



Ariane Daneault, responsable du projet d'aide aux devoirs, et Clode Lamarre, formatrice Centre d'alphabétisation de Villeray, La Jarnigoine

Comment favoriser l'intégration linguistique et sociale des jeunes allophones ? Comment intéresser les parents immigrants au cheminement scolaire de leurs enfants ? La Jarnigoine expérimente un projet-pilote dont les résultats sont plus que satisfaisants.

La Jarnigoine, groupe populaire d'alphabétisation et d'alpha-francisation existant depuis 15 ans, collabore entre autres à un projet d'aide aux devoirs et leçons qui répond à l'un de ses objectifs spécifiques : prévenir l'analphabétisme. Dans le cadre de ce projet, La Jarnigoine travaille uniquement avec des enfants issus de familles allophones immigrantes, car peu de ressources s'adressent à ceux-ci. Sachant que l'école est l'institution privilégiée pour l'intégration sociale et linguistique de ces jeunes et que les mécanismes mis en place sont bien souvent déficients, il est plus que temps d'investir et de penser à des moyens visant des résultats concrets. Notre projet peut s'inscrire à titre de nouvelle stratégie, car pour favoriser une bonne intégration linguistique et sociale de l'enfant, il ne faut pas soustraire l'élément le plus important, ses parents, mais plutôt intégrer ces derniers au cheminement scolaire. Et voilà pour l'aspect novateur du projet !

L'élaboration d'un projet-pilote

En 1996, afin de recruter des parents ayant des besoins d'alphabétisation ou d'alphabétisation, La Jarnigoine prend contact avec la direction de l'école primaire Marie-Favery du quartier Villeray, à Montréal. Cette tentative de partenariat échoue, l'école n'étant pas encore prête à s'ouvrir au milieu communautaire.

En octobre 1997, à une réunion du Comité action priorité jeunesse (CAPJ) du quartier Villeray, on parle d'une possibilité de subvention provenant d'un fonds de la Direction de la Santé publique pour des projets de soutien scolaire et familial. En décembre de la même année, un intervenant du CAPJ prend contact avec La Jarnigoine au sujet de la création d'un éventuel partenariat avec l'école Marie-Favery, qui désire mettre en œuvre un projet de soutien scolaire et de soutien aux familles. La première rencontre a lieu et les deux partenaires décident d'élaborer un projet commun. En janvier 1998, La Jarnigoine fait une demande d'aide financière au Comité intersectoriel enfance-famille, qui a obtenu une subvention répartie sur trois ans de la Direction de la Santé publique dans le cadre du Fonds de soutien à l'Action intersectorielle. La demande est acceptée.

De février à mars 1998, c'est la phase d'implantation, et on procède au recrutement et à la formation des monitrices. En avril 1998, le projet débute pour une période de deux mois : quatre monitrices, seize enfants de première année et leurs parents y participent.

Se souder de l'enfant, de sa famille et de son environnement

Le projet d'aide aux devoirs et de soutien aux familles des élèves allophones en est à sa troisième année à l'école Marie-Favery. Il se divise en trois volets : les ateliers d'aide aux devoirs, les rencontres de parents et les visites à domicile, particulières au projet de La Jarnigoine, et qui permettent d'agir directement avec la famille. La durée du projet est de 25 semaines et les ateliers débutent à la mi-novembre. Ils ont lieu quatre fois par semaine, soit du lundi au jeudi, à raison d'une heure par jour. Les rencontres de parents — on en compte six au total — commencent après la période des fêtes, soit à la mi-janvier, tout comme les visites à domicile qui sont, elles, hebdomadaires.

Le projet, réalisé aussi en partenariat avec La Jouthèque de Villeray qui assume le service de garde lors des rencontres de parents, vise à enseigner aux enfants des compétences de base liées à la gestion de leurs devoirs et leçons et à permettre aux parents d'améliorer leurs compétences parentales. Il s'adresse exclusivement aux enfants issus de familles allophones et fréquentant l'école Marie-Favery. Ces enfants sont recrutés par les professeurs, après évaluation des résultats de la première étape et selon les critères suivants :

- Ceux et celles qui éprouvent de la difficulté à faire leurs devoirs ou qui ne les font pas ;
- Ceux et celles qui ont peu ou pas de soutien familial (encadrement et suivi) ;

Pour favoriser une bonne intégration linguistique et sociale de l'enfant, il ne faut pas soustraire l'élément le plus important, ses parents, mais plutôt intégrer ces derniers au cheminement scolaire.

- Ceux et celles qui n'ont pas d'espace de travail à la maison ou dont l'environnement est trop bruyant ;
- Ceux et celles dont les parents ne maîtrisent pas la langue française ;
- Ceux et celles dont les parents ne connaissent pas le système scolaire québécois.

Pourquoi cibler exclusivement des enfants de parents immigrants allophones ? Le système scolaire n'assure pratiquement pas de suivi auprès de ces enfants, et peu de mécanismes de soutien sont mis en place dans les écoles pour permettre une bonne intégration linguistique. De plus, les enseignantes et enseignants en classe d'accueil n'arrivent pas à combler les manques avec le peu dont ils disposent.

Chaque année, le projet rejoint environ une trentaine d'enfants et leur famille. Cette année, 32 enfants sont inscrits à nos ateliers d'aide aux devoirs : deux groupes de 1^{re} année, un groupe de 2^e et de 3^e année et un groupe de 3^e et de 4^e année. Nous n'avons pu offrir notre appui aux élèves de 5^e et de 6^e année, par manque de* ressources financières. En effet, la subvention accordée ne permet pas d'engager plus de quatre monitrices.

Des interventions adaptées aux enfants

Le choix des monitrices dans un projet comme celui-ci est primordial, car leur rôle consiste à aider l'enfant en prenant soin de ne pas reproduire la méthode des enseignantes et enseignants du système scolaire en général. Les enfants qui arrivent à trois heures quinze aux ateliers ont été bien souvent réprimandés plus d'une fois

Environ la moitié des élèves ont des troubles de comportement auxquels s'ajoutent souvent des problèmes d'apprentissage.

Murant la journée. Environ la moitié des élèves qui se retrouvent dans nos ateliers ont des troubles de comportement auxquels s'ajoutent souvent des problèmes d'apprentissage.

La différence culturelle, rend plus difficile la détection des troubles d'apprentissage et de comportement, ainsi que le choix des interventions d'aide à privilégier. Et la situation d'immigration amplifie ces problèmes, en particulier chez les enfants de personnes réfugiées, la sous-scolarisation et l'analphabétisme des parents creusant des fossés difficiles à combler avec peu de ressources.

C'est pourquoi, soucieuses de permettre à ces enfants de côtoyer des adultes issus des communautés culturelles, nous favorisons l'embauche de monitrices allophones possédant une excellente maîtrise du français afin de proposer des modèles de réussite aux enfants. Encore aujourd'hui, à la Commission scolaire de Montréal et au sein de la majorité des écoles, les communautés culturelles sont peu représentées.

Les attentes envers l'école ne sont-elles pas trop élevées, alors qu'on y constate un manque de ressources budgétaires, humaines et pédagogiques pour faire face à la situation ?

Les limites et difficultés

Évidemment, un projet comme celui-ci comporte certaines difficultés. Étant donné que les ateliers d'aide aux devoirs se déroulent à l'école même, obtenir des locaux n'est pas chose facile : certains sont déjà occupés par le service de garde, d'autres servent à la récupération ou à des professeurs qui préparent leurs cours pour le lendemain et préfèrent ne pas être dérangés. Et parfois des professeurs ne veulent tout simplement pas prêter leur classe. Ainsi, deux de nos monitrices doivent cohabiter avec un enseignant qui oublie souvent que les élèves sont des enfants avant tout et qui leur impose les critères de discipline appliqués pendant la journée, même si l'école est terminée.

Pour les groupes où les enfants proviennent de différents niveaux et de différentes classes, huit élèves, c'est beaucoup. Si vous passez en moyenne 30 minutes à faire les devoirs et les leçons avec votre enfant, la monitrice, elle, dispose d'à peine une heure pour aider huit élèves dont les devoirs et les leçons diffèrent.

Enfin, cette année, sur 25 parents, 18 ont assisté aux rencontres. On remarque d'année en année que les enfants dont les parents ne participent pas aux rencontres sont ceux qui éprouvent le plus de difficultés. Sans la participation des parents, notre intervention demeure partielle.

Des efforts supplémentaires

Notre projet tire son financement de deux sources principales : le Fonds de soutien à l'école montréalaise et le Fonds de soutien à l'Action intersectorielle. Comme ce dernier propose un financement triennal qui se termine cette année, nous ne savons pas ce qu'il adviendra du projet l'an prochain, car la subvention de l'école montréalaise ne couvre que 50 % des frais. De plus, nous devons faire appel à la générosité des entreprises privées et des fondations, ce qui demande énormément de temps et ne donne pas toujours des résultats concluants.

Pourtant, la question de l'intégration linguistique des immigrants et immigrantes est au cœur des débats depuis plus de 30 ans. En 2000, sur l'île de Montréal, 57 % des personnes de langue maternelle française doivent assurer l'intégration linguistique de 23 % d'allophones en présence d'une population anglophone à 21 %. Même si le gouvernement du Québec est conscient de la pertinence de l'intégration en français des allophones et de leurs enfants, les efforts restent minimes. En effet, comment concevoir, sans allouer de budgets adéquats, que l'école puisse assumer à elle seule cette intégration, dans une société qui doit sans cesse concurrencer l'anglais ?

Depuis 1977, avec l'adoption de la Charte de la langue française, 70 % des jeunes allophones qui arrivent au Québec fréquentent l'école française. Malheureusement, malgré les 300 mesures de soutien linguistique prévues pour les écoles de Montréal, les jeunes allophones ne reçoivent pas tout le soutien nécessaire pour maîtriser la langue française, surtout à l'écrit. On note un manque d'uniformité dans les modèles ou programmes d'immersion et une insuffisance de matériel pédagogique et d'outils d'évaluation. « Les milieux scolaires, surtout à Montréal, n'ont pas été méthodiquement préparés en 1977 à recevoir une clientèle multiethnique, ce qui

aurait dû être fait, à plus forte raison étant donné que ces écoles allaient absorber brusquement un afflux important d'enfants d'immigrants¹. »

C'est tout de même à l'école que revient l'énorme tâche d'intégrer ces jeunes à la vie collective en français, particulièrement à l'école montréalaise, puisque 90 % des immigrants et immigrantes du Québec s'installent dans la métropole. Les attentes envers l'école ne sont-elles pas trop élevées, alors qu'on y constate un manque de ressources budgétaires, humaines et pédagogiques pour faire face à la situation ? Sans politique réelle de francisation, assortie de budgets et de moyens nécessaires pour l'appliquer, comment espérer que l'école puisse assurer un suivi auprès de tous ces allophones, qui représentent plus de 50 % de la clientèle scolaire de l'île de Montréal ?

Le ministère de l'Éducation du Québec aurait tout intérêt à examiner de près le taux d'échec en français des jeunes allophones. Dans le contexte québécois, où le français est la langue officielle et habituelle de travail, il importe de

rehausser le niveau de compétence en français langue seconde et principalement à l'écrit. Malgré tous les beaux principes énoncés fréquemment, y a-t-il une réelle volonté de composer avec la diversité ethnoculturelle de nos écoles ? Le gouvernement du Québec prône l'usage du français, mais il est lent à réagir devant l'ampleur de la situation. Depuis 1977, diverses mesures de soutien linguistique contribuant à intégrer les jeunes allophones ont été mises en place : classes d'accueil, classes d'immersion, partenariat avec les organismes communautaires. Mais il faut faire un effort supplémentaire pour améliorer la qualité et l'efficacité des mesures d'aide à l'apprentissage du français offertes aux allophones qui fréquentent les écoles du Québec. Qui fera cet effort ? Faudra-t-il compter uniquement sur des personnes francophones « bonnes » en français, prêtes à s'engager auprès des communautés culturelles comme bénévoles ? Qu'advient-il d'Aiysha, Basten et Charmaké ?

En conclusion

Il va sans dire que le travail effectué par La Jarnigoine, avec son projet d'aide aux devoirs, est quasi indispensable aux enfants, à leur famille et à l'école. Dans un premier temps, les ateliers permettent à certains élèves de « débloquer » en lecture ou encore en mathématiques, à d'autres de consolider leurs acquis. Pour la plupart, ils permettent d'améliorer les résultats scolaires et de diminuer le taux d'échec, tout en aidant à acquérir une méthode de travail et en suscitant une certaine motivation. Dans un deuxième temps, le projet rejoint des parents que l'école n'arrive pas à intégrer au cheminement scolaire de leur enfant. Bref, il offre un soutien plus adéquat à l'enfant grâce à la concertation de tous les acteurs et actrices impliqués dans son développement, sur le plan tant familial que scolaire.

Selon les commentaires reçus, il est bien évident que l'école a tout intérêt à s'ouvrir plus à son milieu et à bâtir des partenariats avec les groupes communautaires qui l'entourent. Encore faudrait-il que l'État reconnaisse la portée de ce type de projet en le subventionnant adéquatement et de façon récurrente !

1. CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. *Bâtir ensemble notre devenir : un projet singulier d'un Québec pluriel, document de consultation*, Montréal, Le Conseil, 1996, p. 31.