple: l'élément no 7: "structure de la phrase." Cet élément évalue un aspect lié au "fonctionnement": "l'emploi de la préposition, du pronom et de la conjonction" en même temps qu'un aspect lié à la "communication," à savoir "la construction de la phrase." Ces deux exemples suffisent à démontrer que ce manque d'homogénéité affecte non seulement les éléments mais aussi les critères ainsi que les deux aspects.

## RÉFÉRENCES

- Manègre, F., & Blouin, L. (1990). *Le rendement des élèves des communautés culturelles*. Bibliographie commentée. Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec, Québec.
- St-Germain, C. (1988). *Les résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire selon la langue maternelle, juin 1987*, Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'éducation.

*Léon Van Dromme* est détenteur d'un doctorat en éducation de l'Université de Montréal (1971). Il est professeur agrégé au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (depuis 1970) où il donne des cours se rattachant au domaine de l'interculturel. Il a été responsable de plusieurs projets de recherches ayant trait aux inégalités scolaires et aux communautés ethniques. Il travaille présentement sur des questions ayant trait à l'organisation et au fonctionnement des classes de l'accueil et à la formation des maîtres appelés à enseigner dans les classes d'accueil ainsi que les classes pluri-ethniques.

*Léon Van Dromme* holds a Ph.D. in Education from the University of Montreal (1971). Since 1970, he has held the position of Associate Professor in the Department of Education at UQAM, where he teaches intercultural education. He has directed several research projects on educational inequalities and ethnic communities. He is currently working on issues pertaining to the organization and functioning of welcoming classes and to teacher education for teachers in multi-ethnic education.

*Huguette Ruimy* est détentrice d'un doctorat en éducation de l'Université de Montréal (1973). Elle est professeure agrégée au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal où elle est responsable du domaine de l'interculturel. Elle était co-directrice du projet de recherche sur l'éducation des minorités (PREM) situé à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill, dirigé par Michel Laferrière (1980-1984). Ses recherches portent présentement sur la dynamique des classes pluri-ethniques et la formation des maîtres appelés à enseigner dans ces classes.

*Huguette Ruimy* holds a Ph.D. in Education from the University of Montreal (1973). She is Associate Professor in the Department of Education at UQAM, where she is responsible for intercultural education. She was co-director of the research project on minority education (PREM), based in the Faculty of Education of McGill University; this project was directed (from 1980 to 1984) by Michel Laferrière. Her research interests are currently in the dynamics of multi-ethnic classes and teacher education for teachers who will work with those classes.

*Pavel de Liamchin* est diplômé de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill. Il a fait des études supérieures à l'*Educational Testing Service* (ETS), où il s'est spécialisé dans les tests à grande échelle. Il est depuis quinze ans expert-conseil

en matière d'évaluation auprès de la direction du développement en évaluation, où il supervise des projets portant sur les tests d'aptitudes, l'évaluation des élèves adultes et, plus récemment, les tests destinées à des groupes minoritaires. Il est chargé de cours à l'Université McGill et au Collège Champlain.

*Pavel de Liamchin* is a graduate of the Faculty of Education of McGill University. He obtained a post-graduate fellowship at Educational Testing Service (ETS) specializing in large scale testing. For the past 15 years he has worked as an evaluation consultant for the Direction du développement en évaluation, supervising projects relating to aptitude testing, assessment of adult learners, and most recently, minority testing. He is a lecturer at McGill University and Champlain College.