

am 11. 2660. 10

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

**L'INFLUENCE DU VÉCU MIGRATOIRE DES PARENTS
SUR LA CONSTRUCTION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES
DES JEUNES NÉO-QUÉBÉCOIS.**

Par

Isabelle Tanguay

DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE

Faculté des Arts et des Sciences

**Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise ès sciences (M. Sc. A) en sociologie**

Août 1998

© Isabelle Tanguay, 1998



HM

15

UBf

1998

V.023

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

DES JEUNES NÉO-QUÉBÉCOIS
SUR LA CONSTRUCTION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES
L'INFLUENCE DU VECU MIGRATOIRE DES PARENTS

Par

Isabelle Tanguay

DÉPARTEMENT DE SOCIOLOGIE

Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise en sciences (M.Sc.) en sociologie

juin 1998

© Faculté des Arts et des Sciences 1998



**Université de Montréal
Faculté des études supérieures**

Ce mémoire intitulé:

**Influence du vécu migratoire des parents
sur la construction des aspirations scolaires
des jeunes Néo-québécois**

présenté par

Isabelle TANGUAY

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Jean RENAUD

président du jury

Claire DURAND

directrice de recherche

Michel PAGÉ

membre du jury

Mémoire accepté le: 22 octobre 1998

Sommaire

La banque de données utilisée pour cette recherche provient de l'enquête « Les jeunes des communautés culturelles du Québec et l'école » réalisée pour la Direction de la recherche du Ministère de l'Éducation du Québec au cours de l'année scolaire 1992/ 1993. Ces données ont été recueillies auprès d'un échantillon d'élèves néo-québécois de 3^e, 4^e et 5^e années du secondaire. Les élèves sélectionnés étaient inscrits dans les écoles francophones, publiques et privées, des régions de Montréal, Laval et de la Montérégie, où sont concentrés la plupart des jeunes Néo-québécois.

Cette étude cherche à saisir les relations entre divers concepts tel le vécu migratoire des parents, la perception de l'attitude des parents face à l'école et la construction des aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois. Pour ce faire, les données sont d'abord soumises à des régressions hiérarchiques puis à un modèle de relations confirmatoire analysé à l'aide de l'équation structurale.

Le modèle le plus adéquat sur lequel s'appuie les résultats démontre que l'influence du vécu migratoire des parents sur la construction des aspirations scolaires chez les jeunes Néo-québécois est médiatisée par l'attitude qu'adoptent les parents face à la scolarisation de l'enfant. L'attitude parentale face à l'école est mesurée par des échelles de l'encadrement parental et de la satisfaction de la relation parents/enfant, tel que perçu par l'enfant. De plus, il est démontré que le vécu scolaire et les aspirations scolaires sont en inter-relation. Les résultats sont interprétés dans le cadre d'un modèle de relations *nonrécurcif* analysé à l'aide du logiciel LISREL 8.20.

Mots-clefs : Jeunes Néo-québécois ; Parents immigrants ; Construction des aspirations ; Aspirations scolaires ; Équation structurale.

Table des matières

SOMMAIRE	II
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES FIGURES	V
REMERCIEMENTS	VI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
PERSPECTIVE THÉORIQUE : L'INFLUENCE DU VÉCU MIGRATOIRE DES PARENTS SUR LA CONSTRUCTION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES DES JEUNES NÉO-QUÉBÉCOIS.	3
CONTEXTE THÉORIQUE GÉNÉRAL : LA FAMILLE AU CŒUR DE LA CONSTRUCTION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES.	3
<i>La famille, berceau du processus de reproduction idéologique et sociale.</i>	<i>4</i>
<i>Le vécu migratoire des parents, déterminant de l'attitude face à l'école.</i>	<i>7</i>
CONTEXTE THÉORIQUE SPÉCIFIQUE: L'INFLUENCE DE L'INTERACTION PARENTS/ENFANT SUR LA CONSTRUCTION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES DES JEUNES NÉO-QUÉBÉCOIS.	14
<i>L'école comme instrument de mobilité sociale</i>	<i>14</i>
<i>L'encadrement parental et la relation parents/ enfant.</i>	<i>16</i>
OBJECTIFS DE RECHERCHE	20
HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	22
ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE	24
POPULATION ET ÉCHANTILLON D'ÉTUDE	24
<i>Collecte des données</i>	<i>25</i>
<i>Questionnaire</i>	<i>26</i>
MESURES : LES VARIABLES ASSOCIÉES À LA CONSTRUCTION DES ASPIRATIONS SCOLAIRES.	26
<i>Les variables dépendantes</i>	<i>26</i>
<i>Les variables indépendantes</i>	<i>29</i>
PROCESSUS D'ANALYSE DES RELATIONS	32
<i>Relations bi-variées et multivariées</i>	<i>32</i>

<i>Élaboration d'un modèle de relations</i>	33
<i>Validation et respécification du modèle de relations</i>	33
CHAPITRE III	34
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	34
ANALYSES DE RÉGRESSIONS HIÉRARCHIQUES	35
<i>L'attitude parentale face à l'école</i>	35
<i>Le vécu scolaire</i>	40
<i>Le retard scolaire</i>	42
<i>Les aspirations scolaires</i>	45
CHAPITRE IV	49
INTERPRÉTATION ET CONCLUSION	49
MODÈLE FINAL.....	49
INDICES D'ADÉQUATION DU MODÈLE FINAL.....	52
INTERPRÉTATION DES RELATIONS.....	57
<i>Les facteurs sociodémographiques et la perception de l'attitude des parents face à l'école.</i>	59
<i>Les facteurs associés au vécu migratoire et l'attitude des parents face à l'école.</i>	60
<i>L'appartenance ethnique et l'attitude des parents face à l'école.</i>	61
<i>L'attitude des parents face à l'école, le vécu scolaires et les aspirations scolaires.</i>	62
PRINCIPALES MODIFICATIONS.....	65
CONCLUSION	68
BIBLIOGRAPHIE	70
ANNEXE I	76
ANNEXE II	78
ANNEXE III	105
ANNEXE IV	112
ANNEXE V	114
ANNEXE VI	117

Liste des tableaux

TABLEAU I	39
RÉSULTATS DES RÉGRESSIONS HIÉRARCHIQUES	39
VARIABLES DÉPENDANTES : ENCADREMENT PARENTAL ET RELATIONS PARENTS/ ENFANT	39
TABLEAU II	44
RÉSULTATS DES RÉGRESSIONS HIÉRARCHIQUES	44
VARIABLES DÉPENDANTES : MOYENNE AUTO-DÉCLARÉE ET RETARD SCOLAIRE	44
TABLEAU III	48
RÉSULTATS DE LA RÉGRESSION HIÉRARCHIQUE	48
VARIABLE DÉPENDANTE : ASPIRATIONS SCOLAIRES	48
TABLEAU IV	53
INDICES D'ADÉQUATION DU MODÈLE FINAL	53
TABLEAU V	65
COMPARAISON DES MODÈLES DE RELATIONS	65
TABLEAU VI	77
RÉPARTITION DE L'ÉCHANTILLON ET DES RÉPONDANTS SELON LA LANGUE MATERNELLE ET LA CLASSE AU SECONDAIRE, RÉGION DE MONTRÉAL-CENTRE, LAVAL ET MONTÉRÉGIE, ÉCOLES PUBLIQUES ET PRIVÉES, 1992- 1993	77
TABLEAU VII	113
RÉSULTATS SYNTHÉTIQUES DES ANALYSES BI-VARIÉES	113
TABLEAU VIII	116
RÉSULTATS DES ANALYSES FACTORIELLES ET DE FIDÉLITÉ RELATIVES AUX VARIABLES ASSOCIÉES À LA PERCEPTION DE L'ATTITUDES DES PARENTS FACE À L'ÉCOLE.	116

Liste des figures

FIGURE I : MODÈLE DE RELATIONS PROPOSÉ	21
FIGURE II : MODÈLE DE RELATIONS FINAL	51

Remerciements

Plusieurs personnes ont collaboré de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire. Le soutien des professeurs, collègues, parents et amis qui m'ont entourés pendant ces deux dernières années a grandement contribué à m'insuffler la détermination nécessaire à la réalisation de ce projet. Je tiens à remercier particulièrement ma directrice, Claire Durand, pour sa très grande disponibilité, son encadrement soucieux et ses précieux conseils. Ce professeur m'a tellement appris! Elle a largement contribué à développer mes intérêts pour la recherche sociale et m'a enseigné le grand scrupule qu'exige le travail méthodique. « Cent fois sur le métier remettez votre ouvrage » me disait-elle. De plus, Claire était constamment à l'affût de projets de recherche sur lesquels j'ai pu travailler et ainsi élargir mes connaissances. Elle m'a fait l'honneur d'être son auxiliaire d'enseignement et m'a aidée à dénicher la bourse qui m'a permis de compléter cette recherche plus rapidement. Mille fois merci!

J'aimerais témoigner ma reconnaissance à la Fondation Berthelot-Aubin qui m'a accordé une bourse d'étude pour l'avancement de la recherche en Sciences Humaines. Grâce à cette bourse, j'ai pu me consacrer pleinement à la rédaction de mon mémoire durant l'été 1998. Je veux aussi témoigner de mon appréciation à la Direction de la recherche du Ministère de l'Éducation du Québec qui a rendu disponible la banque de données « Les jeunes des communautés culturelles et l'école ». L'accessibilité à ces données sont à la base de la réalisation de ce projet.

Finalement, je tiens à remercier tout spécialement mon père et Gizèle qui ont toujours su repousser mes limites et qui m'ont appris qu'il n'en tenait qu'à moi d'aller plus loin. Je remercie sincèrement ma mère pour son amour inconditionnel, son appui et son incroyable disponibilité. Un gros merci à Serge pour sa présence, sa compréhension, ses multiples encouragements et pour la correction de mes trop nombreuses fautes de grammaire ainsi qu'à Julie parce qu'avec une amie comme elle on sait qu'il peut nous arriver n'importe quoi!

Introduction

Les parents communiquent ce à quoi ils aspirent pour leurs enfants par l'attitude et les comportements qu'ils adoptent avec eux. Les croyances des parents ne sont pas nécessairement explicites. On peut toutefois penser que ces croyances influencent le développement de l'attitude qu'adopte l'enfant face à l'école. L'attitude des parents face à l'école est le reflet d'une appartenance culturelle et sociale. L'attitude des parents immigrants est aussi déterminée par leur vécu migratoire (nombre d'années de résidence au Québec, période de chômage, degré de francisation, etc.). Le vécu migratoire marque la représentation que se font les parents immigrants de l'école et de la société d'accueil. Conséquemment, le vécu migratoire des parents influencerait la construction des aspirations des jeunes néo-québécois (Giroux, 1985 ; Kao & Tienda, 1995 ; Marjoribanks, 1995, 1996 ; Ogbu, 1993).

Une étude du MEQ/MCCI (1991) démontre que les jeunes des communautés culturelles sont, toutes proportions gardées, plus nombreux que les jeunes québécois *de souche* à dire qu'ils ont l'intention d'aller à l'Université. Selon ces résultats, les élèves originaires du Moyen-Orient, d'Afrique du Nord et d'Asie sont les étudiants des communautés culturelles ayant les aspirations scolaires les plus élevées. De plus, dans l'ensemble des élèves dont le niveau de scolarité des parents est *élevé*, les aspirations scolaires des étudiants d'origine immigrante sont significativement plus ambitieuses comparativement à celles des jeunes Québécois. D'après Sylvain et al. (1985), les aspirations des allophones du Québec dépassent aussi de façon significatives celles des anglophones à statut socio-économique comparable et à réussite scolaire égale. Laumett (1984), rappelle toutefois qu'il est important de contrôler la relation entre groupes ethniques et projets scolaires par d'autres variables reliées au vécu migratoire telles le nombre d'années de résidence et le moment où l'étudiant a commencé sa scolarisation au Québec.

Cette recherche vise à modéliser l'influence du vécu migratoire des parents dans la construction des aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois de l'école secondaire. Plus précisément, elle s'attarde au rôle que joue la perception de l'attitude parentale par le jeunes Néo-québécois sur la définition de ses visées académiques.

Le premier chapitre présente les perspectives théoriques à travers lesquelles s'articulent les aspirations scolaires. Suivront les objectifs de recherche et les hypothèses découlant des théories exposées.

Le deuxième chapitre aborde la méthodologie utilisée pour mener à bien les analyses de ce mémoire. On y présente la population et l'échantillon à l'étude, les variables associées à la construction des aspirations scolaires et la manière dont seront analysées les relations entre les diverses variables de la recherche.

Dans le troisième chapitre, un portrait des principales relations observées sera présenté. On y exposera les résultats des analyses de régressions hiérarchiques. C'est à partir de ces résultats et de la revue de la documentation que sera construit le modèle de relations confirmatoire.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation du modèle de relations confirmatoire final. Il permet de donner un sens aux résultats en les resituant face aux perspectives théoriques. Enfin, en conclusion, après un bref rappel des principaux résultats, nous indiquerons les limites de ce projet et suggérerons des pistes éventuelles de recherche.

Chapitre I

Perspective théorique : L'influence du vécu migratoire des parents sur la construction des aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois.

Le premier chapitre situe cette recherche par rapport à la théorie. Les études portant sur le vécu scolaire des jeunes immigrants suggèrent certains facteurs susceptibles d'influencer leur rendement scolaire ainsi que la construction de leurs aspirations. Cette revue de la documentation regroupe les facteurs d'explication en trois sections, chacune présente une facette de l'explication du rendement scolaire et de la construction des aspirations des jeunes immigrants. L'origine sociale, le vécu migratoire et la relation parents/enfant sont les regroupements proposés.

Contexte théorique général : La famille au cœur de la construction des aspirations scolaires.

Les auteurs traitant de la question des aspirations scolaires se réfèrent essentiellement à trois grands courants de pensée. Le premier présente le milieu social comme *le* facteur déterminant la réussite scolaire et les aspirations. Ces auteurs parlent de la reproduction des inégalités sociales, de la sélection différente des étudiants selon leurs origines, de l'importance de la correspondance entre les valeurs de l'école et celles de la famille ou de conditions d'existence propices aux études.

Le second courant de pensée prétend que la famille doit être considérée comme facteur déterminant du processus de construction des aspirations. Selon ces auteurs, les attitudes et comportements parentaux positifs de motivation, de reconnaissance du travail et des efforts réalisés par l'enfant favorisent la réussite. La recherche sera orientée par les auteurs qui proposent que la famille a une influence importante sur la réussite scolaire et la construction des aspirations.

Un troisième courant identifie d'autres éléments déterminant du processus de construction des aspirations scolaires. Il s'agit de l'approche adoptée par les sciences de l'éducation qui postule qu'outre l'influence de l'origine sociale et de la famille, des facteurs endogènes à l'école ont une importance notable. Les auteurs qui traitent de l'influence qu'exercent les facteurs éducationnels insistent entre autre sur le rôle et le climat de l'école, sur la nature des interactions professeurs/étudiants et sur les méthodes d'enseignement. Sans nier que les facteurs éducationnels aient également une portée considérable sur la construction des aspirations, cette étude se penche sur le rôle de la famille et plus particulièrement sur l'influence des attitudes et comportements parentaux.

La famille, berceau du processus de reproduction idéologique et sociale.

Selon l'approche structurale, l'origine sociale, plus particulièrement le niveau de scolarité des parents et le statut socio-économique de la famille, influencent directement et principalement les résultats et les aspirations de l'étudiant. Ayant intériorisé le comportement et l'attitude à adopter compte tenu de sa position sociale, l'étudiant adapterait ses aspirations à celles de son milieu.

L'origine sociale des parents marquerait leur assiduité dans l'encadrement pour la réalisation des travaux académiques, leur capacité à aider au processus d'apprentissage et la fréquence de leurs encouragements à poursuivre et réussir à l'école.

Selon ces auteurs, au-delà des autres variables démographiques, l'explication du rendement scolaire et des aspirations des jeunes immigrants est principalement attribuable au milieu social, entre autre mesuré par l'éducation des parents. Le climat de l'environnement familial, celui-ci influencé par le statut social, déterminerait *l'attitude face à l'école*. Les parents, en communiquant la conception qu'ils ont de l'école à leur enfant, influenceraient l'idée que se font les jeunes de l'école, ce qui, conséquemment influencerait leurs résultats et leurs aspirations (Majoribanks, 1991 ; McDermott, 1995).

L'origine sociale influencerait aussi la performance scolaire et les aspirations dans une relation d'identification entre parents et enfant. On parle de *transfert intergénérationnel* pour conceptualiser la relation (Berthelot, 1993). On présente le processus en expliquant que, par exemple, les garçons d'agriculteurs seront portés à poursuivre dans ce domaine alors que les fils de médecins seront aussi encouragés à vouloir devenir médecin.

Cependant, les aspirations des enfants de classe moyenne sont presque équitablement réparties dans des domaines faisant appel à plus ou moins de scolarisation et laissant prévoir l'adhésion à différents statuts socio-économiques. Néanmoins, précisément dans le cas des enfants d'immigrants, un phénomène de *valorisation de l'école comme moyen d'insertion sociale* prime sur la théorie du *transfert intergénérationnel* (Berthelot, 1993).

La construction des aspirations scolaires s'explique aussi selon un processus de *transmission du capital culturel* (Bourdieu, 1966). Chaque famille communique un système de valeurs implicites et profondément intériorisées : le capital culturel. Le capital culturel contribue à définir les attitudes à l'égard des institutions scolaires.

L'héritage culturel diffusé à l'intérieur des différentes classes sociales supposerait des inégalités initiales devant les évaluations scolaires. Cet héritage, différent selon la classe sociale, serait transmis par l'environnement familial et expliquerait, au-delà de tout autre facteur, le rendement scolaire et les aspirations de l'enfant.

“ Le capital académique est en fait le produit de la combinaison des effets de la transmission de la culture par la famille et de celle transmise par l'école. L'efficacité dépend de l'importance du capital culturel directement hérité de la famille. ”

(Bourdieu, 1966 : pp. 328)

Garante d'un niveau culturel global, la famille influencerait directement le rendement scolaire et les aspirations. L'information que l'enfant reçoit du milieu familial à propos de l'école et de son fonctionnement ainsi que l'aisance verbale et la culture qu'il acquiert à travers ses expériences extra-scolaires sont, semble-t-il, la part la plus *rentable* pour sa vie scolaire.

Dans le cas des enfants d'immigrants, les inégalités de réussite et de visées scolaires sont aussi presque totalement assignables au statut social de la famille, mesuré par le niveau de scolarité des parents. Le revenu familial ne serait cependant pas significativement déterminant dans la construction des aspirations (Bourdieu, 1966).

L'origine sociale de l'étudiant organiserait donc sa *structure de chances objectives d'ascension sociale* (Bourdieu, 1966). L'attitude adoptée par l'étudiant face à l'école serait conditionnée par l'adhésion à des normes, à des valeurs de réussite qui lui sont transmises par ses proches, principalement par ses parents. Ses *espérances subjectives*, ses aspirations, seraient en fait l'intériorisation progressive des *chances objectives* et définiraient son attitude face à l'école ainsi que ses performances scolaires. L'étudiant ajusterait ses aspirations à sa position sociale puisqu'il *intériorise* l'attitude et les comportements à adopter compte tenu de son appartenance culturelle.

En ce sens, des familles moins favorisées perçoivent pour elles et leurs enfants une sorte de plafond discriminatoire dans l'échelle des emplois disponibles (Obgu, 1981). Les parents socialisent leurs enfants en fonction des rôles qui leur paraissent accessibles. Les aspirations scolaires peuvent donc aussi bien être démotivées que valorisées .

La *pression des pairs*, l'influence des amis, des parents, de l'ensemble du milieu social, relativement homogène sous le rapport de l'origine sociale, tend à encourager mais aussi à décourager les ambitions. Perçues comme démesurées ou irréalistes, les aspirations peuvent être mises en doute par les proches. De plus, des ambitions *excessives* peuvent être perçues comme le reniement des origines.

Certains auteurs critiquent largement l'approche structuraliste lorsqu'elle est analysée par des méthodes quantitatives utilisant uniquement des variables objectives (Astone et McLanahan, 1991 ; Hauser et Wong, 1989). On reproche aux modèles bien connus de *processus de stratification* représentant la famille par un ensemble de variables socio-démographiques tel le niveau d'éducation, l'occupation et le revenu des parents de ne pas représenter la variété des influences diffusées dans la famille.

Des indicateurs mesurant les pratiques familiales, tenant compte des interactions parents/enfant, du degré d'affection partagé et des motivations parentales justifiant certains comportements, donneraient possiblement un portrait plus juste de l'influence du milieu familial sur la construction des aspirations.

Le vécu migratoire des parents, déterminant de l'attitude face à l'école.

La trajectoire migratoire des familles expliquerait une part considérable de leur attitude face à l'école, ce qui, conséquemment, influencerait le rendement scolaire et les aspirations des jeunes immigrants. Certaines caractéristiques migratoires déterminent de façon importante le désir de persévérance dans les études des jeunes immigrants. Quatre principaux facteurs sont susceptibles d'influencer positivement à la fois les performances scolaires et les ambitions académiques. Il s'agit du fait que les parents soient établis de longue date au pays d'accueil, qu'ils soient familiers et orientés positivement face à la culture de la communauté d'accueil, qu'ils connaissent la langue d'enseignement et finalement le fait que l'enfant ait débuté la scolarisation au pays d'accueil (Roelandt, Martens et Veenman, 1991).

Inversement, le désavantage scolaire serait étroitement lié à des conditions économiques défavorables et à un environnement familial négativement influencé par des difficultés d'ajustement. En fait, la combinaison d'un difficile positionnement économique des parents et de

caractéristiques migratoires défavorables¹ expliqueraient le faible rendement et de moins grandes ambitions chez certains jeunes des minorités.

Établissement, familiarisation avec à la communauté d'accueil et connaissance de la langue

Le nombre d'années de résidence, la familiarité avec la communauté d'accueil et la connaissance de la langue sont trois éléments d'explication reliés au vécu migratoire en relation, tous trois susceptibles d'influencer le rendement et les aspirations des jeunes immigrants.

Ayant passé leur scolarité au pays d'origine, les parents immigrants risquent de moins bien connaître le fonctionnement du système d'éducation dans lequel évoluent leurs enfants. De plus, puisque maîtrisant peu ou pas la langue d'enseignement, certains parents peuvent éprouver de la difficulté à aider les enfants à la réalisation des travaux. Leur engagement dans le processus d'apprentissage proposé par l'école serait donc limité par ces contraintes fonctionnelles. Toutefois, à ces facteurs potentiellement défavorables, s'oppose, sur le plan de la motivation, l'intérêt marqué que portent en grande majorité les familles immigrantes à la réussite scolaire de leurs enfants (Esser, 1989 cité dans Flitner-Merle, 1992).

Si les parents de jeunes immigrants de première génération valorisent grandement l'école, on peut penser que les jeunes de deuxième génération sont d'autant plus susceptibles de profiter de l'attitude positive de leurs parents. Alors qu'ils bénéficient toujours de la grande importance qu'accordent leurs parents à la réussite, ces jeunes profitent de plus d'une meilleure connaissance de la culture et de la langue du pays d'accueil. Une plus grande maîtrise du fonctionnement et de la langue du pays d'accueil favoriserait la réussite scolaire et de plus grandes aspirations (Flitner-Merle, 1992 ; Kao & Tienda, 1995).

¹ Par caractéristique(s) migratoire(s) défavorable(s) on entend une ou plusieurs des situations suivantes : établissement récent, peu familier avec la culture d'accueil, ayant commencé tardivement la scolarisation au pays d'accueil et ayant de la difficulté à maîtriser la langue.

Contrairement à ces résultats, Danvoye (1996) démontre que la performance scolaire semble indépendante de l'intégration française dans le cas des jeunes allophones qui fréquentent l'école française à Montréal. En effet, c'est dans des proportions comparables que les étudiants de chacune des catégories sociolinguistiques disent avoir un rendement scolaire fort, moyen et faible².

Orientation face à la communauté d'accueil

Certains auteurs avancent que l'attitude des parents immigrants face à la communauté d'accueil est un des principaux déterminants de l'attitude qu'adoptent leurs enfants face à l'école. Deux types de statuts minoritaires adoptant deux attitudes opposées face à la communauté d'accueil sont distingués : les minorités volontaires et les minorités involontaires (Ogbu, 1993 ; Zérroulou, 1988).

Les minorités volontaires sont les immigrants ayant choisi le pays d'accueil dans l'espoir d'une vie meilleure (opportunité économique, paix politique, etc.). Orientés positivement face à la culture dominante, ces nouveaux arrivants motiveraient davantage leurs enfants à apprendre, à s'ajuster, à performer à l'école.

À l'opposé, établies contre leur gré et ne recherchant pas le succès économique, les minorités involontaires éprouveraient plutôt de l'antipathie face au pays et à la culture d'accueil (colonisation, travail, etc.). Ces immigrants ne percevraient pas le pays d'accueil comme un univers d'opportunités mais d'avantage comme un univers d'oppression. Ils adopteraient une attitude moins positive face à la communauté d'accueil et la communiqueraient à leurs enfants. En effet, la retenue des parents face à la culture dominante et à l'école nuit à la scolarisation des enfants.

² Indice de quatre variables : lieu de naissance, durée de résidence, études à l'étranger et fréquentation de classe d'accueil.

Chez les minorités volontaires, le désir de mobilité sociale des parents ayant été contredit par des contraintes économiques et sociales serait reporté sur les enfants. Ces parents souhaiteraient qu'une bonne scolarisation donne plus de chance à leurs enfants, considérant les études comme un investissement dans la mesure où les diplômes acquis permettent aux enfants de se constituer un capital économique et ou culturel. L'essentiel, c'est que les enfants n'occupent pas les mêmes emplois que les immigrants de leur génération. Le concept *d'accommodation sans assimilation* est utilisé pour définir l'attitude de ces familles :

“ Voluntary minorities strive to participate in a cultural frame of reference of the dominant group without fear of losing their own culture, language or identity.”

(Ogbu, 1993 : pp. 490)

Chez les minorités volontaires, le sentiment d'une installation provisoire s'atténue avec la durée du séjour et la scolarisation des enfants. L'école aurait une fonction instrumentale. D'une part elle permettrait aux enfants d'obtenir des diplômes qui seront valorisés sur le marché de l'emploi et d'autre part, elle contribuerait à justifier le prolongement du séjour et l'abandon progressif du système de normes et de valeurs traditionnelles. Leur désir d'ascension les porterait à motiver les ambitions individuelles des enfants. Il y aurait cohésion interne dans la famille pour affronter les difficultés. Ces familles développeraient une certaine tolérance quant aux normes et aux valeurs de la société d'accueil, craignant la naissance de conflits culturels chez leurs enfants et la perturbation de leur scolarité. De plus, dans ces familles les relations parents/enfants seraient plus libérales.

Chez les minorités involontaires, la compensation au vécu migratoire (sacrifices, déracinement) qu'éprouvent les parents en quittant leur milieu les inciteraient à mettre l'accent sur l'humiliation qu'ils ont vécu et les amèneraient à tenir un discours négatif en rappelant constamment aux enfants que c'est pour eux qu'ils ont immigré.

“ Plus les familles sont fragilisées, plus les relations avec l'école sont empreintes de méfiance car elles s'inscrivent dans un processus d'identification négative et d'infériorisation sociale.”

(Zéroulou, 1988 : pp. 463)

Proximité et distance culturelle

Peu importe la culture d'origine de l'enfant, le passage de la maison à l'école implique une transition entre la culture familiale et celle qui est diffusée à l'école. Ogbu (1993) définit deux types de *différences culturelles* : les différences primaires et les différences secondaires. Il définit ces différences en terme d'attitudes qu'adoptent les minorités face à leurs différences avec la culture dominante.

Les différences culturelles primaires font référence à la langue et à la façon qu'a *essentiellement* l'enfant de concevoir le monde. La religion par exemple, est considérée comme une différence culturelle primaire. Ces différences sont observables par la façon qu'a l'étudiant de percevoir l'école ainsi que par son comportement et ses réactions dans diverses situations. Le terme utilisé pour définir le concept est proximité (ou distance) culturelle entre la culture d'origine et la culture d'accueil (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Hohl, 1996 ; Claes & Comeau, 1996).

Les différences culturelles secondaires réfèrent à la *nature* de la perception qu'a le groupe minoritaire de la culture dominante. Certains groupes minoritaires considèrent la culture dominante plus menaçante pour leur propre culture. Cette perception explique leur réticence à accepter d'adhérer aux principes diffusés par l'école. Conséquemment, ces étudiants obtiendraient de moins bons résultats scolaires comparativement aux jeunes qui ne craignent pas l'assimilation et qui valorisent l'école et les idées qu'on y diffuse.

Se référant aux travaux de Bourdieu, Dubet et Martuccelli (1996) comparent les attentes et les attitudes contrastées des familles françaises de classes moyennes et populaires face à l'école. Suite

à ses observations et entretiens, ils maintiennent que la distance (ou proximité) culturelle qu'ont les parents face au système scolaire explique largement les différences de perception et d'attentes qu'entretiennent ces deux groupes face à l'école. Selon lui, autant les parents de la classe moyenne que ceux de la classe populaire accordent une *utilité sociale* à l'école. Les parents des deux groupes s'attendent à ce que leurs enfants acquièrent un *capital scolaire* leur permettant de réussir au mieux la carrière scolaire et sociale. Toutefois, Dubet explique que chez les parents de la classe moyenne existe une vive conscience du besoin de mobilisation familiale pour la transmission d'un *héritage culturel*, ce qui favorise l'apprentissage, alors que les parents de la classe populaire ont une moins bonne connaissance des rouages de l'école et de ce qu'on y diffuse.

“ Les classes moyennes sont les grandes bénéficiaires d'un appareil qu'elles savent utiliser. Sur ce registre, les groupes populaires sont très en retrait, non seulement parce qu'ils ajustent leurs aspirations à leurs chances, mais aussi parce qu'ils ignorent plus souvent les usages de l'école qui font la différence. ”

(Dubet et Martuccelli, 1996 : pp. 118-119)

Dans la même ligne de pensée, Hohl (1996) commente la distance entre les familles de diverses origines ethniques et les institutions scolaires québécoises. Elle met en évidence les malentendus entre les parents immigrants analphabètes et l'école. Étant situés à une distance culturelle maximale de l'école en ce qui concerne tant leur origine sociale que leur appartenance ethnoculturelle, ces parents ont leurs propres attentes face à l'école que cette dernière arrive mal à saisir.

Les parents pauvres attendent beaucoup de l'école sur laquelle ils font reposer l'avenir de leurs enfants. Toutefois, selon eux, l'école aurait une et une seule mission : l'instruction de leurs enfants. Par contre, l'école québécoise valorise autant la socialisation que la scolarisation de l'élève. La mission de socialisation de l'école autorise les enseignants à intervenir dans des zones de la vie des enfants que les parents estiment être de leur strict ressort. Il y aurait donc malentendu quant au rôle de l'école, ce qui contribue à la distance entre parents et professeurs.

La scolarisation

La migration vient bouleverser les schèmes familiaux et socioculturels de socialisation en plaçant l'enfant dans un contexte de double socialisation. La culture d'origine, transposée dans un nouveau pays, et la culture du pays d'accueil, sont parfois difficilement conciliables. La nouvelle socialisation, celle imprégnée de cultures qui s'agencent, et qui s'opposent à l'occasion, se vit tant en milieu familial qu'à l'école (Hohl et Normand, 1996).

Le personnel enseignant, plus ou moins disposé à encourager la démarche d'apprentissage entreprise en milieu familial, adopte face à l'étudiant, une attitude influencée par son bagage culturel et son rôle de pédagogue. En ce sens, le milieu scolaire constitue un lieu de confrontation avec les normes familiales.

Les étudiants, issus de différents milieux, porteurs de différentes cultures, héritent de savoirs, de savoir-faire et de goûts diversifiés que l'enseignant est, consciemment ou non, en position de valoriser, d'évaluer. En traitant les étudiants, si inégaux soient-ils, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire contribue à reproduire les inégalités initiales (Bourdieu, 1966).

S'inspirant de l'approche weberienne, Marjoribanks (1996) rappelle que les membres de la culture dominante ont le pouvoir de déterminer ce que le système d'éducation valorise. En ce sens, l'école évalue les acquis se référant aux normes et valeurs de la culture dominante, ce que les nouveaux arrivants sont plus ou moins en mesure de saisir. Conséquemment, les jeunes immigrants sont souvent désavantagés par les critères d'évaluation et doivent s'adapter à de nouvelles normes.

Certains parlent en terme de *socialisation à la réussite* pour définir l'influence du milieu familial sur la capacité d'adaptation aux exigences de l'école (Bempechat & Ginsburg, 1989 ; Epstein, 1989). En effet, selon que la famille diffuse ou non *une façon de faire et de penser* s'harmonisant à celle de l'école, l'étudiant aura plus ou moins de facilité à l'école.

“ Clearly, in some families, the socialization of achievement operates in ways that produce a relative match between the child's learning skills, attitudes, and motives and the demands of the school. In other families, achievement socialization operates in such a way that children have difficulty realizing their full potential, so that they fall behind in their school work and develop poor attitudes, low expectancies and maladaptive achievement behaviors ”

(Bempechat & Ginsburg, 1989 : pp. 2)

Contexte théorique spécifique: L'influence de l'interaction parents/enfant sur la construction des aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois.

Les facteurs socio-démographiques définissent certaines caractéristiques parentales qui à leur tour suscitent certains modes d'interaction familiale et plus particulièrement des interactions qui s'articulent autour de la réalité scolaire de l'enfant. Les variables socio-démographiques influencent la réussite scolaire et les aspirations. Toutefois, l'interaction parents/enfants, la transmission de valeurs, de projets parentaux modèlent les aspirations scolaires des enfants.

L'école comme instrument de mobilité sociale

Les parents adoptent diverses conduites d'adaptation visant à réussir la migration telle que souhaitée. La place que les parents immigrés attribuent à la scolarisation de leurs enfants dans leur projet migratoire, les espoirs qu'ils entretiennent pour eux, détermineraient l'attitude qu'a l'enfant face à l'école. Les auteurs qui supportent l'hypothèse du *immigrant optimism* soutiennent que les parents immigrants sont plus encadrants et adoptent une attitude plus positive face l'école que les autres parents (Kao & Tienda, 1995 ; Giroux, 1985 ; Zéroulou, 1988).

Le pouvoir salutaire qu'accordent les parents immigrants à l'instruction se reflète par l'attitude et les comportements qu'ils adoptent face au vécu scolaire de leurs enfants. Les parents immigrants auraient pour leurs enfants des projets plus ambitieux, une plus forte motivation pour la réussite

scolaire et un plus grand engagement lors de la réalisation des travaux. Aussi, ils incitent davantage leurs enfants à sacrifier du temps aux études au détriment du temps de loisir ainsi qu'à reporter à plus tard la satisfaction que procurent des revenus de travail (Giroux, 1985).

L'attitude positive des parents immigrants se traduit par une mobilisation familiale sur la carrière scolaire. Les pratiques éducatives familiales ainsi que la place que l'on accorde aux valeurs scolaires visent à développer chez l'enfant le goût de l'école, l'habitude de l'effort ainsi qu'un certain conformisme scolaire (Kao & Tienda, 1995 ; Zéroulou, 1988).

Au sein des familles immigrantes, l'école ferait l'objet d'un véritable culte. On la perçoit comme la seule institution pouvant aider à connaître et comprendre le nouvel environnement social. Concrètement, cette attitude mobilisatrice des parents se vit par un soutien moral, un soutien financier et une recherche de connaissance du fonctionnement de l'appareil scolaire (Zéroulou, 1988).

La différence de comportement et d'attitude des parents immigrants serait essentiellement ce qui explique la différence des aspirations scolaires entre les jeunes immigrants et les autres. Plus encadrants, plus présents, plus préoccupés de la réussite de l'enfant puisque considérant l'instruction comme source d'avenir meilleur, les comportements et l'attitude des parents immigrants face à l'école auraient un effet significativement positif sur le vécu scolaire de l'enfant. Les visées et l'encadrement des parents ont pour conséquence d'inculquer à l'enfant un plus grand sens de la discipline et plus d'acharnement au travail scolaire. En somme, c'est l'attitude du jeune face à l'école qui est imprégnée de la grande motivation des parents et qui conséquemment favorise un meilleur rendement scolaire.

L'encadrement parental et la relation parents/ enfant

Les projets scolaires souhaités par les parents sont intériorisés par les enfants lors des interactions familiales et se traduisent au plan des conduites et des aspirations scolaires. Reprenant les termes d'Esptein (1989), Cleas et Comeau (1996) précisent de quelle façon la valorisation des études par les parents a de tout temps été considérée comme garante du succès des enfants :

“ Il ne s'agit pas ici seulement pour les parents de déclarer à leurs enfants que l'éducation est une chose importante, mais d'exprimer très tôt, à travers une série de gestes symboliques, qu'ils accordent beaucoup de valeur à l'école et à la réussite. ”

(Cleas et Comeau, 1996 : pp. 77)

Dans une approche davantage inspirée de la psychosociologie, s'en tenant à une explication *intra-familiale*, certains auteurs parlent de *socialisation cognitive* (Scott-Jones, 1987, Clarke 1983). En bas âge, l'importance accordée en famille, par la mère plus particulièrement, au bon parler de l'enfant, à la lecture et à l'école, favorise une meilleure intégration scolaire et conséquemment de meilleurs résultats. De plus, le fait d'entretenir des buts pédagogiques³ lors des interventions auprès de l'enfant et de proposer régulièrement des activités d'apprentissage à la maison sont, selon ces recherches, des façons d'augmenter les chances de réussite scolaire.

Précisément dans le cas des jeunes des minorités, une étude ethnographique auprès de jeunes Afro-américains provenant de familles à faibles revenus, démontre comment les jeunes qui obtiennent de bons résultats scolaires ont été préparés par leurs parents, dès leur plus jeune âge, à leur rôle d'étudiant (Clark, 1983).

“ They fostered a positive attitude towards learning through their teaching behaviors at home (reading, communication skills, problem solving, and decision-making skills). These

³ par opposition à des arguments d'autorités ex. : “ Touches pas à ça ” vs “ Pourquoi ne pas toucher... ”

parents sacrificed, both financially and socially, for their children's education, stressed the value of education for their future, monitored their academic progress closely, and fostered an internal sense of control and responsibility over academic outcomes."

(Clark, 1983 cité dans Bempechat & Ginsburg, 1989 : pp. 4)

Une étude sur les prédicteurs du succès scolaire des jeunes est-asiatiques maintient aussi que les attentes des parents sont déterminantes de la réussite scolaire et des aspirations (Schneider & Lee, 1990). Les auteurs démontrent que la valorisation de l'école par les parents explique une part considérable du bon rendement scolaire. Concrètement, les parents contribuent à la réussite scolaire en structurant le temps libre des enfants et en proposant des activités favorisant les aptitudes académiques. Aussi, des " traits culturels " intériorisés par les enfants asiatiques tels la discipline et le respect de l'autorité, favorisent une meilleure insertion scolaire.

Plusieurs études ont relié le niveau du succès scolaire des Asiatiques aux aspirations élevées des parents et à la croyance qu'ils transmettent à leurs enfants que l'effort soutenu se traduira nécessairement par des résultats élevés. Chen et Ugal (1988) observent chez les mères américaines et chinoises d'importantes différences culturelles face aux performances scolaires de leurs enfants. Les mères américaines seraient plus tolérantes et compréhensives face au rendement scolaire de leurs enfants alors que les mères chinoises seraient plus exigeantes et s'*attendraient* à d'excellents résultats. Selon ces auteurs, les standards parentaux sont intériorisés par les enfants et leur servent de repères quand aux visées qu'ils entretiennent face à l'avenir.

Adoptant une approche interactionniste, des chercheurs distinguent deux dimensions à partir desquelles ils définissent des styles parentaux : l'attachement et le contrôle (Deslandes & Royer, 1994 ; Maccoby & Martin, 1983 ; Steinberg & al., 1992). Ces deux dimensions leur ont permis de distinguer trois styles parentaux. Premièrement, le parent de style autoritaire serait contrôlant, très ferme et laisserait peu de place à l'affection. Le parent de style permissif serait lui plus affectueux et peu contrôlant. Le parent de style négligeant n'assumerait lui ni l'attachement, ni le contrôle.

Finalement, le parent de style *autoritativ*⁴ exercerait les deux fonctions, soit celle d'imposer des règles et des exigences fermes tout en assurant l'affection ainsi qu'une présence chaleureuse.

Les enfants issus de milieux familiaux autoritatifs seraient avantagés sur le plan de la réussite scolaire. D'ailleurs, l'impact du modèle autoritatif sur les performances scolaires et les aspirations se maintiendrait au-delà des différences de statut social, de structure familiale et d'origine ethnique.

Théoriquement, la complexité de la relation entre l'environnement familial et les aspirations se résume par deux composantes (Coleman, 1988). Une première composante, le *capital humain*, réfère au *potentiel* de l'environnement familial comme lieu de développement de l'apprentissage. On mesure habituellement le capital humain par le niveau d'éducation des parents. Une deuxième composante réfère au *capital social* de la famille et se mesure par la force et le type de relations qu'entretiennent parents et enfant.

“If the human capital possessed by parents is not complemented by social capital embodied in family relations, it is irrelevant to the child's educational growth that the parent has a great deal, or small amount, of human capital.”

(Coleman, 1988 : pp. 98)

Se référant à la théorie du développement de la personnalité de Murray (1938), Marjoribanks (1996) propose de diviser l'influence de l'environnement familial sur la construction des aspirations en deux catégories, les pressions familiales *alpha* et *beta*.

⁴ Terme originellement utilisé par Maccoby & Martin (1983).

D'abord, la pression familiale *alpha*, se définit par la pression *existante*, palpable, des parents sur le vécu scolaire des enfants. L'encadrement dans les travaux, la restriction des heures de loisirs, un discours plus ou moins positif quant à l'avenir professionnel, sont des exemples de pression *alpha* provenant du milieu familial.

La pression *bêta* est définie par *l'interprétation* que fait l'enfant de la pression du milieu familial. Marjoribanks (1996) soutient que les aspirations sont un construit écologique, défini par l'interaction entre le support familial et la perception qu'a l'adolescent du support qu'il reçoit, en référence à son système de valeur. Cette approche souligne le rôle actif de l'adolescent dans la construction de ses choix face à l'avenir.

En somme, les aspirations constituent une représentation *idéale* de l'avenir, conciliant caractéristiques d'origine et façon de se percevoir. Porteurs d'une mémoire migratoire transmise principalement par la famille, la façon qu'ont les jeunes Néo-québécois de se percevoir dans l'avenir est empreinte de cet héritage. L'environnement familial, berceau de l'intériorisation d'une façon d'être et de penser, joue un rôle primaire dans la construction des aspirations. Bien que l'origine sociale agisse à la fois sur le rendement scolaire et sur les aspirations, le style d'interactions qu'entretiennent parents et enfants ainsi que les valeurs véhiculées dans la famille à l'égard de l'école ont un rôle déterminant dans ce processus de représentation de l'avenir.

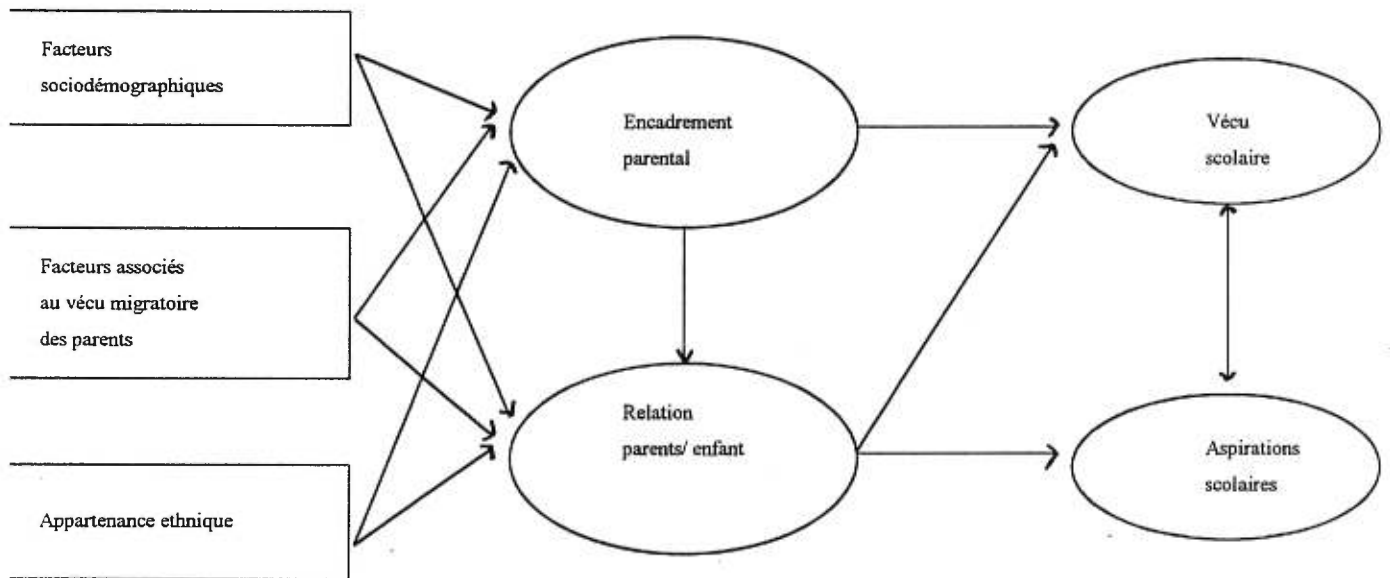
Objectifs de recherche

La recherche vise à modéliser la relation entre l'expérience migratoire des parents et la construction des aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois (figure I). Pour ce faire, l'élaboration d'un modèle de relations, tenant compte de l'attitude parentale face à la scolarisation de l'enfant, est réalisée à partir des données de l'enquête « Les jeunes des communautés culturelles du Québec et l'école ». Cette enquête a été produite pour le Ministère de l'Éducation du Québec en 1992-1993 auprès de 2740 jeunes allophones de 3^e, 4^e, 5^e secondaire de la grande région de Montréal. Les variables à considérer pour le modèle d'analyse ainsi que les relations entre les différents facteurs explicatifs s'appuient sur le contexte théorique.

Ce modèle sera analysé au moyen d'équations structurales qui, selon Bacher (1988), permettent de savoir comment s'organisent des ensembles de variables et comment s'articulent leurs effets lorsqu'ils jouent conjointement.

“ On s'intéresse aux relations entre variables indépendantes et dépendantes, mais aussi aux relations entre variables interdépendantes ; on peut admettre des effets réciproques entre des variables s'influençant mutuellement ; on peut aussi s'interroger sur les variations de ce réseau de relations chez des sujets différents ou dans des situations différentes. ”

(Bacher, 1988 : pp. 274)

Figure 1 : Modèle de relations proposé

Hypothèses de recherche

H1 : Les facteurs sociodémographiques influencent la perception de l'attitude des parents face à l'école.

D'importantes caractéristiques sociodémographiques tels l'âge, le sexe, le lieu de naissance, le niveau de la première classe au pays d'accueil et le fait de vivre dans une famille unie ou non sont en mesure d'expliquer les différences de rendement scolaire et de niveaux d'aspirations (Flitner-Merle, 1992 ; Forehand, Armistead et Klein, 1995, cités dans Cleas et Comeau, 1996 ; Gilbert et al., 1993, cités dans Deslandes et Royer, 1994 ; Marjoribanks, 1992 ; McDermott, 1995).

On peut croire que l'influence de ces facteurs sur le vécu scolaire et les aspirations passent entre autre par la perception qu'a l'enfant de l'attitude de ses parents face à sa scolarisation. La relation entre les facteurs associés au vécu migratoire des parents et la perception de leur attitude face à l'école sera, conséquemment, contrôlée par ces facteurs.

H2a : En contrôlant pour les facteurs sociodémographiques, les facteurs associés au vécu migratoire des parents influencent leur attitude face à l'école, telle que perçue par l'enfant.

Des études ethnographiques ont permis de démontrer le poids de facteurs associés au vécu migratoire des parents sur leur mobilisation face au vécu scolaire de l'enfant. En accompagnant l'enfant dans sa carrière scolaire, en l'encadrant dans ses travaux, le parent tente d'augmenter les chances scolaires de l'enfant. Au-delà du profil sociodémographique de l'enfant, le projet migratoire des parents, leur niveau de scolarité, leur trajectoire professionnelle et leur niveau de connaissance de la langue d'enseignement s'avèrent déterminant dans la scolarisation et l'élaboration des projets de l'enfant (Ferrand, 1990 cité dans Henriot-van Zanten, 1996 ; Flitner-Merle, 1992 ; Kao & Tienda, 1995 ; Zéroulou, 1988). Les facteurs associés au vécu migratoire des parents permettent notamment de distinguer au moins deux groupes extrêmes : le premier comporte des parents dont la distance culturelle à l'école et la précarité économique font obstacle à une démarche positive ; le second regroupe les parents plus stables professionnellement, plus

instruits, plus ouverts face aux autres groupes, qui semblent intégrer l'école dans un projet de mobilité sociale (De Queiroz, 1991 ; Henriot-van Zanten, 1996).

H2b : En contrôlant pour les facteurs sociodémographiques ainsi que pour les facteurs associés au vécu migratoire des parents, l'appartenance ethnique influence l'attitude des parents face à l'école, telle que perçue par l'enfant.

Une part importante de l'explication de l'attitude adoptée par les parents face à la scolarisation de l'enfant s'explique par l'origine sociale, entre autre mesurée par le niveau de scolarité des parents. Toutefois, il semble qu'outre l'origine sociale, l'appartenance ethnique en soit ait un effet significatif sur les pratiques et les visées parentales (Marjoribanks, 1992 ; McDermott, 1995).

H3 : En contrôlant pour les facteurs sociodémographiques, pour les facteurs associés au vécu migratoire des parents ainsi que pour l'appartenance ethnique, l'attitude des parents face à l'école, telle que perçue par l'enfant, influence son vécu scolaire et ses aspirations scolaires.

Plusieurs études psycho-sociologiques suggèrent que l'environnement familial médiatise la relation entre les facteurs sociodémographiques et le rendement et aspirations scolaires. L'encadrement et le support parental influenceraient directement le vécu scolaire et les aspirations. Spécialement dans le cas des parents immigrants, l'hypothèse de l'*immigrant optimism* soutient que l'attitude positive et l'engagement des parents face à la scolarisation des enfants seraient *essentiellement* ce qui explique la différence de rendement scolaire et d'aspiration chez les jeunes immigrants (Kao & Tienda, 1995 ; Kellaghan & al., 1993 cités dans Marjoribanks, 1995 ; Marjoribanks, 1987, 1992 ; Zérroulou, 1988).

H4 : Le vécu scolaire et les aspirations scolaires s'influencent mutuellement.

L'étudiant ajusterait ses aspirations à ses résultats scolaires et de meilleurs résultats seraient entre autre motivés par de plus grandes visées académiques.

Chapitre II

Éléments de méthodologie

Le deuxième chapitre présente la méthodologie. Il se divise en trois parties. La première partie présente la banque de données utilisée, la constitution de l'échantillon ainsi que le questionnaire. La deuxième partie présente les variables associées à la construction des aspirations scolaires. La troisième partie présente le traitement statistique prévu pour l'analyse des relations entre les variables.

Population et échantillon d'étude

La banque de données utilisée pour cette recherche provient de l'enquête « Les jeunes des communautés culturelles du Québec et l'école » réalisée pour la Direction de la recherche du Ministère de l'Éducation du Québec au cours de l'année scolaire 1992/ 1993. Ces données ont été recueillies auprès d'un échantillon d'élèves néo-québécois de 3^e, 4^e et 5^e années du secondaire. Les élèves sélectionnés étaient inscrits dans les écoles francophones, publiques et privées, des régions de Montréal, Laval et de la Montérégie, où sont concentrés la plupart des jeunes Néo-québécois (95%)⁵.

Dix communautés culturelles ont été retenues pour les fins de cette étude, en raison notamment de leur importance numérique. Il s'agit des communautés arabe, arménienne, cambodgienne, chinoise, créole, espagnole, italienne, polonaise, portugaise et vietnamienne.

⁵ En 1992, au moment de l'enquête, de l'ensemble des élèves néo-québécois, la proportion étudiant dans chacune de ces régions était la suivante : Montréal (76,49%), Laval-Laurentides-Lanaudière (9,44%), Montérégie (8,96). En somme, l'échantillon représente 95% des étudiants Néo-québécois. D'autre part, les régions de l'Outaouais et de Québec-Chaudière-Appalaches comptaient, respectivement, 1,96% et 1,49% des élèves Néo-québécois (Latif, G., 1990)

Au total, 10 042 élèves correspondaient aux caractéristiques visées. De ce nombre, un échantillon de 5 214 élèves a été tiré (annexe I). Il s'agit d'un échantillon stratifié proportionnellement selon le niveau au secondaire et non proportionnellement selon la langue. Les deux conditions suivantes ont été respectées :

1. Un minimum de 600 élèves dans chaque langue maternelle visée. Dans le cas où un nombre d'élèves d'une langue maternelle donnée était inférieur à 600, tous les élèves de cette langue ont été inclus dans l'échantillon ;
2. La proportion des élèves de chaque langue inscrits en 3^e, 4^e et 5^e secondaire est respectée.

Collecte des données

Des 5 214 questionnaires postés, 97 ont été considérés non-valides soit parce que le destinataire avait déménagé sans laisser d'adresse, ou parce que l'adresse était erronée ou encore parce que le répondant jugeait ne pas faire partie de communautés culturelles.

Au total, 2 947 questionnaires ont été retournés, ce qui représente un taux de réponse de 57,6%. De ce nombre, 60 ont dû être rejetés parce qu'ils étaient incomplets ou parce qu'ils sont arrivés une fois la saisie terminée⁶. En tout, 2 887 questionnaires ont été traités. Cependant, seulement les élèves inscrits au moment de l'enquête en troisième, quatrième ou cinquième années du secondaire ont été retenus pour les analyses, soit 2 740 élèves (tableau VI, annexe I). La collecte d'information a été effectuée en avril, mai et juin 1993.

⁶ Représente 2% des réponses.

Questionnaire

Le questionnaire utilisé pour l'enquête « Les jeunes des communautés culturelles du Québec et l'école » comprend 77 questions (181 variables) portant sur les différents aspects de la vie des jeunes des communautés culturelles. Le questionnaire a été élaboré par les chercheurs du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRÉS) de l'Université Laval et administré par la Direction de la recherche du Ministère de l'Éducation (MEQ). Une copie du questionnaire est présentée en annexe II.

Mesures : Les variables associées à la construction des aspirations scolaires.

Le contexte théorique a permis de présenter les principaux facteurs généralement associés à la construction des aspirations scolaires des jeunes allophones. Les variables qui serviront à l'opérationnalisation des concepts, puis à la vérification des hypothèses de recherche sont ici identifiées. La distribution des fréquences pour chacune de ces variables est présentée en annexe III.

Les variables dépendantes

Les hypothèses portent sur trois groupes de variables dépendantes : les facteurs associés à l'attitude parentale, les facteurs d'ordre scolaire et les aspirations scolaires.

On postule que les facteurs associés à l'attitude parentale ainsi que les facteurs d'ordre scolaire ont une incidence sur les aspirations scolaires, variable dépendante à l'étude. Toutefois, ces deux groupements de variables seraient d'abord influencés par les facteurs structureaux et les variables associées au vécu migratoire des parents. Conséquemment, pour le modèle de relations, les facteurs associés à l'attitude parentale et les facteurs d'ordre scolaire sont considérés variables dépendantes.

Les facteurs associés à l'attitude parentale face à l'école

L'analyse factorielle a permis de regrouper l'ensemble des variables d'attitude parentale face à l'école en deux concepts distincts : l'encadrement parental et les relations parents/enfant. Les résultats des analyses factorielles et de fidélité relatives aux variables associées à la perception de l'attitudes des parents face à l'école sont présentés en annexes V.

En premier lieu, les questions dont le contenu apparaissait pertinent à la mesure du concept d'attitude parentale face à l'école ont été sélectionnées. Au total, 14 variables ont été retenues.

Une première analyse incluant l'ensemble des variables retenues a permis d'identifier deux items problématiques. Les variables relatives aux cours privés que font suivre les parents (q43.6) et à l'aide demandée aux frères et soeurs (q43.5) ont été retirées étant donné leur trop grand nombre de valeurs manquantes. De plus, ces variables présentaient une communauté⁷ inférieure à .10.

Une seconde analyse utilisait les 12 items restants. L'examen du KMO⁸ de 0.798 a permis de constater que la solution à deux facteurs offrait une description adéquate et parcimonieuse des concepts liés à l'attitude parentale. Cette analyse n'incluait que les items démontrant une communauté supérieure à .20 et ne mesurant qu'un des deux aspects de l'attitude parentale face à l'école identifié⁹.

Afin de s'assurer de la cohérence interne des deux facteurs identifiés par l'analyse factorielle, des alphas de Cronbach (α) ont été calculés¹⁰. L'analyse de fidélité fait sur l'échelle de mesure des relations familiales a confirmé qu'il s'avérait préférable de retirer la variable relative à la

⁷ La communauté d'un item représente la proportion de sa variance partagée avec l'ensemble des autres items dans la solution factorielle.

⁸ Indice d'adéquation de la solution factorielle. Un KMO plus élevé que 0,8 est considéré méritoire.

⁹ Les saturations factorielles inférieures à .30 ne sont pas considérées.

¹⁰ Un alpha de Cronbach standardisé(α) plus élevé que 0,7 suppose la consistance de l'échelle de mesure.

satisfaction des relations avec les frères et soeurs. Cette variable détériorait la qualité de la mesure du concept de perception des relations familiales (échelle totale : $\alpha = 0,779$; si item retiré : $\alpha = 0,787$)¹¹.

L'analyse factorielle finale, comprenant seulement les 11 items restants, démontre que cette « épuration » contribue à améliorer l'adéquation de la solution (KMO augmente à 0,81). Aussi, la fidélité de l'échelle de mesure de l'encadrement parental s'avère acceptable : $\alpha = 0.68$; et celle des relations parents/ enfant¹² est très bien : $\alpha = 0.78$.

Au total, 5 items ont été assignés à l'indice de mesure de la perception de l'encadrement parental (échelle de 5 à 20). Les items composant ce facteurs sont présentés au tableau VII de l'annexe V. Il s'agit de l'obligation d'étudier à la maison (etudmai), de la réglementation des heures d'écoute télévision et musique (regltv), de la sélection des émissions de télévision (seletv), de la surveillance de l'emploi du temps (temps) et de la limitation du temps consacré au travail rémunéré (travail).

L'échelle de mesure de la perception de la relation parents/enfant regroupe les 6 variables suivantes (échelle de 6 à 30) : l'encouragement à de meilleurs résultats scolaires (meilre), la satisfaction des relations avec les parents (relpar), le fait de discuter avec les parents de ce qui se passe à l'école (discut), le fait que les parents aident à résoudre des problèmes personnels (problem), le fait que les parents permettent de parler en toute liberté (parler) et le fait de demander de l'aide aux parents lors de difficultés à l'école (aidepar). Les items de ce facteurs sont aussi présentés au tableau VIII de l'annexe V.

¹¹ Cette question ne s'avérait pas pertinente pour une part considérable de l'échantillon (8%) n'ayant pas de frères et soeurs.

¹² Appelée « relation familiales » avant le retrait de la variables satisfaction des relation frère/ sœur.

Les facteurs d'ordre scolaire

Deux variables sont associées aux facteurs d'ordre scolaire : le retard scolaire (*newretar*) et la moyenne générale auto-déclarée de l'année scolaire 1992-1993 (*moyenne*).

La variable retard scolaire (*newretar*) est construite à partir de la variable retard scolaire (*retard*) créée par Danvoye (1996) et tient compte de l'âge du répondant (*nage*), de la fréquentation de classe d'accueil (*q33*) et de son niveau scolaire au moment de l'enquête (*q7*). Les valeurs métriques ont été regroupés en cinq catégories : *retard*, pour les étudiants qui ont plus d'un an de retard, *retard accueil*, pour les étudiants qui ont fréquenté la classe d'accueil et qui ont un an ou moins de retard, *sans retard*, pour les étudiants qui n'ont pas de retard et qui n'ont pas fréquenté de classe d'accueil et *avance*, pour les étudiants en avance d'un an ou plus sur leur scolarité.

Les aspirations scolaires

Les aspirations scolaires, variable dépendante à l'étude, ont été mesurées à partir de la projection de la scolarité. Une question portait spécifiquement sur les aspirations scolaires (*q22*). On demandait à l'étudiant, compte tenu de ses aptitudes, de ses goûts, de ses résultats scolaires et des moyens financiers de sa famille, jusqu'où il comptait poursuivre ses études. L'étudiant devait préciser si il comptait quitter avant la fin de ses études secondaires, terminer ses études secondaires puis quitter l'école, faire des études collégiales en formation professionnelle, faire des études collégiales en formation générale ou encore faire des études universitaires.

Les variables indépendantes

Les variables indépendantes, c'est-à-dire les facteurs identifiés comme associés à la construction des aspirations et préalablement aux attitudes parentales et au rendement scolaire, ont été regroupées en deux catégories. Il s'agit des facteurs sociodémographiques et des facteurs associés au vécu migratoire des parents.

Les facteurs sociodémographiques

Les facteurs associés au statut sociodémographique regroupent cinq variables soit l'âge et le sexe du répondant (nage2 et sexe), son lieu de naissance (neque), le niveau de sa première classe fréquentée au Québec (école) et le fait qu'il vive dans une famille unie ou non (unie)¹³.

Comme un très grand nombre de pays ont été mentionnés à la question relative au lieu de naissance et que plusieurs pays ne regroupaient que très peu de cas, la variable originale (q10) a été dichotomisée. La nouvelle mesure (neque) regroupe les étudiants selon qu'ils soient né au Québec ou non.

La variable type de famille (unie) a aussi été dichotomisée. Les réponses à la question originale (q67) ont été regroupées en deux catégories : le fait de vivre dans une famille unie ou non¹⁴. Cette dichotomisation s'avérait nécessaire compte tenu du petit nombre de cas que regroupait chaque type de famille *autre* qu'unie.

Les facteurs associés au vécu migratoire des parents

Les facteurs associés au vécu migratoire des parents regroupent cinq variables soit le nombre d'années de résidence au Québec des parents (reside), le niveau d'instruction du parent le plus scolarisé (instruc), la période de chômage du parent en charge (pchomage), la maîtrise du français du parent la plus francisé ou en charge (français) et le fait que le français soit la langue le plus souvent parlée avec les parents (franmais).

Le nombre d'années de résidence au Québec des parents (reside) est une variable construite à partir du nombre d'années de résidence du père (q63a). Toutefois, si la mère réside au Québec

¹³ Originellement, les variables âge et sexe sont les questions 1 et 2 et la variable niveau de la première classe au Québec est la question 35.

¹⁴ Vivre avec son père et sa mère.

depuis plus longtemps, le nombre d'années de résidence de la mère est retenu (q63b). Le nombre d'années de résidence des parents est regroupé en sept catégories, soit depuis moins d'un an, depuis 1 à 2 ans, depuis 3 à 4 ans, depuis 5 à 6 ans, depuis 7 à 10 ans et depuis la naissance.

Le niveau d'instruction du parent le plus scolarisé (instruc) est aussi construit prioritairement à partir du niveau d'instruction du père (q72a). Cependant, le niveau d'instruction de la mère (q72b) a été retenu lorsque la mère est plus scolarisée que le père.

L'appartenance ethnique

L'appartenance ethnique du répondant (ethnie) est un indice construit par Danvoye (1996) à partir de la langue du pays d'origine des parents (q61 et q62) quand ils sont du même pays, de la langue du pays d'origine de l'un ou l'autre des parents, prioritairement la mère, si les parents sont de pays différents, ou de la langue du parent né dans le même pays que le répondant. L'appartenance ethnique du répondant est catégorisée sous l'une des onze communautés culturelles suivantes, soit les communautés arabe, arménienne, cambodgienne, chinoise, créole, espagnole, italienne, polonaise, portugaise, vietnamienne et les « autres ».

Processus d'analyse des relations

Le processus d'analyse des relations comporte trois étapes : La première étape consiste en l'analyse bi-variée et multivariée des liens entre les facteurs explicatifs retenus et les variables dépendantes. La deuxième étape présente l'élaboration d'un modèle de relation en regard de la théorie et des résultats d'analyses préliminaires. La troisième étape constitue la validation et la respecification du modèle de relations.

Relations bi-variées et multivariées

L'analyse bi-variée des relations entre les variables indépendantes et dépendantes servira à vérifier, dans un premier temps, les variables indépendantes associées de façons statistiquement significative entre elles puis, dans un deuxième temps, leurs associations avec les variables dépendantes. Le tableau VII à l'annexe IV présente les résultats synthétiques des relations bi-variées.

Ensuite, les variables seront regroupées puis entrées en blocs dans l'analyse de régression hiérarchique de sorte à vérifier la contribution ajoutée de chacun des facteurs à la prédiction des aspirations scolaires. L'ordre d'entrée des blocs permet d'estimer si, et jusqu'à quel point, les facteurs associés à l'attitude parentale ajoutent à la prédiction des aspirations scolaires au-delà des facteurs d'ordre sociodémographiques.

Pour ce faire, les facteurs d'ordre sociodémographiques sont d'abord entrés dans l'analyse de régression. Ensuite les facteurs associés au vécu migratoire des parents seront entrés. En dernier lieu, on entrera les facteurs associés à l'attitude parentale. Dans un premier temps, nous vérifions si les facteurs associés au vécu migratoire des parents contribuent significativement à l'explication des aspirations scolaires, au-delà des facteurs structuraux. Ensuite, nous vérifions si les facteurs associés à l'attitude parentale ajoutent à la prédiction des aspirations scolaires, au-delà des autres facteurs d'explication.

Élaboration d'un modèle de relations

Comme la recherche vise à modéliser la relation entre les facteurs migratoires, l'attitude des parents face à l'école et les aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois, le modèle d'équation structural s'avère tout désigné. Le modèle d'équation permettra de vérifier comment s'organise l'ensemble des facteurs associés à la construction des aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois et comment s'articulent leurs effets lorsqu'ils jouent conjointement.

Le choix des facteurs associés à la construction des aspirations scolaires considérés pour l'élaboration du modèle d'équation structurale de départ, ainsi que le sens des relations entre ces facteurs, s'appuient sur le contexte théorique préalablement défini.

Validation et respécification du modèle de relations

Étant donné la complexité des équations structurales, le modèle proposé devra subir quelques modifications. Ces modifications seront faites en tenant compte de la théorie. Toutefois, les indices statistiques d'adéquation du modèle ainsi que les indices de modification suggérés aideront à respécifier le modèle de départ de sorte à en arriver à un modèle parcimonieux.

Chapitre III

Présentation des résultats

Les résultats de ce mémoire sont présentés en deux volets. Le premier volet présente les résultats relatifs aux analyses de régressions hiérarchiques. Cette technique statistique permet de déterminer dans quelle mesure certaines variables (en l'occurrence les facteurs associés au vécu migratoire des parents) en prédisent une autre (par exemple l'attitude des parents face à l'école, le rendement scolaire de l'enfant ou encore ses aspirations scolaires). De plus, l'analyse de régression permet d'évaluer la contribution individuelle de chaque variable à la prédiction. Il s'agira donc de vérifier si, dans un premier temps, les facteurs associés au vécu migratoire des parents, une fois l'effet des facteurs sociodémographiques contrôlés, contribuent de façon significative à la prédiction de leur attitude face à l'école telle que perçue par l'enfant. Dans un deuxième temps, il s'agira de vérifier si l'attitude parentale face à l'école ajoute une contribution additionnelle à la prédiction de la construction des aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois, au-delà des facteurs associés au vécu migratoire des parents. Bref, il s'agira de vérifier l'ensemble des hypothèses (H1 à H4). Les résultats permettront donc de vérifier s'il existe une relation entre le vécu migratoire des parents et la construction des aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois et si cette relation est médiatisée par les variables d'attitude des parents face à l'école.

Le deuxième volet présente le modèle de relations final vérifié par l'équation structurale à l'aide du logiciel Lisrel 8.20. La présentation et l'interprétation du modèle de mesure sont faites au chapitre IV. Cette technique d'analyse permet de vérifier comment s'organisent les relations entre l'ensemble des facteurs explicatifs et comment s'articulent leurs effets lorsqu'ils jouent conjointement.

Analyses de régressions hiérarchiques

Une analyse de régression hiérarchique a été réalisée pour les variables dépendantes de chacune des trois dimensions suivantes : l'attitude parentale face à l'école (encadrement parental et relation parents/enfant), le vécu scolaire (moyenne générale auto-déclarée et retard scolaire) et les aspirations scolaires.

L'attitude parentale face à l'école

Les résultats d'analyse des régressions hiérarchiques faites sur les deux variables dépendantes reliées à l'attitude parentale, soit l'encadrement parental et la relation parents/enfant, sont présentés au tableau I.

L'encadrement parental

La contribution des facteurs sociodémographiques à la prédiction de l'encadrement parental, quoique significative, est très faible ($R^2 : ,012$; p de $R^2 : ,000$). De l'ensemble des facteurs sociodémographiques, l'âge et le fait de vivre au sein d'une famille unie sont les seuls prédicteurs de l'encadrement parental. Plus les étudiants sont âgés, moins il se disent encadrés par leurs parents. De plus, comparativement aux enfants vivant dans un autre type de famille, les enfants vivant au sein d'une famille unie déclarent être plus encadrés par leurs parents.

Les facteurs associés au vécu migratoire des parents ajoutent, au-delà des facteurs sociodémographiques, une très mince contribution à la prédiction de l'encadrement parental ($\Delta R^2 : ,006$; p de $\Delta R^2 : ,007$). En effet, seule la variable relative au nombre d'années de résidence des parents ajoute à la prédiction de l'encadrement parental. Les enfants dont les parents sont établis de longue date au Québec déclarent être moins encadrés.

L'ajout des variables relatives à l'appartenance ethnique au modèle de régression contribue de façon plus importante à améliorer la prédiction de l'encadrement parental ($\Delta R^2 : ,03$; p de $\Delta R^2 :$

,000). Les étudiants d'origine chinoise, créole et vietnamienne se disent significativement plus encadrés par leurs parents que les jeunes Néo-québécois d'origine italienne¹⁵.

La variable relative au niveau d'éducation des parents contribuait significativement à la prédiction de l'encadrement parental avant l'ajout des variables relatives à l'appartenance ethnique. En incorporant ces dernières au modèle de prédiction, l'effet du niveau de scolarisation des parents devient non-significatif. Il existe des différences considérables entre le niveau de scolarisation moyen des parents selon les groupes ethniques. Dans certains groupes, les parents sont en moyenne plus scolarisés. En tenant compte de l'appartenance ethnique des jeunes Néo-québécois, leur perception de l'encadrement parental ne diffère donc pas significativement selon que leurs parents soient plus ou moins scolarisés.

Par contre, le fait de vivre dans une famille unie devient une variable contribuant significativement à la prédiction de l'encadrement parental seulement au moment où les variables relatives à l'appartenance ethnique sont ajoutées au modèle. L'effet du type de famille sur la perception de l'encadrement parental est révélé par l'appartenance ethnique. Dans certains groupes ethniques, la proportion de jeunes vivant dans un type de famille *autre* que la famille unie est plus grande. L'effet indirect de la composition familiale sur la perception de l'encadrement parental passe donc par l'appartenance ethnique.

En somme, le modèle de prédiction comprenant les facteurs sociodémographiques, les facteurs associés au vécu migratoire des parents et les variables relatives à l'appartenance ethnique permet d'expliquer 5% de la perception de l'encadrement parental ($\Delta R_2 : ,05$; p de $R_2 : ,000$).

¹⁵ Les jeunes Néo-québécois d'origine italienne ont été choisis à titre de référence.

La relation parents/ enfants

Deux variables associées aux facteurs sociodémographiques émergent comme prédicteurs significatifs de plus de satisfaction face à la relation parents/enfant. Il s'agit du fait d'être un garçon et de vivre au sein d'une famille unie ($R_2 : ,034$; p de $R_2 : ,000$). Il faut cependant noter que l'impact de ces deux variables sur la prédiction, bien qu'étant significatif, est minime. Elles expliquent 3% de la perception de la relation parents/ enfant.

L'ajout des facteurs associés au vécu migratoire des parents contribue à améliorer la prédiction de la relation avec les parents ($\Delta R_2 : ,07$; p de $\Delta R_2 : ,000$). Contrairement à la prédiction de l'encadrement parental, le nombre d'années de résidence des parents ne contribue pas à prédire la relation parents/ enfant. Toutefois, les enfants de parents plus scolarisés et maîtrisant davantage le français se déclarent plus satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents. De plus, il existe une relation négative entre la période de chômage et la relation parents/enfant. Les jeunes Néo-québécois dont les parents ont vécu une plus longue période de chômage se disent moins satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents.

En introduisant les variables relatives à l'appartenance ethnique au modèle de régression, la prédiction de la relation parents/enfant s'améliore de 3% ($\Delta R_2 : ,027$; p de $\Delta R_2 : ,000$). Les jeunes Néo-québécois d'origine arménienne, cambodgienne, créole et portugaise se distinguent de façon significative des jeunes d'origine italienne en ce qui à trait à leur perception de la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents. Les jeunes d'origine arménienne se disent en moyenne plus satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec leur parents, comparativement aux jeunes italiens. Les jeunes d'origine cambodgienne, créole et portugaise sont eux moins satisfaits du rapport qu'ils entretiennent avec leurs parents.

Enfin, l'encadrement parental affecte positivement la relation parents/enfant. Plus les jeunes Néo-québécois déclarent être encadrés, plus ils se disent satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents ($\Delta R^2 : ,029$; p de $\Delta R^2 : ,000$).

Le modèle de prédiction de la relation parents/enfant comprenant les facteurs sociodémographiques, les facteurs associés au vécu migratoire des parents, les variables relatives à l'appartenance ethnique et la perception de l'encadrement parental expliquent 16% de la variation de la perception de la relation parents/enfant ($R^2 : ,16$; p de $R^2 : ,000$). Les facteurs associés au vécu migratoire des parents, plus précisément le niveau d'instruction du parent le plus scolarisé et la maîtrise du français sont, avec la perception de l'encadrement parental, les plus importants prédicteurs de la satisfaction de la relation parents/ enfant.¹⁶

16 INSTRUC (*beta* = ,11 ; *p* de *T* = ,000)
 FRANÇAIS (*beta* = ,16 ; *p* de *T* = ,000)
 ENCADRE (*beta* = ,18 ; *p* de *T* = ,000)

TABLEAU I
RÉSULTATS DES RÉGRESSIONS HIÉRARCHIQUES ¹⁷

VARIABLES DÉPENDANTES : ENCADREMENT PARENTAL ET RELATIONS PARENTS/ ENFANT

	<i>Variables dépendantes</i>					
	Encadrement parental			Relations parents/ enfant		
	β	R2	$\Delta R2$	β	R2	$\Delta R2$
Bloc 1						
Sociodémographique						
âge	-,23**	,012**		0,09	,03**	
garçon	-,02			,47**		
né au Québec	,24			-,14		
première classe au Québec	-,01			,06		
famille unie	,37*			,64**		
Ajout du bloc 2						
Vécu migratoire des parents						
années de résidence	-,19*	,019**	,006**	-,17	,10**	,068**
niveau d'instruction	,05			,31**		
période de chômage	-,12			-,25**		
maîtrise du français	,05			,68**		
parle français vs parents	-,13			,28		
Ajout du bloc 3						
Appartenance ethnique						
d'origine arabe	-,01	,050**	,032**	,24	,13**	,027**
d'origine arménienne	,38			1,03**		
d'origine cambodgienne	,38			-1,74**		
d'origine chinoise	,65*			-,62		
d'origine créole	1,03**			-1,72**		
d'origine espagnole	,20			,44		
d'origine polonaise	,05			-,21		
d'origine portugaise	-,41			-,71*		
d'origine vietnamienne	1,45**			-,70		
d'une autre origine	-,81			,92		
Ajout du bloc 4						
Attitude parental face à l'école						
encadrement parental				,24**	,16**	,029**

17 * P < 0,05

** P < 0,01

Le vécu scolaire

La synthèse des analyses de régression hiérarchique faites sur les facteurs associés au vécu scolaire, soit la moyenne générale auto-déclarée et le retard scolaire, est présentée au tableau II.

La moyenne générale auto-déclarée

On retrouve les résultats de la régression hiérarchique sur la variable dépendante *moyenne générale* au tableau II. Des cinq facteurs sociodémographiques étudiés, trois ont une relation significative avec la variation de la moyenne générale. Il s'agit de l'âge, du sexe et du fait de vivre au sein d'une famille unie ($R_2 : ,08$; p de $R_2 : ,000$). En moyenne, les plus vieux déclarent un rendement scolaire plus faible que les plus jeunes étudiants. De plus, les garçons ont déclaré une moyenne générale plus basse que les filles. Enfin, les jeunes vivant au sein d'une famille unie déclarent des résultats scolaires plus forts en moyenne.

L'ajout des facteurs associés au vécu migratoire des parents contribue légèrement à une meilleure prédiction de la moyenne générale ($\Delta R_2 : ,019$; p de $\Delta R_2 : ,000$). Des quatre facteurs associés au vécu migratoire des parents, un seul, le niveau d'instruction, est relié significativement à la moyenne générale. Il existe une relation positive entre le niveau d'instruction du parent le plus scolarisé et la moyenne générale de l'élève.

L'ajout des variables relatives à l'appartenance ethnique contribue de façon plus importante à améliorer la prédiction de la moyenne générale. Ces variables expliquent près de 5% de la variation de la moyenne générale ($\Delta R_2 : ,049$; p de $\Delta R_2 : ,000$). Le fait que l'étudiant soit d'origine cambodgienne, chinoise, polonaise ou vietnamienne est positivement relié à un meilleur rendement scolaire auto-déclaré.

Il est important de noter que la variable relative au lieu de naissance était un important prédicteur de la moyenne générale avant l'ajout des variables relatives à l'appartenance ethnique au modèle. Les étudiants néo-québécois nés au Québec ont déclaré une moyenne générale significativement

plus basse que les étudiants nés à l'étranger. Par contre, une fois les composantes de la variable appartenance ethnique incorporées au modèle, le lieu de naissance n'a plus d'effet significatif sur la prédiction de la moyenne générale. L'effet du lieu de naissance sur la moyenne générale auto-déclarée est donc annulé lorsque l'on tient compte de l'origine ethnique de l'étudiant.

Par contre, le niveau de maîtrise du français des parents n'avait pas d'effet significatif sur la prédiction de la moyenne générale avant l'ajout au modèle des variables relatives à l'appartenance ethnique. L'ajout de ces variables révèle toutefois l'effet de la maîtrise du français des parents sur la prédiction de la moyenne générale de l'étudiant.

L'attitude des parents face à la scolarisation est aussi en relation avec le rendement scolaire de l'enfant. L'ajout des variables relatives à l'encadrement parental et à la relation parents/enfant contribue significativement à l'amélioration de la prédiction de la moyenne générale ($\Delta R^2 : ,017$; p de $\Delta R^2 : ,000$). Il existe une relation négative entre l'encadrement parental et le rendement scolaire. Plus d'encadrement serait prédictif d'une moyenne générale plus faible, ou serait-ce le contraire... Les étudiants obtenant de moins bons résultats seraient-ils conséquemment plus encadrés par leurs parents? Toutefois, la satisfaction de la relation parents/enfant et le rendement scolaire sont reliés positivement. Plus les jeunes Néo-Québécois disent entretenir une relation satisfaisante avec leurs parents, meilleur est le rendement scolaire qu'ils déclarent.

Une fois toutes les variables indépendantes retenues pour l'étude incorporées au modèle de prédiction de la moyenne générale, 17% de sa variance est expliquée. Le fait d'être d'origine chinoise ou vietnamienne et le fait de se percevoir peu encadré par les parents sont d'importants prédictifs d'une moyenne générale plus forte. Le niveau d'instruction du parent le plus scolarisé apporte aussi une part non-négligeable de l'explication de la variation de la moyenne générale.¹⁸

¹⁸ CHINOIS ($beta = ,22$; p de $T = ,000$)
 VIET ($beta = ,16$; p de $T = ,000$)
 ENCADRE ($beta = ,13$; p de $T = ,000$)
 INSTRUC ($beta = ,11$; p de $T = ,000$)

Le retard scolaire

Trois facteurs sociodémographiques ont une importance considérable dans la prédiction du retard scolaire ; Il s'agit de l'âge de l'étudiant, du fait qu'il soit né au Québec et du niveau de sa première classe au Québec ($R_2 : ,51$; p de $R_2 : ,000$). L'âge et le niveau de la première classe au Québec sont en relation négative avec le retard scolaire. Les plus jeunes sont moins nombreux à avoir du retard sur leur cheminement et ceux ayant commencé la scolarisation au Québec plus tardivement affichent aussi plus de retard. De plus, les étudiants nés au Québec déclarent dans une moins grande proportion avoir du retard sur leur scolarité.

En ajoutant les facteurs associés au vécu migratoire des parents, on améliore légèrement la prédiction du retard scolaire ($\Delta R_2 : ,013$; p de $\Delta R_2 : ,000$). Le niveau d'instruction et la maîtrise du français des parents exercent un impact positif sur le retard scolaire. Les étudiants dont les parents sont plus scolarisés déclarent en moins grand nombre avoir du retard sur leur cheminement scolaire. Il en est de même pour ceux dont les parents maîtrisent davantage la langue française.

Les variables relatives à l'appartenance ethnique apportent une petite contribution additionnelle à la prédiction du retard scolaire ($\Delta R_2 : ,02$; p de $\Delta R_2 : ,000$). Une proportion plus importante de jeunes Néo-québécois d'origine arabe n'affichent pas de retard sur leur parcours scolaire comparativement aux jeunes d'origine italienne. Les jeunes d'origine créole et espagnole sont cependant plus nombreux que les jeunes d'origine italienne à déclarer du retard sur leur cheminement.

Les variables relatives au sexe et au type de famille du répondant apportaient une contribution significative à la prédiction du retard scolaire avant l'ajout des variables relatives à l'appartenance ethnique. Ces variables n'ont cependant plus d'effet sur la prédiction une fois les composantes de l'appartenance ethnique incorporées au modèle de régression. L'effet de ces variables sur l'explication du retard scolaire est donc annulé lorsque l'on tient compte de l'origine ethnique de l'étudiant.

Les facteurs associés à l'attitude parentale face à l'école apportent une mince contribution supplémentaire à la prédiction du retard scolaire ($\Delta R^2 : ,006$; p de $\Delta R^2 : ,000$). L'encadrement parental et la satisfaction de la relation parents/enfant ont un faible impact négatif sur le retard scolaire. Les jeunes Néo-québécois qui ont pris du retard sur leur scolarité se disent en moyenne plus encadrés et plus satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents.

Bien qu'ayant un effet significatif sur l'explication de la variation du retard scolaire, la prise en compte de la moyenne générale auto-déclarée n'améliore la prédiction que de 0,5% ($\Delta R^2 : ,005$; p de $\Delta R^2 : ,000$). Les étudiants ayant déclaré une moyenne plus forte ont moins de retard sur leur cheminement scolaire.

En connaissance des facteurs sociodémographiques, des facteurs associés au vécu migratoire des parents, de l'appartenance ethnique, des facteurs associés à l'attitude parentale et de la moyenne générale auto-déclarée, le modèle de prédiction permet l'explication de 56% de la variation du retard scolaire ($R^2 : ,56$; p de $R^2 : ,000$). L'âge du répondant est de loin le plus important prédicteur du retard scolaire. La moyenne générale auto-déclarée, le niveau d'instruction du parent le plus scolarisé ainsi que le fait de savoir qu'il s'agisse d'un étudiant d'origine arabe ou créole contribuent aussi à une part notable de la prédiction.¹⁹

19

NAGE	(<i>beta</i> = -,61 ; <i>p</i> de <i>T</i> = ,000)
MOYENNE	(<i>beta</i> = ,11 ; <i>p</i> de <i>T</i> = ,000)
INSTRUC	(<i>beta</i> = ,09 ; <i>p</i> de <i>T</i> = ,000)
ARABE	(<i>beta</i> = ,10 ; <i>p</i> de <i>T</i> = ,000)
CRÉOLE	(<i>beta</i> = -,08 ; <i>p</i> de <i>T</i> = ,000)

TABLEAU II
RÉSULTATS DES RÉGRESSIONS HIÉRARCHIQUES ²⁰
VARIABLES DÉPENDANTES : MOYENNE AUTO-DÉCLARÉE ET RETARD SCOLAIRE

	<i>Variables dépendantes</i>					
	Moyenne auto-déclarée			Retard scolaire		
	β	R2	$\Delta R2$	β	R2	$\Delta R2$
Bloc 1						
Sociodémographique						
âge	-,28**	,08**		-,41**	,51**	
garçon	-,17**			-,03		
né au Québec	-,12			,13**		
première classe au Québec	-,01			-,01*		
famille unie	,18*			,03		
Ajout du bloc 2						
Vécu migratoire des parents						
années de résidence	-,02	,10**	,019**	,03	,53**	,013**
niveau d'instruction	,10**			,04**		
période de chômage	-,03			,01		
maîtrise du français	,12			,04**		
parle français vs parents	-,14			,07		
Ajout du bloc 3						
Appartenance ethnique						
d'origine arabe	,12	,15**	,049**	,24**	,55**	,020**
d'origine arménienne	-,15			,02		
d'origine cambodgienne	,60**			-,08		
d'origine chinoise	,90**			,03		
d'origine créole	-,17			-,23**		
d'origine espagnole	-,16			-,12*		
d'origine polonaise	,46**			-,04		
d'origine portugaise	,17			-,03		
d'origine vietnamienne	,72**			-,04		
d'une autre origine	-,19			-,08		
Ajout du bloc 4						
Attitude parental face à l'école						
encadrement parental	-,06**	,17**	,017**	-,01**	,55**	,005**
relations parents/ enfant	,02**			-,01*		
Ajout du bloc 5						
Vécu scolaire						
moyenne auto-déclarée				,07**	,55**	,010**

20 * P < 0,05

** P < 0,01

Les aspirations scolaires

Le tableau III présente le détail de la régression hiérarchique sur la variable *aspirations scolaires*. Les facteurs sociodémographiques prédisent 7% de la variation du niveau d'aspirations scolaires ($R^2 : ,07$; p de $R^2 : ,000$). Tous les facteurs sociodémographiques, soit l'âge et le sexe de l'étudiant, le fait qu'il soit né au Québec, le niveau de sa première classe au Québec et le fait qu'il vive au sein d'une famille unie étaient significativement reliés au niveau d'aspirations scolaires de l'étudiant au moment où seulement ces variables étaient entrées dans le modèle de prédiction. Cependant, une fois l'ensemble des facteurs explicatifs incorporés au modèle, uniquement le fait d'être un garçon demeure significativement associé aux aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois. Les garçons ont de moins grandes ambitions. Des variables associées à l'appartenance ethnique et au vécu scolaire de l'étudiant annulent l'effet des quatre autres facteurs sociodémographiques sur la prédiction du niveau d'aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois.

L'ajout des facteurs associés au vécu migratoire des parents contribue à une meilleure prédiction du niveau d'aspirations scolaires ($\Delta R^2 : ,05$; p de $\Delta R^2 : ,000$). Le nombre d'années de résidence et le niveau d'instruction des parents sont significativement reliés à la construction des aspirations scolaires. Les étudiants dont les parents sont établis de plus longue date ont de moins grandes ambitions. La scolarisation des parents est associée positivement à de plus grandes aspirations. Les enfants de parents plus scolarisés ont de plus grandes aspirations.

Les variables relatives à l'appartenance ethnique ajoutent une part significative de l'explication du niveau d'aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois ($\Delta R^2 : ,03$; p de $\Delta R^2 : ,000$). Les étudiants d'origine arménienne, chinoise, créole et vietnamienne ont de plus grandes ambitions que les jeunes d'origine italienne. À cette étape de l'analyse, le fait qu'un étudiant soit d'origine polonaise contribuait aussi à la prédiction d'aspirations plus ambitieuse.

Par contre, en ajoutant les facteurs associés au vécu scolaire de l'étudiant, l'effet de cette variable sur la prédiction devient négligeable. La prise en compte du vécu scolaire annule l'effet de l'appartenance ethnique pour la prédiction des aspirations scolaires des jeunes d'origine polonaise. Au contraire, dans le cas des jeunes d'origine créole, ce n'est qu'une fois les facteurs associés au vécu scolaire ajoutés au modèle que l'association entre l'appartenance ethnique et les aspirations scolaires devient significative.

Les facteurs associés à l'attitude parentale face à l'école ont un impact significatif, mais très faible, sur la construction des aspirations scolaires ($\Delta R^2 : ,014$; p de $\Delta R^2 : ,000$). L'encadrement parental et la satisfaction de la relation parents/enfant prédisent une mince part de la variation du niveau d'aspirations chez les jeunes Néo-québécois. L'encadrement parental a un effet négatif sur la construction des aspirations scolaires. Les plus encadrés ont de moins grandes ambitions. Par contre, une fois les facteurs associés au vécu scolaire ajoutés au modèle de prédiction, l'association entre ces deux variables devient négligeable. La prise en compte des variables relatives au vécu scolaire annule l'effet de l'encadrement parental sur la prédiction des aspirations scolaires.

La satisfaction face à la relation entretenue avec les parents est un prédicteur de plus grandes aspirations scolaires. Les jeunes se disant plus satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents ont de plus grandes ambitions académiques.

Finalement, l'ajout des facteurs associés au vécu scolaire contribue de façon importante à améliorer la prédiction du niveau d'aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois. Près de 9% de la variation des visées académiques est expliquée par ces facteurs ($\Delta R^2 : ,086$; p de $\Delta R^2 : ,000$). La moyenne auto-déclarée et le retard scolaire sont tout deux prédicteurs des aspirations scolaires. Une moyenne plus élevée est significativement associée à de plus grandes aspirations. Le non-retard, voir même l'avance, sur la scolarisation chez les jeunes Néo-québécois sont aussi associés à de plus grandes ambitions scolaires.

Une fois les facteurs sociodémographiques, les facteurs associés au vécu migratoire des parents, les variables relatives à l'appartenance ethnique et les facteurs associés au vécu scolaires incorporés au modèle de prédiction, 25% de la variation du niveau d'aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois est expliquée. Les facteurs associés au vécu scolaire de l'enfant contribuent de façon considérable à la prédiction (9%). La moyenne générale auto-déclarée est le prédicteur le plus important du niveau d'aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois. Le fait de ne pas avoir cumulé de retard sur la scolarité, le niveau d'instruction des parents et la satisfaction face au lien entretenu avec les parents prédisent aussi une part notable du niveau d'aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois.²¹

21

MOYENNE	(<i>beta</i> = ,27 ; <i>p de T</i> = ,000)
NEWRETAR	(<i>beta</i> = ,17 ; <i>p de T</i> = ,000)
INSTRUC	(<i>beta</i> = ,14 ; <i>p de T</i> = ,000)
RELATION	(<i>beta</i> = ,11 ; <i>p de T</i> = ,000)

TABLEAU III
RÉSULTATS DE LA RÉGRESSION HIÉRARCHIQUE 22
VARIABLE DÉPENDANTE : ASPIRATIONS SCOLAIRES

	Bloc 1		Ajout bloc 2			Ajout bloc 3			Ajout bloc 4			Ajout bloc 5		
	β	R2	β	R2	$\Delta R2$	β	R2	$\Delta R2$	β	R2	$\Delta R2$	β	R2	$\Delta R2$
Bloc 1														
Sociodémographique														
âge	-,18**	,07**	-,14**	,13**	,05**	-,14**	,15**	,03**	-,14**	,16**	,01**	-,01	,25**	,09**
garçon	-,13**		-,13**			-,13**			-,14**			-,11**		
né au Québec	-,18**		-,12*			-,04			-,03			-,03		
première classe : Québec	,02**		-,01			-,01			-,01			-,01		
famille unie	,13**		,18**			,13**			,12*			,08		
Bloc 2														
Vécu migratoire des parents														
années de résidence			-,06*			-,05*			-,05			-,05*		
niveau d'instruction			,14**			,11**			,11**			,08**		
période de chômage			-,02			,01			-,01			-,01		
maîtrise du français			-,01			,04			,03			-,01		
parle français vs parents			-,11			-,12			-,13*			-,11*		
Bloc 3														
Appartenance ethnique														
d'origine arabe						,15			,15			,08		
d'origine arménienne						,31**			,29**			,32**		
d'origine cambodgienne						,14			,19			,09		
d'origine chinoise						,36**			,38**			,21**		
d'origine créole						,13			,18*			,26**		
d'origine espagnole						-,14			-,15			-,09		
d'origine polonaise						,21*			,22*			,15		
d'origine portugaise						-,01			,01			-,02		
d'origine vietnamienne						,30**			,33**			,21**		
d'une autre origine						,06			,03			,08		
Bloc 4														
Attitude parental face à l'école														
encadrement parental									-,02**			,001		
relations parents/ enfant									,03**			,02**		
Bloc 5														
Vécu scolaire														
moyenne auto-déclarée												,17**		
retard scolaire												,19**		

22 * P < 0,05

** P < 0,01

Chapitre IV

Interprétation et conclusion

Le quatrième chapitre présente et interprète le modèle de relations final. Étant donné la complexité des équations structurales, il ne s'agit pas du modèle de départ, mais bien de celui qui est apparu adéquat au terme d'un long processus d'essais et de modifications. Les modifications ont été faites en tenant compte de la théorie et ont permis de régler certains problèmes d'ordre statistique. En premier lieu, le modèle de mesure final et ses indices d'adéquation seront présentés et commentés. Ensuite, les relations entre les variables seront expliquées et les hypothèses de départ seront vérifiées. Finalement, les principales modifications faites au modèle seront justifiées, soit les paramètres ayant été supprimés et ajoutés. De plus, l'on démontrera brièvement en quoi ces modifications ont été favorables à un modèle plus adéquat.

Modèle final

De l'ensemble des variables présentées au départ, les indicateurs retenus pour le modèle d'explication de la construction des aspirations scolaires sont les suivants (présenté à la figure II) : Une variable exogène associée aux facteurs sociodémographiques (UNIE), trois variables exogènes associées au vécu migratoire des parents (RESIDE, CHOMAGE, INSTRUC), trois variables exogènes associées à l'appartenance ethnique (VIET, ARABE, CREOLE), deux variables latentes endogènes (ETA) associées à l'attitude parentale face à l'école (ENCADRER et RELATION), une variable latente endogène associée au vécu scolaire (VÉCU) et une variable latente endogène associée aux aspirations scolaires (ASPIRATION). Les variables mesurées sont représentées à la figure II par des rectangles alors que les variables latentes sont représentées par des ovales.

Dans la documentation, on fait la distinction entre les modèles de causalité *récurifs* et *nonrécurifs*. Le modèle final est un modèle *nonrécurif*. Un modèle *nonrécurif* comprend une relation causale réciproque entre deux variables endogènes, en l'occurrence les variables *vécu scolaire* et *aspirations scolaires*. Un modèle *récurif* suppose plutôt un flux causal unidirectionnel (Pedhazur et Schmelkin, 1991).

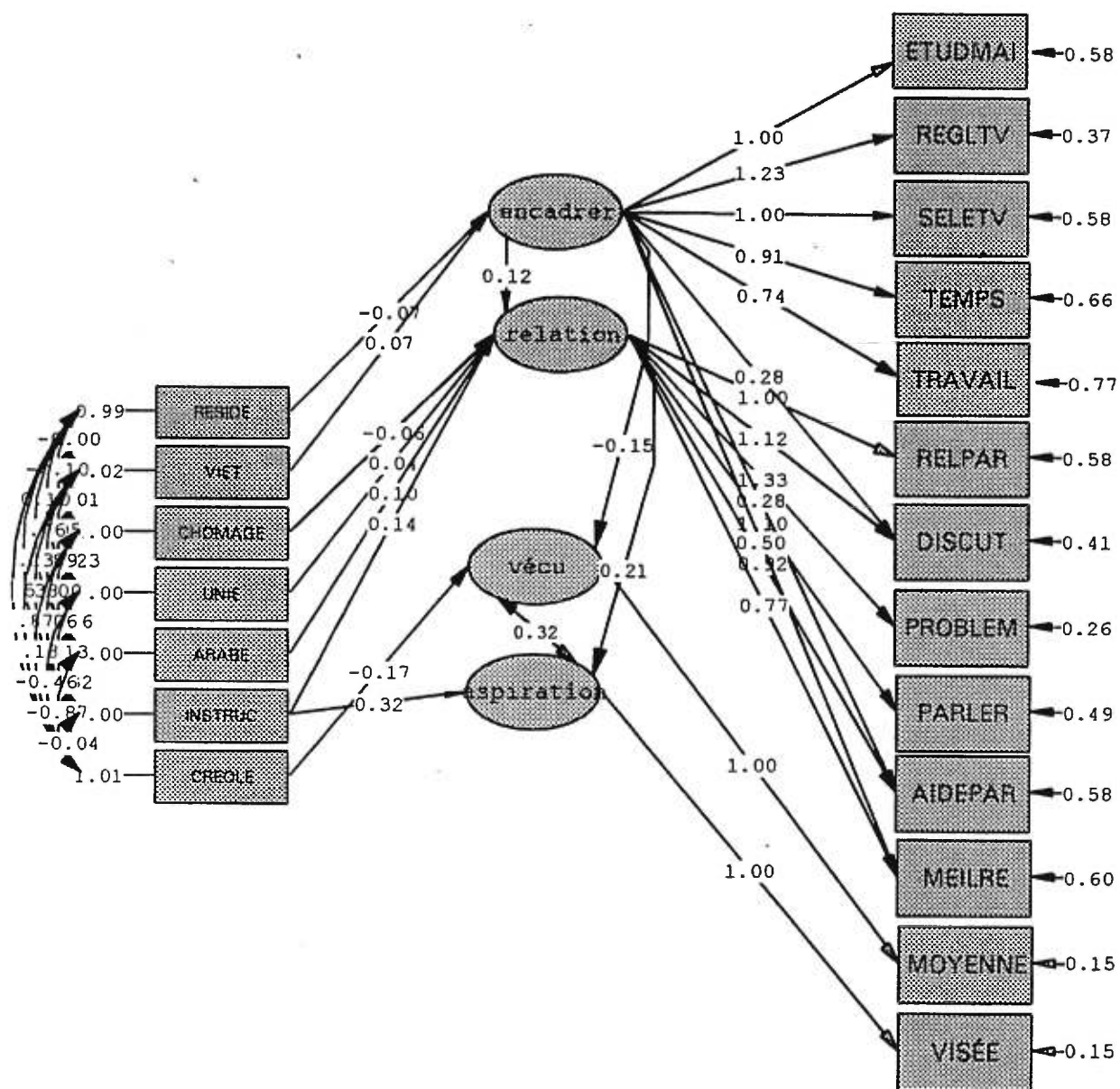
Une matrice de corrélations polychoriques et une matrice de variances asymptotiques ont d'abord été produites par PRELIS afin d'effectuer les analyses. La méthode d'estimation utilisée pour l'analyse de la pertinence du modèle est le DWLS (*Diagonal Weighted Least Square*). Cette méthode d'estimation est recommandée lorsque le modèle est majoritairement construit à partir de variables nominales. Le modèle final converge suite à dix-sept itérations.

Initialement, le choix des variables à introduire au modèle et l'identification des paramètres à estimer ont été faits en référence aux analyses réalisées précédemment. Les facteurs auxquels les variables sont reliées y étaient préalablement associées de façon statistiquement significative lors des analyses de régressions hiérarchiques.

De plus, afin de réduire le modèle à sa juste valeur significative, les paramètres non significatifs ont été supprimés au cours de la validation du modèle. Chacun des paramètres estimés a été mis à l'épreuve par un test univarié. Si le ratio erreur standard/ coefficient estimé est inférieur à 1,96, ce coefficient n'est pas significatif à $p > 0,05$ et il est conséquemment supprimé du modèle. De l'ensemble des paramètres estimés du modèle final, tous sauf un ont un ratio erreur standard/ coefficient estimé supérieur à 2,56 et sont donc significatifs à $p > 0,01$. Le seul paramètre ayant une valeur de T supérieure à 1,96 est celui reliant la variable exogène UNIE à la variable endogène ENCADRER. Bien que statistiquement significative, cette relation est moins forte que les autres.

Figure 2 : Modèle de relations final

Diagramme des estimés DWLS et des variances d'erreur associées



Indices d'adéquation du modèle final

Tel que présenté au tableau IV, afin d'évaluer la justesse du modèle, LISREL 8.20 produit 29 indices d'adéquation du modèle. Toutefois, dans les écrits, l'explication théorique de plusieurs de ces indices reste floue. Les équations mathématiques servant à calculer ces indices sont souvent présentées sans commentaires sur la validité et l'utilité de ceux-ci. Conséquemment, la vérification de l'adéquation du modèle portera sur sept des indices les plus fréquemment présentés dans la documentation, soit le chi-carré du maximum de vraisemblance, le GFI (*Goodness of fit index*), le AGFI (*Ajusted goodness of fit index*), le PGFI (*Parsimony goodness of fit index*), le PNFI (*Parsimony normed fit index*), le RMR (*Root mean square residuals*) et le RMSEA (*Root mean square error of approximation*). Ullman (1996) souligne d'ailleurs que, dans le cas de modèles adéquats, le choix des indices de justesse à présenter peut résulter de la préférence du chercheur.

« Good-fitting models produce consistent results on many different indices in many, if not most, cases. If all indices lead to similar conclusions, the issues of which indices to report is a matter of personal preference, and perhaps, the preference of the journal editor. »

(Ullman, 1996 dans Tabachnick & Fidell, 1996 : pp. 752)

TABLEAU IV
INDICES D'ADÉQUATION DU MODÈLE FINAL

Degrees of Freedom = 143

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 823.89 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 680.89

Minimum Fit Function Value = 0.30

Population Discrepancy Function Value (F0) = 0.25

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.042

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 0.35

ECVI for saturated Model = 0.15

ECVI for Independence Model = 11.07

Chi-Square for Independence Model with 190 Degrees of Freedom = 30270.23

Independence AIC = 30310.23

Model AIC = 957.89

Saturated AIC = 420.00

Independence CAIC = 30448.54

Model CAIC = 1421.24

Saturated CAIC = 1872.30

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.056

Standardized RMR = 0.056

Goodness of Fit Index (GFI) = 1.00

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.99

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.68

Normed Fit Index (NFI) = 0.97

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.97

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.73

Comparative Fit Index (CFI) = 0.98

Incremental Fit Index (IFI) = 0.98

Relative Fit Index (RFI) = 0.96

Critical N (CN) = 616.88

Contrairement au chi-carré traditionnel, le chi-carré du maximum de vraisemblance est un test d'adéquation du modèle. L'hypothèse nulle postule que les données correspondent au modèle spécifié. On cherche donc à accepter l'hypothèse nulle. Comme la probabilité du chi-carré est ici plus petite que 0,05 ($X^2 = 823.89$, $df = 143$, p de $X^2 = 0,00$), l'hypothèse nulle devrait être rejetée.

Bacher (1987), se référant à Jöreskog et Sörbom (1985), notait toutefois que le test du chi-carré du maximum de vraisemblance n'est valide *que si on a analysé les covariances et qu'il ne s'applique pas, en particulier, à l'analyse des corrélations*. Sachant qu'une matrice de corrélations polychoriques et une matrice de variances asymptotiques ont servi à l'analyse du modèle de relations, l'interprétation du chi-carré peut être remise en cause.

De plus, le chi-carré est très sensible à la taille de l'échantillon. Bacher (1987) explique que *si le N est suffisamment grand, le moindre écart devient significatif et fait rejeter tout modèle dont l'ajustement n'est pas parfait*. L'échantillon ayant servi à produire ce modèle est d'une taille considérable ($N = 2740$). Bacher (1987) recommande alors d'utiliser le chi-carré comme mesure de l'ajustement et de le comparer à son nombre de degrés de liberté, utilisé comme terme de référence, pour juger de sa grandeur. Utilisé de cette façon, on juge qu'un chi-carré inférieur à 5 fois le nombre de degrés de liberté est acceptable. En se fiant uniquement au chi-carré de maximum de vraisemblance, le modèle final proposé ne serait donc pas adéquat puisque ce n'est pas le cas ici ($5 \times 143 = 715$; $X^2 = 832$).

Jöreskog et Sörbom (1993) proposent deux indices d'adéquation du modèle éliminant ou réduisant l'effet de la taille de l'échantillon sur le chi-carré : le GFI (*Goodness of fit index*) et le AGFI (*Ajusted goodness of fit index*). Ces indices mesurent combien le modèle proposé est adéquat comparativement à l'absence de modèle. Durand (1991) explique que le GFI peut être conceptualisé comme une mesure du degré de réduction de l'écart entre les données et le modèle (degré de réduction de résidus à zéro) et que le AGFI est quant à lui ajusté pour les degrés de liberté.

Ullman (1996) note toutefois que plus le nombre de paramètres estimé est petit comparativement au nombre de variables mesurées, plus les valeurs du GFI et du AGFI se rapprocheront puisque le AGFI ajuste le GFI en fonction du nombre de paramètres estimés. Le GFI et le AGFI sont des indices de justesse variant normalement entre 0 et 1. Plus ces indices sont près de 1, plus le modèle représente bien les données. Le GFI et le AGFI du modèle analysé sont respectivement à 1,00 et à 0,99. Ces indices laissent donc croire que le modèle proposé est très adéquat pour les données comparativement à l'absence de modèle.

Le PGFI (*Parsimony goodness of fit index*) et le PNFI (*Parsimony normed fit index*) indiquent dans quelle mesure le modèle de relations est *plus* adéquat que le modèle d'indépendance. Ces indices ont été développés de façon à tenir compte du degré de parcimonie du modèle mesuré. Tout comme pour le GFI et le AGFI, plus ces indices se rapprochent de 1, meilleure est l'adéquation du modèle.

Ces indices sont toutefois légèrement plus petits que le GFI et le AGFI à moins que le nombre des paramètres estimés soit beaucoup plus petit que le nombre de variables observées. Conséquemment, lorsqu'un modèle estime plusieurs paramètres, ces indices sont affectés à la baisse.

Le modèle analysé estime 45 paramètres²³ et compte 20 variables observées. Le PGFI et le PNFI sont respectivement à 0,68 et à 0,73 pour ce modèle. Bien qu'aucun critère de bon PGFI et de bon PNFI ne soit clairement défini dans les écrits, les valeurs obtenues semblent très acceptables si l'on se réfère aux modèles publiés récemment. Par exemple, Ullman (1996) réfère à un modèle estimant 23 paramètres²⁴ et comptant 11 variables observées qui affiche un PGFI de 0,61 et une PNFI de 0,68. En référence à ces deux indices de justesse, le modèle proposé semble donc plus adéquat que le modèle d'indépendance.

²³ 26 coefficients de régression, une covariance et 18 variances d'erreur

²⁴ 11 coefficients de régression, une covariance et 11 variances d'erreur

Le RMR (*Root mean square residuals*) et le RMSEA (*Root mean square error of approximation*) sont des indices importants. Le RMR est la racine carrée de la moyenne de résidus au carré. En mettant d'abord les résidus au carré, on donne plus d'importance aux résidus les plus élevés. Le RMSEA lui, tient compte de l'erreur d'approximation dans la population. Un RMR et un RMSEA bas sont de bons indices de l'état de l'ensemble des résidus et donc de la justesse du modèle.

On ne trouve pas dans la documentation de critères indiquant clairement ce que sont un RMR et un RMSEA acceptables. Jöreskog et Sörbom (1982)²⁵ mentionnent qu'un RMR de 0,05 ou moins est souhaitable. Browne et Cudeck (1993)²⁶ soutiennent eux qu'un RMSEA de moins 0,05 suggère un modèle acceptable et qu'une valeur supérieure à 0,08 représente une erreur considérable d'approximation pour la population. En comparant les indices de RMR et de RMSEA obtenus pour le modèle mesuré (RMR = 0,056; RMSEA = 0,042) à ceux de modèles cités en exemple dans les écrits, on peut croire que l'état de l'ensemble des résidus est satisfaisant (Jöreskog et Sörbom, 1993 ; Ullman, 1996).

Il est d'autant plus pertinent de comparer les indices de RMR et de RMSEA obtenus pour différents modèles de relations confirmatoires construits à partir des mêmes données. De cette façon, l'amélioration ou la détérioration de l'état de l'ensemble des résidus est facilement interprétable. Par exemple, Pedhazur et Schmelkin (1991) suggèrent de comparer l'indice de RMR du modèle de mesure sans corrélation entre les facteurs à celui du modèle de relations. Pour l'exemple cité, les auteurs en viennent à la conclusion suivante : « *Le modèle de mesure sans corrélation entre les facteurs est inacceptable (RMR = 0,158) alors que le modèle de relations (RMR = 0,037) s'ajuste adéquatement aux données.* ».

²⁵ Cités dans Ullman (1996)

²⁶ Cités dans Jöreskog et Sörbom (1993)

Avec les données analysées, les indices de RMR et de RMSEA du modèle de mesure sans corrélation entre les facteurs sont respectivement de 0,092 et de 0,088 alors que le RMR et le RMSEA du modèle de relations final sont de 0,056 et de 0,042. De façon évidente, le modèle de relations contribue donc à l'amélioration de l'état de l'ensemble des résidus.

Bien que le ratio chi-carré/ degrés de liberté soit légèrement au dessus de la borne acceptable, les autres indices de justesse supportent l'adéquation du modèle final. L'ajustement du modèle aux données empiriques est donc jugé acceptable.

Interprétation des relations

Le but de cette recherche est d'établir les relations entre les variables mesurant divers concepts tels le statut sociodémographique, le vécu migratoire des parents, l'appartenance ethnique, l'attitude parentale face à l'école, le vécu scolaire et les aspirations scolaires. La recherche théorique ainsi que les analyses de régressions hiérarchiques ont permis d'élaborer un modèle de relations vérifié à l'aide de l'équation structurale. Suite à quelques modifications et validations, le modèle final est ici interprété en référence aux hypothèses de départ. La sortie LISREL du modèle final est présentée en annexe VI.

Rappelons d'abord que le modèle le plus adéquat est celui qui, avec le moins de paramètres estimés, présente les indices de justesse les plus appréciables. En ce sens, le modèle final présente des indices d'adéquation jugés satisfaisants et s'en tient uniquement aux liens *significatifs* entre les variables, en étayant ces relations par la théorie.

Afin de pouvoir comparer les paramètres estimés entre eux, la solution standardisée produite par LISREL servira à l'interprétation des résultats. En effet, les coefficients gamma (γ) et bêta (β) standardisés, variant entre 0 et 1, facilitent l'interprétation puisqu'ils nous renseignent sur le poids relatif des paramètres estimés.

Contrairement aux coefficients gamma et bêta, le coefficient lambda (λ) peut prendre une valeur supérieure à 1. Le lambda indique l'effet de la variable latente sur la variable observée et donne l'ampleur du changement de la variable observée pour chaque unité de changement dans la variable latente. Par exemple, la valeur estimée de 1,23 pour le paramètre entre la variable latente *encadrer* et la variable mesurée *regltv* (réglementation des heures d'écoute télévision et musique) est entre autre due au fait d'avoir choisi de fixer l'échelle de la variable latente *encadrer* plutôt que de la standardiser, de même que d'avoir choisi la variable *etudmai* (l'obligation d'étudier à la maison) comme variable référence. Toutefois, ceci ne change rien à la solution standardisée finale. La solution standardisée reste identique, peu importe la variable de référence choisie et ne diffère pas selon que la variable latente soit préalablement standardisée ou non.

Le coefficient lambda (λ) peut de plus être interprété comme un indice de la fiabilité de l'indicateur pour la variable latente à laquelle il est relié. En ce sens, de l'ensemble des variables observées, *regltv* (la réglementation des heures d'écoute télévision et musique) est le plus fiable des indicateurs de la perception de l'encadrement parental et *problem* (les parents aident à résoudre les problèmes personnels), le plus fiable des indicateurs de la satisfaction de la relation parents/enfant (coefficients lambda (λ) 1,23 et 1,33).

Notons que le choix des variables de référence pour les variables latentes *encadrement parental* et *satisfaction de la relation parents/enfant* n'a pas été fait à l'aveuglette, mais plutôt de façon à faciliter l'interprétation. Les paramètres ont été fixés pour les variables observées qui, lors des analyses factorielles et de fidélité, présentaient la plus forte saturation sur le facteur qu'elles mesurent.

Lorsqu'un seul indicateur mesure une variable latente, comme c'est le cas pour les variables endogènes *vécu* et *aspiration*, il est nécessaire de fixer la variance d'erreur (theta-epsilon). Tel que suggéré par Jöreskog et Sörbom (1993), la variance d'erreur de ces variables a été fixée à la valeur arbitraire de 15%. En procédant de cette façon, nous présumons de la fidélité à 85% de *moyenne* et de *visée*, seuls indicateurs des variables latentes *vécu* et *aspiration*.

Les facteurs sociodémographiques et la perception de l'attitude des parents face à l'école.

D'abord, l'hypothèse relative à l'influence de certaines variables associées aux facteurs sociodémographiques sur la perception de l'attitude parentale face à l'école est partiellement confirmée. En effet, le type de famille est la seule variable associée aux facteurs sociodémographiques en mesure d'expliquer une part de la différence de perception de la relation entretenue avec les parents. Les jeunes Néo-québécois vivant au sein de familles unies se disent légèrement plus satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents, ceci comparativement à ceux vivant au sein d'un autre type de famille (coefficient gamma (γ) = 0,04). Cependant, aucune des variables associées aux facteurs sociodémographiques n'a d'effet sur la perception de l'encadrement parental.

La structure familiale influence donc directement la perception de la qualité de la relation parents/enfant. Il a été démontré que les élèves provenant de familles monoparentales et reconstituées offrent plus de risques d'abandon scolaire (Gilbert et al. 1993 cités par Deslandes et Royer, 1994). Toutefois, si certains enfants se révèlent extrêmement affectés par la séparation de leurs parents, d'autres poursuivent leur vie scolaire sans subir le contrecoup de la nouvelle situation familiale (Forehand, Armistead et Klein, 1995 cités dans Claes et Comeau, 1996). Ce ne serait pas la séparation en soi qui agirait sur la vie scolaire de l'enfant, mais un certain nombre de facteurs associés à la nouvelle structure familiale tels la détresse émotionnelle de l'enfant, les difficultés relationnelles et la réduction du support familial (Claes et Comeau, 1996). La baisse de supervision parentale affecterait aussi les jeunes vivant au sein de familles désunies et conséquemment leurs résultats scolaires. Toutefois, toutes choses étant égales par ailleurs, le modèle ne démontre aucun effet du type de famille sur la perception de l'encadrement parental.

Les facteurs associés au vécu migratoire et l'attitude des parents face à l'école.

Certaines variables associées au vécu migratoire des parents, soit le nombre d'années de résidence au Québec, le fait qu'ils aient vécu une plus ou moins longue période de chômage et leur niveau d'instruction, influencent directement l'attitude qu'ils adoptent face à la scolarisation de leurs enfants.

Le nombre d'années de résidence d'abord a un effet relativement faible sur l'encadrement parental. Toutes choses étant contrôlées, les parents établis de plus longue date seraient moins encadrants (coefficient gamma (γ) = -0,07). Aux dires des enfants, les parents nouvellement établis au Québec feraient davantage le suivi du travail scolaire à la maison, régleraient plus sévèrement les activités extra-scolaires et porteraient plus d'attention à ce qui se passe à l'école.

Kao et Tienda (1995) avaient démontré que les parents nouvellement établis sont plus positifs et s'engagent davantage dans le vécu scolaire des enfants, ceci comparativement aux parents immigrés de plus longue date. Henriot-van Zanten (1996) qualifie les aspirations parentales de *visées stratégiques face au projet scolaire de l'enfant*. En effet, on précise que l'investissement familial dans la scolarisation s'expliquerait en terme de stratégie de mobilité sociale. Un des éléments centraux de cette stratégie parentale serait l'encadrement du travail scolaire. Dans une société où la certification scolaire constitue un des principaux marqueurs sociaux, plus présents, plus encadrants, les parents récemment arrivés au Québec seraient plus motivés à s'investir dans la scolarisation de l'enfant.

La trajectoire professionnelle a elle aussi un effet relativement faible sur l'attitude parentale face à l'école, plus précisément sur la perception de la relation parents/enfant. Les étudiants dont les parents ont vécu une plus longue période de chômage se déclarent légèrement moins satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec eux (coefficient gamma (γ) = -0,06).

Le niveau de scolarisation est au contraire en relation positive avec la perception des relations familiales. L'effet du niveau de scolarisation des parents sur la perception de la relation est d'ailleurs doublement considérable comparativement à l'influence que peut avoir une période de chômage plus ou moins longue sur ce même facteur (coefficient gamma (γ) = 0,14).

Le niveau de scolarité des parents, utilisé dans cette recherche comme indicateur de la réalité du vécu migratoire des parents, est aussi, usuellement dans les écrits, un important marqueur du statut social. En effet, le souci parental d'augmenter les chances scolaires de l'enfant serait nettement plus marqué chez les familles de statut social plus élevé (Glasman et al., 1994, Lareau, 1987 ; Montandon ; 1991 cités dans Henriot-van Zanten , 1996). Dans ces familles, en plus de surveiller la réalisation des devoirs, les parents joueraient davantage un rôle proprement pédagogique en expliquant à nouveau certain cours, en consultant les manuels et les documents pédagogiques et en créant des jeux pour renforcer et développer les connaissances scolaires.

En ce sens, on peut croire que le modèle final confirme l'hypothèse de départ. Les facteurs associés au vécu migratoire des parents permettent effectivement de distinguer deux groupes extrêmes de parents immigrants, intégrant tous deux l'école dans un projet de mobilité sociale. Un premier groupe de parents dont la distance culturelle à l'école et la précarité économique font obstacle à une démarche positive et un second groupe de parents plus stables professionnellement, plus instruits et donc plus enclins à *réussir la migration* telle que souhaitée (De Queiroz, 1991; Henriot-van Zanten, 1996).

L'appartenance ethnique et l'attitude des parents face à l'école.

Des variables strictement relatives à l'appartenance ethnique expliquent une portion considérable de la variance de la perception de l'encadrement parental et de la satisfaction de la relation parents/enfant des jeunes Néo-québécois. Toutes choses étant égales par ailleurs, les étudiants d'origine vietnamienne se disent légèrement plus encadrés par leurs parents et les jeunes d'origine arabe plus satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec eux, ceci comparativement aux jeunes d'origine italienne (coefficients gamma (γ) = 0,07 et 0,10).

Dans le cas des élèves asiatiques, des observateurs ont déjà été frappés de constater le haut niveau de performance scolaire, ceci qu'il s'agisse de comparaisons internationales ou encore de comparaisons réalisées auprès d'élèves asiatiques immigrés et natifs du pays (Scott-Jones, 1995). Des études ont relié ce niveau de succès aux aspirations élevées des parents et à la croyance qu'ils transmettent à leurs enfants que l'effort soutenu se traduira nécessairement par des résultats élevés (Chen et Uttal, 1988). En somme, d'importantes différences culturelles en terme de standards parentaux seraient intériorisés par les enfants et serviraient de repères quant aux performances scolaires attendues. En ce sens, dans certaines cultures, l'appartenance culturelle contribuerait à expliquer une part de la différence de perception de l'attitude parentale face à l'école (Claes et Comeau, 1996).

L'attitude des parents face à l'école, le vécu scolaires et les aspirations scolaires.

Dans la mesure où les processus d'apprentissage d'un enfant n'impliquent pas seulement des mécanismes cognitifs mais aussi une dynamique émotive, l'attitude des parents à l'égard du travail à l'école et l'intérêt qu'ils manifestent ne peuvent qu'exercer une influence sur l'apprentissage et les aspirations. Des travaux récents tendent à démontrer que l'implication des parents dans la scolarisation de l'enfant accroît la probabilité que celui-ci puisse obtenir de bons résultats et développer une attitude plus positive face à l'école (Fehrman, Keith et Reimers, 1987; Macbeth, 1989; Walberg, 1984; cité dans Montandon, 1996).

Selon Maccoby et Martin (1983), le concept de la *fonction parentale* est caractérisé par deux dimensions majeures : l'attachement et le contrôle. Dans la présente étude, ces dimensions ont été nommées l'encadrement parental et la relation parents/enfant. Tout comme le supposait l'hypothèse de départ, le modèle final illustre l'association entre les deux dimensions de l'attitude parentale, le vécu scolaire et les aspirations de l'étudiant. Les projets scolaires auxquels aspirent les parents pour leurs enfants se communiquent entre autre par l'attitude qu'ils adoptent face à la scolarisation de leurs enfants. Ces projets sont conséquemment intériorisés par les enfants lors des interactions familiales et se traduiraient au niveau des performances et des visées académiques. En

effet, les facteurs associés à l'attitude parentale médiatisent la relation entre les variables associées au vécu migratoire et les aspirations des jeunes Néo-québécois.

D'abord, l'encadrement parental influence positivement la satisfaction de la relation parents/enfant. Plus les étudiants se disent encadrés par leurs parents, plus ils sont satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec eux (coefficient bêta (β) = 0,12).

De façon inattendue, mais toutefois annoncée lors des analyses de régressions hiérarchiques, l'encadrement parental a une influence négative sur le vécu scolaire. Cette influence est d'ailleurs considérable (coefficient bêta (β) = -0,15). Telle que suggérée précédemment, cette relation s'explique possiblement par le fait que les étudiants obtenant de moins bons résultats sont possiblement plus encadrés par leurs parents. Cette relation s'expliquerait donc inversement.

Également, autre relation inattendue et difficilement interprétable : l'influence directe du fait d'être d'origine créole sur le rendement académique. En effet, le modèle proposé démontre que les étudiants d'origine créole obtiennent, toutes choses étant égales par ailleurs, de moins bons résultats académiques comparativement aux étudiants d'origine italienne (coefficient gamma (γ) = -0,17). Plus d'encadrement parental et le fait d'être d'origine créole sont donc des éléments d'explication négativement reliés au bon rendement .

Des deux facteurs associés à l'attitude parentale, seule la satisfaction de la relation parents/enfant est corrélée significativement aux aspirations scolaires (coefficient bêta (β) = 0,21). Cependant, bien que le modèle final ne relie pas directement l'encadrement parental aux visées académiques, cette variable exerce une faible influence indirecte sur la construction des aspirations scolaires par l'intermédiaire de la perception de la relation parents/enfant (effet indirect : $0,12 \times 0,21 = 0,025$).

Toutefois, de tous les prédicteurs de la construction des aspirations scolaires, le niveau d'instruction des parents est le plus important (effet total = 0,35). En plus d'influencer indirectement les visées académiques tel que prévu par l'intermédiaire de la satisfaction de la relation parentale, le niveau de scolarisation des parents exerce aussi une forte influence directe sur la construction des aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois (coefficient bêta (β) = 0,32). En effet, plus les parents sont scolarisés, plus l'étudiant aspire à poursuivre des études à un niveau supérieur.

Enfin, le modèle de départ avait l'ambition de démontrer la relation réciproque entre le rendement académique et le niveau des aspirations scolaires. Une explication plausible à l'influence réciproque entre ces deux variables repose sur l'hypothèse de l'effet de halo : l'étudiant ajuste ses aspirations à son rendement académique et ses visées motivent de meilleurs résultats. L'hypothèse est fermement soutenue par le modèle de relations (coefficients bêta (β) = 0,32). Le paramètre démontrant l'influence directe et réciproque entre le vécu scolaire et les aspirations, en plus d'être statistiquement significatif, affiche la plus forte valeur du modèle de relations final. Ce lien direct est d'ailleurs de force égale à celui reliant le niveau de scolarisation de parents aux aspirations scolaires.

L'équation structurale arrive à expliquer 44% de la variation des aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois. Par dessus tout, les prédicteurs les plus importants des visées académiques sont, tels que mentionnés précédemment, le niveau de scolarisation des parents et l'influence réciproque du vécu scolaire et des aspirations scolaires. Les facteurs associés au vécu migratoire des parents jouent effectivement un rôle dans la construction des ambitions scolaires. L'effet de ces variables sur le processus de projection vocationnelle de l'enfant est toutefois médiatisé par les facteurs associés à l'attitude parentale face à l'école comme le proposaient les hypothèses de départ.

Principales modifications

En se référant aux indices de modifications proposés par le programme LISREL, ainsi qu'à la théorie, quelques modifications finales ont été apportées afin d'améliorer la justesse du modèle. Deux paramètres à estimer ont été ajoutés, un supprimé, de façon à diminuer les résidus ainsi qu'à parfaire l'adéquation du modèle (voir tableau V).

Le chi-carré, le RMSEA (*Root mean square error of approximation*) et le CFI (*Comparative fit index*) serviront à évaluer la pertinence des modifications apportées. Le CFI compare le modèle hypothétique au modèle indépendant (aucun lien entre les facteurs ou les variables observées) en considérant le nombre de degrés de liberté. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un bon indice de l'amélioration du modèle suite à l'ajout ou à la suppression d'un paramètre. La valeur du CFI varie entre 0 et 1. Bien que l'on cherche un CFI se rapprochant le plus possible de 1, une valeur de CFI supérieure à 0,90 permet de conclure que le modèle a un bon ajustement (Jöreskog et Sörbom ; 1993).

TABLEAU V
COMPARAISON DES MODÈLES DE RELATIONS

Modèles	χ^2	Df	CFI	RMSEA
Modèle 1 Modèle de relations sans la réciproque	995,42	143	0,96	0,046
Modèle 2 Ajout de la réciproque entre Vécu et Aspiration	905,34	143	0,97	0,044
Modèle 3 Suppression du paramètre entre Relation et Vécu	906,24	144	0,97	0,044
Modèle final Ajout du paramètre entre Encadrer et Discuter	823,29	143	0,98	0,042

La première modification apportée au modèle consiste en l'ajout du paramètre entre les variables *aspiration* et *vécu*. Les modèles de relations *nonrécursifs* vérifiés à l'aide de l'équation structurale, soient ceux comprenant une relation causale réciproque entre deux variables endogènes, sont encore peu nombreux à être publiés dans la documentation scientifique. L'ajustement de tels modèles est complexe ; il exige une grande finesse lors de la manipulation des données. Il s'avérait donc nécessaire de vérifier préalablement la justesse du modèle de relations sans la relation réciproque entre ces variables. L'ajout de ce paramètre a toutefois contribué de façon importante à l'amélioration de l'ajustement du modèle. La baisse considérable du ratio chi-carré/ degré de liberté²⁷ indique la pertinence de l'ajout de la relation réciproque (X₂ : M1= 955 ; X₂ : M2 = 905).

La deuxième modification laisse des indices de justesse quasi-identiques à ceux du modèle précédent. Cependant, en supprimant le paramètre non-significatif entre les variables latentes *relation* (satisfaction de la relation parents/enfant) et *vécu*, on améliore la parcimonie du modèle. Avec moins de paramètres à estimer, on obtient le même degré d'ajustement. Le modèle est donc plus satisfaisant sans la relation entre ces deux variables.

L'ajout d'un paramètre entre la variable latente *encadrer* et la variable observée *discut* est la dernière modification apportée au modèle de relations. En se référant aux indices de modifications suggérés par LISREL, il est juste de croire que le fait de discuter avec les parents de ce qui se passe à l'école, en plus d'être un indicateur du degré de la satisfaction de la relation parents/enfant, soit aussi une mesure du degré de l'encadrement parental. En somme, les modifications apportées au modèle ont largement amélioré son adéquation²⁸ et désormais, en plus de présenter des indices de justesse satisfaisants, il correspond toujours convenablement à la théorie.

²⁷ Les deux modèles ont 143 degrés de liberté.

²⁸ Baisse considérable du ratio chi-carré/ degré de liberté (M1 = 955/ 143 ; modèle final = 823/ 143)

Enfin, la vérification des résidus est nécessaire à la validation du modèle. Des résidus trop élevés signifient que le modèle prédit mal certaines relations. Les résidus standardisés sont plus faciles à interpréter puisqu'ils sont indépendants de l'unité de mesure. On doit retenir qu'habituellement un résidu plus grand que 3,16 est problématique. Dans le cas du modèle final, quelques résidus posent problème. On obtient des résidus relativement élevés, certains étant de l'ordre de ± 4 et l'un atteignant même 9,96.

Le tableau constituant une représentation graphique de la relation entre les résidus standardisés et une distribution normale théorique de ces résidus démontre que tant les résidus positifs que négatifs sont légèrement plus importants qu'attendus. Cependant, le RMSEA, indice de l'état de l'ensemble des résidus et donc de la justesse du modèle, est sous la borne acceptable de 0,05. Alors, compte tenu de la vérification attentive des indices de modifications proposés par LISREL et surtout de la non-pertinence théorique et pratique de ces modifications, l'évaluation de l'adéquation du modèle final est soutenue.

Conclusion

Le modèle le plus adéquat sur lequel s'est appuyée l'analyse des résultats est construit à partir de 20 des 34 variables observées retenues au départ. Épuré à des fins d'adéquation, le modèle de causalité final se caractérise par la démonstration des relations entre les variables associées au vécu migratoire des parents et les variables associées à l'attitude qu'ils adoptent face à l'école. Aussi, le modèle d'explication présente une relation entre ces variables associées à l'attitude parentale et la construction des aspirations scolaires. De plus, l'analyse d'équation structurale soutient la relation réciproque entre le vécu scolaire et les visées académiques des jeunes Néo-québécois.

Le niveau d'aspirations scolaires des jeunes Néo-québécois est donc effectivement relié significativement à la perception qu'ils ont de l'attitude qu'adoptent leurs parents face à l'école. L'encadrement des parents et la qualité de la relation parents/enfant influencent la construction des aspirations scolaires de jeunes Néo-québécois. Toutefois, le niveau de scolarisation des parents et la relation réciproque entre le vécu et les aspirations scolaires marquent davantage les visées académiques. Ces variables sont d'ailleurs les meilleurs prédicteurs du modèle d'explication de la variation des aspirations scolaires chez les jeunes Néo-québécois. En somme, 44% de la variance des aspirations scolaires chez les jeunes Néo-québécois est expliquée par le modèle de relations final.

Cette recherche a démontré d'une part que l'influence du vécu migratoire des parents sur la construction des aspirations scolaires chez les jeunes Néo-québécois est médiatisée par la perception de l'attitude parentale face à l'école et, d'autre part, qu'il existe une relation réciproque entre le vécu scolaire et la construction des aspirations scolaires chez les jeunes Néo-québécois.

Par ailleurs, il serait d'autant plus intéressant de vérifier, lors des recherches ultérieures, l'influence de l'ensemble de ces concepts sur la construction des aspirations professionnelles des jeunes Néo-québécois. Le trop grand nombre de valeurs manquantes pour la variable relative aux visées professionnelles rendait de telles analyses irréalisables. Cette démarche permettrait toutefois de mieux comprendre le processus global de la prise de décision vocationnelle des jeunes Néo-québécois.

Bibliographie

Aston, N.M. & McLanahan, S.S. (1991) *Family structure, parental practices and high-school completion*. American Sociological Review, vol. 56, pp. 309-320.

Bacher (1988) *Les modèles structuraux en psychologie, présentation d'un modèle : Liserel*. Le travail humain, vol.51, no.4, pp 273-288.

Baksh I.J. (1984) *Factors influencing occupational expectations of secondary school students in Trinidad and Tobago*. Social and economic studies Kingston, vol.33, no.3, pp 1-29.

Bempechat, J. & Ginsburg, H. (1989) *Underachievement and educational disadvantage : The home and school experience of at-risk youth*. Urban Diversity Series, no. 99, Clearinghouse on Urban education and Institute for urban and minority Education, Teachers College, Columbia University (document diffusé sur internet).

Berthelot, Jean-Michel (1993) *École. Orientation et société*. Presse universitaires de France, 183p.

Bollen, Kenneth, A. (1989) *Structural Equations with latent variables*. Wiley-Intersciences Publication, New York, 514 p.

Bourdieu, Pierre (1966) *L'école conservatrice; Les inégalités devant l'école et devant la culture*. Revue française de sociologie, vol.7, no.3, pp 330-347.

Chen, C. et D. H. Ugal (1988) *Cultural values, parents' beliefs, and children's achievement in the United States and China*. Human Development, vol.31, pp. 351-358.

Claes, M. et Comeau, J. (1996) *L'école et la famille : deux mondes ?* Lien social et politique-RIAC, vol.35, pp 75-85.

Clark, R. (1983) *Family life and school achievement : Why poor black children succeed and fail*. Chicago : The University of Chicago Press.

Coleman, J.S. (1988) *Social capital and the creation of human capital*. American Journal of sociology, vol.94, pp 95-120.

Danvoye, Paul (1996) *Les jeunes des communautés culturelles à l'école : Portrait de l'intégration sociolinguistique et opinion sur l'école et les enseignants*. Document de travail, Ministère de l'éducation, 30p.

Darling, N. et Steinberg, L. (1993) *Parenting style as a context : An integrative model*. Psychology bulletin, vol.113, pp 487-496.

De Queiroz, J.-M. (1991) « *Les familles et l'école* » in de Singly : *La famille : État des savoirs*. La Découverte, Paris, pp 201-210.

De Singly, F. (1996) *L'appropriation de l'héritage culturel*. Lien social et politique- RIAC, vol.35, pp 153-165.

Deslandes, R. et Royer, E. (1994) *Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et la réussite scolaire*. Service Social, vol.43 , pp. 63-79.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996) *Les parents et l'écoles : classe populaires et classes moyennes*. Lien social et politique- RIAC, vol.35, pp 109-121.

Durand , Claire (1995) *L'analyse factorielle et de fidélité, note de cours et exemples*. Document inédit. Université de Montréal, Département de sociologie, Montréal, 30p.

Durand , Claire (1995) *L'analyse de régression multiple, note de cours*. Document inédit. Université de Montréal, Département de sociologie, Montréal, 22p.

Durand, Claire (1991) *Présentation d'une sortie commentée de LISREL pour un modèle d'analyse factorielle confirmatoire*. Document inédit. Université de Montréal, Département de psychologie, Montréal, 38 p.

Duru, M. et Minget, A. (1988) *Les disparité de carrières individuelles à l'université : Une dialectique de la sélection et de l'autosélection*. L'année sociologique, vol.38, pp 309-340.

Epstein, J. (1989) « *Family structures and student motivation : A developmental perspective* » in Ames & Ames : *Research on motivation in education*. vol. 3 : Goal and cognitions. Academic Press, New York.

Flitner-Merle, Elisabeth (1992) *Scolarité des enfants d'immigrés en RFA, Débats et recherches*. Revue française de sociologie, vol.33, no.1, pp 33-48.

Giroux (1985) « *Des indicateurs de multiculturalisme dans les écoles de Montréal* » in Crespo, Manuel et Lessard, Claude ; *Éducation en milieu urbain*. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, pp 147-160.

Hayduk, Leslie A. (1987) « *Hitting paydirt* » et « *Interpreting it all* » in *Structural equation modeling with LISREL, essentials and advances*. The John Hopkins University Press, Baltimore, pp 159-189.

Hauser, A.H. et Wong, R.S. (1989) *Sibling resemblance and intersibling effects in educational attainment*. Sociology of education, vol. 62, pp. 149-171.

Henriot-van Zanten, Agnès (1996) *Stratégies utilitaires et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques*. Lien social et politique-RIAC, vol.35, pp 125-135.

Herting, Jerald R. et Costner, Herbert L. (1985) « *Respecification in multiple indicator models* » in Blalock, H.M. Jr. ; *Causal models in the social sciences*. Aldine De Gruyter, New York, pp 321- 393.

Hohl, Janine (1996) *Qui sont " les parents " ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école*. Lien social et politique- RIAC, vol.35, pp 51-62.

Hohl, J. et Normand, M. (1996) *Construction identitaire et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : Le rôle des intervenants scolaires*. Revue française de pédagogie, no.117, octobre à décembre, pp 39-52.

Jöreskog, K. et Sörbom, D. (1993) *Lisrel 8 : Structural equation modeling with the SIMPLIS Command Language*. Scientific Software International, Chicago, 202p.

Kao, G. et Trenda, M. (1995) *Optimism and Achievement : The educational performance of immigrant youth*. Social science quarterly, vol.76, no.1, pp 1-19.

Laflamme, S. (1990) *Différences et similitudes : Le marché du travail dans l'esprit des adolescents*. Revue canadienne de Sociologie et d'anthropologie, vol.27, no.2, pp 220-240.

Latif, George (1990) *L'école québécoise s'ouvre à la pluralité*. Vie pédagogique, no.67, pp 18-21.

Laumett, M. (1984) *Les jeunes d'origines étrangères, de la marginalisation à la participation*, Paris, L'Harmattan, 150 p.

Maccoby, E. et Martin, J. (1983) *Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction in* Hetherington, E.M. et Mussen, P.H. ; *Handbook of child psychology*, vol. 4: Socialization, personality and social development. New York, Wiley.

Majoribanks, Kevin (1991) *Relationship of children's ethnicity, gender and social statut to their family environments and school-related outcomes*. Journal of school psychology; vol. 131, pp 83-91.

Majoribanks, Kevin (1995) *Family learning environements and students'outcomes : A review*. Journal of comparative family studies, vol. 27, no. 2, pp 373-394.

Majoribanks, Kevin (1996) *Ethnicity, family achivement syndrome and adolescents' aspirations : Rosen's framework revisited*. Journal of genetic psychology, vol. 157, no.3, pp 349-359.

McDermott, Paul (1995) *Sex, race, classe and other demographics as explanations for children's ability and ajustement : A national appraisal*. Journal of scholl psychology vol.33, pp75-91.

McNall, M.; Dunnigan, T. et Mortimer, J.; (1944) *The educational achievement of the ST-Paul Hmong*. Anthropology and education quarterly, vol.25, no.1, pp 44-65.

Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration pour la Direction des politiques et des programmes de relations interculturelles (1991) *Comportements, besoins et préoccupations des élèves de 3^e et 5^e secondaire de l'île de Montréal selon leur origine ethnique*, Québec, M.E.Q., 91 p. et annexes.

Ogbu, John U (1993) *Differences in cultural frames of reference*. International journal of behavioral development vol.16, pp 483-506.

Ogbu, John U (1991) *Origins of human competence : A cultural-ecological perspective*. Child development, vol.52, pp 413-429.

Pedhazur, E.J. et Schmelkin, L. (1991) « *Confirmatory factor analysis* » et « *Structural Equation modeling* » in *Measurement, desing and analysis : An integrated approach*. Lawrence Erlbaum associates, Hillsdale, pp 631-740.

Sylvain et al. (1985) *Les cheminements scolaires des anglophones et des allophones du Québec au cours des années 1970*, Québec, Éditeur officiel, 328 p.

Ullman, Jodie B. (1996) *Structural equation modeling in* Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. ; *Using multivariate statistics*. Harper Collins, New York, pp 709- 812.

Trueba, H. (1988) *Culturaly based explanations of minority students'academic achievement*. Anthropology and education quartely, vol.19, pp 270-277.

Roelandt, Theo ; Martens, Edwin et Veenman, Justus (1991) *Ethnic minority children in the Dutch education : ethnic stratification, social class and migration*. Netherland journal of social sciences, vol.27, pp 92-107.

Schneider, Barbara et Lee, Yongsook (1990) *A model for academic success : The school and home environment of east asian students*. Anthropology and education quarterly, vol. 21, pp 358-376.

Scott-Jones, D. (1987) *Mother as teacher in the families of high and low achiving low income first graders*. Journal of Negro Education, pp. 21-34.

Zéroulou, Zaïhia (1988) *La réussite scolaire des enfants d'immigrés :L'apport d'une approche en terme de mobilisation*. Revue française de sociologie, vol.29, pp 447-470.

Annexe I

TABLEAU VI

RÉPARTITION DE L'ÉCHANTILLON ET DES RÉPONDANTS SELON LA LANGUE MATERNELLE ET LA CLASSE AU SECONDAIRE, RÉGION DE MONTRÉAL-CENTRE, LAVAL ET MONTÉRÉGIE, ÉCOLES PUBLIQUES ET PRIVÉES, 1992-1993

Langue maternelle	Secondaire 3		Secondaire 4		Secondaire 5		Total	
	Échantillon	Répondants	Échantillon	Répondants	Échantillon	Répondants	Échantillon	Répondants
Arabe	200 11,5%	96 10,6%	200 11,5%	104 11,2%	200 11,6%	109 12,1%	600 (11,5%)	309 (11,3%)
Arménien	138 7,8%	67 7,4%	119 6,8%	71 7,6%	126 7,3%	64 7,1%	383 (7,3%)	202 (7,4%)
Cambodgien	70 4,0%	36 4,0%	70 4,0%	42 4,5%	83 4,8%	50 5,5%	223 (4,3%)	128 (4,7%)
Chinois	200 11,5%	112 12,3%	200 11,5%	106 11,4%	200 11,6%	119 13,2%	600 (11,5%)	337 (12,3%)
Créole	200 11,5%	94 10,3%	200 11,5%	82 8,8%	200 11,6%	76 8,4%	600 (11,5%)	252 (9,2%)
Espagnol	200 11,5%	102 11,2%	200 11,5%	114 12,3%	200 11,6%	93 10,3%	600 (11,5%)	309 (11,3%)
Italien	200 11,5%	110 12,1%	200 11,5%	112 12,1%	200 11,6%	110 12,2%	600 (11,5%)	332 (12,1%)
Polonais	136 7,7%	84 9,2%	153 8,7%	77 8,3%	119 6,8%	64 7,1%	408 (7,9%)	225 (8,2%)
Portugais	200 11,5%	101 11,1%	200 11,5%	98 10,5%	200 11,6%	106 11,8%	600 (11,5%)	305 (11,1%)
Vietnamien	200 11,5%	95 10,5%	200 11,5%	116 12,5%	200 11,6%	104 11,5%	600 (11,5%)	315 (11,5%)
Autres langues	0 0%	12 1,3%	0 0%	7 0,8%	0 0%	7 0,8%	0 (0%)	26 (0,9%)
Total	1744 (33,5%)	909 (33,2%)	1742 (33,4%)	929 (33,9%)	1728 (33,1%)	902 (32,9%)	5214 100%	2 740 100%

Annexe II

QUESTIONNAIRE

**Les jeunes des communautés culturelles
du Québec et l'école**

Ministère de l'Éducation

et

Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur
la réussite scolaire (CRIRÉS)

Québec 

Bonjour!

Comme tu le sais sans doute, une partie de plus en plus importante des jeunes inscrits dans les écoles du Québec, particulièrement dans la région de Montréal, viennent de communautés culturelles. Cependant, nous ne savons pas précisément si l'école correspond aux besoins et aux attentes de cette nouvelle population scolaire.

C'est pourquoi le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire de l'Université Laval, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, a décidé de mener une enquête auprès des élèves des communautés culturelles pour connaître leur opinion sur l'école québécoise.

Ton nom été choisi au hasard. Il te faudra environ 30 minutes pour répondre à ce questionnaire. Il est très important que tu le fasses, car ton opinion pourra nous aider à améliorer les services scolaires destinés aux élèves des communautés culturelles.

Réponds au questionnaire le plus tôt possible, mets-le dans l'enveloppe ci jointe et dépose-la dans une boîte aux lettres (l'affranchissement est payé).

L'information que tu nous fournis est confidentielle et anonyme; tu n'a pas à inscrire ton nom ou ton adresse.

Nous te remercions de contribuer à cette recherche qui permettra de mieux répondre aux besoins des jeunes comme toi.

André Martin
Direction de la recherche
Ministère de l'Éducation

Comment répondre au questionnaire

Lis attentivement chaque question.

Choisis la réponse qui décrit le mieux ce que tu penses et encercle le chiffre correspondant, comme ceci :

Parles-tu ta langue maternelle?

Non, jamais..... 1

Plutôt difficilement..... 2

Assez facilement..... ③

Sans aucune difficulté..... 4

Quand on te demande de préciser ta réponse, inscris tes commentaires dans l'espace réservé à cette fin.

Choisis une seule réponse, sauf dans les cas où nous indiquons que tu peux faire plusieurs choix.

Il faut répondre à toutes les questions, sauf si l'on t'indique de passer à une autre question.

TON PROFIL

--	--	--	--	--	--	--	--

1. **Quelle est ta date de naissance?**
Mois : _____ Année : 19 _____ (6-9)

2. **De quel sexe es-tu?**
Masculin..... 1
Féminin..... 2 (10)

3. **Quel est le nom de ton école?**
_____ (11-16)

4. **Ton école est-elle une école publique ou privée?**
Publique..... 1 (17)
Privée..... 2

5. **Ton école fait-elle partie d'une commission scolaire?**
Oui..... 1 (18)
Non (Passe à la question numéro 7.)..... 2

6. **Si oui, quel est le nom de cette commission scolaire?**

7. **En quelle classe es-tu actuellement?**
Classe d'accueil..... 1
Classe de cheminement particulier..... 2
Classe d'insertion sociale et professionnelle..... 3
3^e secondaire..... 4
4^e secondaire..... 5 (19)
5^e secondaire..... 6
J'ai abandonné mes études..... 7
Autre (Précise) _____ 8

8. **Si tu as abandonné tes études, en quelle classe étais-tu en septembre 1992 ? (Si non, passe à la question 9.)**
Classe fréquentée en 1992 : _____ (20)

9. Dans quel secteur étudies-tu actuellement?

- Secteur général..... 1 (21)
Secteur professionnel 2

10. Quel est ton lieu de naissance?

- Le Québec 001
Une autre province canadienne 002

Laquelle? _____

(22-24)

- Un autre pays 003

Lequel? _____

11. Si tu es né(e) en dehors du Canada, quel âge avais-tu à ton arrivée au Canada?

Âge : _____ ans

(25-26)

12. Quelle est ta langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que tu as apprise?

- Arabe..... 01
Arménien 02
Cambodgien..... 03
Chinois 04
Créole..... 05
Espagnol..... 06
Italien 07
Polonais 08
Portugais 09
Vietnamien 10
Autre langue..... 11

(27-29)

Laquelle? _____

13. Parles-tu ta langue maternelle?

- Non, jamais..... 1
Plutôt difficilement..... 2
Assez facilement..... 3
Sans aucune difficulté 4

(30)

14. T'arrive-t-il d'écrire dans ta langue maternelle?

- Non, jamais 1
 Oui, de temps en temps..... 2 (31)
 Oui, fréquemment..... 3

15. As-tu déjà suivi un ou plusieurs cours pour apprendre ta langue maternelle?

- Non, jamais 1
 J'ai suivi un cours..... 2 (32)
 J'ai suivi deux cours..... 3
 J'ai suivi trois cours et plus 4

16. Quelle langue parles-tu le plus souvent avec tes parents, tes frères et sœurs, tes amis et amies au Québec? (Encerle un chiffre par colonne.)

	Parents	Frères et sœurs	Amis et amies	
Anglais.....	01	01	01	
Arabe.....	02	02	02	
Arménien.....	03	03	03	(33-35)
Cambodgien.....	04	04	04	
Chinois.....	05	05	05	
Créole.....	06	06	06	
Espagnol.....	07	07	07	(36-38)
Français.....	08	08	08	
Italien.....	09	09	09	
Polonais.....	10	10	10	
Portugais.....	11	11	11	
Vietnamien.....	12	12	12	(39-41)
Autre.....	13	13	13	

S'il s'agit d'une autre langue, indique laquelle dans chaque cas.

17. Quelle est la langue maternelle de ton meilleur ami ou de ta meilleure amie au Québec?

- Anglais..... 01
- Arabe..... 02
- Arménien..... 03
- Cambodgien..... 04
- Chinois..... 05
- Créole..... 06
- Espagnol..... 07
- Français..... 08
- Italien..... 09
- Polonais..... 10
- Portugais..... 11
- Vietnamien..... 12
- Autre..... 13

(42-44)

Laquelle? _____

Je n'ai pas de meilleur ami ou de meilleure amie 14

18. Dirais-tu que tu regardes la télévision :

- Toujours en français ?..... 1
- La plupart du temps en français ?..... 2
- La plupart du temps en anglais ?..... 3
- Toujours en anglais ?..... 4

(45)

19. Dirais-tu que dans tes loisirs tu lis:

- Toujours en français ?..... 1
- La plupart du temps en français ?..... 2
- La plupart du temps en anglais ?..... 3
- Toujours en anglais ?..... 4
- Dans une autre langue ?..... 5

(46)

S'il s'agit d'une autre langue, indique laquelle : _____

TES ACTIVITÉS, TES PROJETS, TES IDÉES ET TES PRÉOCCUPATIONS

20. Cette année, fais-tu partie :

	Oui	Non	
Du conseil des élèves ou de l'association des élèves de l'école?....	1	2	(47)
De l'équipe du journal scolaire?	1	2	(48)
D'une équipe culturelle de ton école (théâtre, musique, etc.)?.....	1	2	(49)
Des scouts, des guides?	1	2	(50)
D'un club scientifique?	1	2	(51)
D'un club de micro-informatique?.....	1	2	(52)
D'une équipe sportive?	1	2	(53)
D'un autre groupe ou organisme?.....	1	2	(54)

S'il s'agit d'un autre groupe ou organisme, indique lequel : _

(55-56)

21. En dehors des activités régulières à l'école, combien d'heures par semaine consacres-tu aux activités suivantes?

	Moins d'une heure	De 1 à 5 heures	De 6 à 10 heures	De 11 à 14 heures	15 heures et plus	
Travaux scolaires à la maison.....	1	2	3	4	5	(57)
Travail rémunéré (payé)	1	2	3	4	5	(58)
Écoute de la télévision	1	2	3	4	5	(59)
Lecture.....	1	2	3	4	5	(60)
Activités sportives.....	1	2	3	4	5	(61)
Sorties avec les amis et amies.....	1	2	3	4	5	(62)
Autres activités.....	1	2	3	4	5	(63)

22. Si tu tiens compte de tes aptitudes, de tes goûts, de tes résultats scolaires et des moyens financiers de ta famille, jusqu'où comptes-tu poursuivre tes études?

Je compte quitter l'école avant la fin de mes études secondaires.....	1	
Je compte terminer mes études secondaires, puis quitter l'école.....	2	
Je compte faire des études collégiales en formation professionnelle	3	(64)
Je compte faire des études collégiales en formation générale.....	4	
Je compte faire des études universitaires.....	5	

23. Est-ce que tu sais ce que tu aimerais faire comme travail plus tard si tu tiens compte de tes aptitudes, de tes goûts, de tes résultats scolaires et des moyens financiers de ta famille?

- Tout à fait..... 1
- Un peu..... 2
- Pas du tout 3

(65)

24. Si tu as répondu «tout à fait» ou «un peu» à la question 23, quel genre d'emploi aimerais-tu occuper pendant la majeure partie de ta vie? (Exemples : vendeur ou vendeuse dans un magasin, secrétaire, ingénieur ou ingénieure, médecin, pilote d'avion, technicien ou technicienne en informatique, mécanicien ou mécanicienne dans un garage, infirmière ou infirmier, etc.)

Titre de l'emploi : _____

(66-71)

25. Où comptes-tu vivre plus tard?

- Au Québec..... 1
- Dans le pays d'origine de mes parents ou de l'un de mes parents..... 2
- Dans une autre province canadienne ou aux États-Unis..... 4
- Dans un autre pays étranger..... 5
- Je ne sais pas..... 6

(72)

* * * * *

Continue, cela nous sera très utile.

26. De manière générale, et dans les faits, dirais-tu que :

	Pas du tout	Assez	Tout à fait	
Tous les élèves ont des droits égaux?... 1		2	3	(73)
Les élèves qui viennent de pays étrangers sont bien acceptés par les autres élèves? 1		2	3	(74)
Les élèves qui viennent de pays étrangers sont bien acceptés par le personnel enseignant?..... 1		2	3	(75)
Les élèves qui viennent de pays étrangers sont bien acceptés par les autres personnes qui travaillent à l'école (directeur ou directrice, conseillers ou conseillères d'orientation, secrétaires, etc.)?..... 1		2	3	(76)
Les élèves qui viennent de pays étrangers sont bien acceptés dans la société québécoise?..... 1		2	3	(77)

2
(5)

27. En général, es-tu satisfait ou satisfaite de tes relations avec :

	Pas du tout	Pas tellement	Assez	Très	
A Tes enseignants et enseignantes? 1		2	3	4	(6)
B Les autres personnes de l'école : directeur ou directrice, secrétaires, conseillers ou conseillères d'orientation, etc.? 1		2	3	4	(7)
C Les élèves de ta classe? 1		2	3	4	(8)
X D Tes frères et tes sœurs? 1		2	3	4	(9)
X E Tes parents? 1		2	3	4	(10)

28. Dirais-tu que tes parents ou les personnes chez qui tu résides:

	Jamais	Quelque- fois	Souvent	Toujours	
A	T'obligent à étudier à la maison?..... 1	2	3	4	(11)
B	T'encouragent à obtenir de meilleurs résultats scolaires?..... 1	2	3	4	(12)
C	Réglent les heures d'écoute de la télévision et de la musique?..... 1	2	3	4	(13)
d	Sélectionnent les émissions de télévision?..... 1	2	3	4	(14)
e	Surveillent ton emploi du temps (heures du lever, du coucher, des sorties, etc.)?..... 1	2	3	4	(15)
f	T'empêchent de consacrer plus de temps à un travail rémunéré (payé)?..... 1	2	3	4	(16)
g	Discutent avec toi de ce qui se passe à l'école?..... 1	2	3	4	(17)
H	T'aident à résoudre des problèmes personnels?..... 1	2	3	4	(18)
i	Te permettent de parler en toute liberté (de tes préoccupations, de tes projets, de tes problèmes personnels, etc.)?..... 1	2	3	4	(19)

* * *

Ton opinion est très importante pour nous.

TA SCOLARITÉ, TON CHEMINEMENT ET TES RÉSULTATS SCOLAIRES

29. Si ton lieu de naissance n'est pas le Canada, as-tu fait des études avant de venir au Québec?

- Oui 1
 Non (Passe à la question 33.) 2 (20)

30. Si oui, quel est le nom du pays où tu as poursuivi tes études?

Nom du pays : _____ (21-23)

31. Jusqu'à quelle année scolaire as-tu poursuivi tes études dans ce pays? (Encerle l'année.)

Maternelle 0 (24)

Primaire..... 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e 7^e (25)

Secondaire..... 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e 7^e (26)

32. Avant ton arrivée au Québec, as-tu connu des échecs et des redoublements scolaires durant tes études?

- Non, je n'ai jamais eu d'échec ni de redoublement..... 1
 Oui, j'ai connu des échecs mais pas de redoublement scolaire..... 2 (27)
 Oui, j'ai connu des échecs avec redoublement scolaire 3

33. As-tu déjà fréquenté des classes d'accueil?

- Oui 1 (28)
 Non (Passe à la question 35.) 2

34. Si oui, quelle a été la durée de cette fréquentation?

- Moins de 10 mois (moins d'une année scolaire)..... 1
 De 10 à 14 mois (environ une année scolaire et demie)..... 2 (29)
 De 15 à 20 mois (environ deux années scolaires) 3
 Plus de deux années scolaires..... 4

35. Dans quelle classe as-tu commencé à fréquenter l'école au Québec? (Encerle l'année.)

Maternelle 0 (30)

Primaire..... 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e (31)

Secondaire..... 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e (32)

36. En quelle année as-tu fait ton inscription pour la première fois à l'école secondaire au Québec?

1992..... 1

1991..... 2

1990..... 3

1989..... 4 (33)

1988..... 5

1987..... 6

1986..... 7

1985 ou avant..... 8

37. Depuis ton arrivée au Québec, as-tu connu des échecs et des redoublements scolaires durant tes études?

Non, je n'ai jamais eu d'échec ni de redoublement..... 1

Oui, j'ai connu des échecs mais pas de redoublement scolaire..... 2 (34)

Oui, j'ai connu des échec avec redoublement scolaire..... 3

38. À la fin de l'année scolaire 1991-1992, quelle a été la note finale que tu as obtenue en mathématique et en français?

	Mathéma- tique	Français	
Plus de 85 %.....	1	1	
Entre 80 et 84 %.....	2	2	
Entre 75 et 79 %.....	3	3	
Entre 70 et 74 %.....	4	4	(35-36)
Entre 65 et 69 %.....	5	5	
Entre 60 et 64 %.....	6	6	
Moins de 60 %	7	7	

39. À la fin de l'année scolaire 1991-1992, quelle a été ta moyenne générale?

Plus de 85 %.....	1
Entre 80 et 84 %.....	2
Entre 75 et 79 %.....	3
Entre 70 et 74 %.....	4
Entre 65 et 69 %.....	5
Entre 60 et 64 %.....	6
Moins de 60 %.....	7

(37)

40. Dans ton bulletin de la deuxième étape de l'année scolaire en cours (1992-1993), quelle note as-tu obtenue en mathématique et en français?

	Mathéma- tique	Français
Plus de 85 %.....	1	1
Entre 80 et 84 %.....	2	2
Entre 75 et 79 %.....	3	3
Entre 70 et 74 %.....	4	4
Entre 65 et 69 %.....	5	5
Entre 60 et 64 %.....	6	6
Moins de 60 %.....	7	7

(38-39)

41. Dans ton bulletin de la deuxième étape de l'année scolaire en cours (1992-1993), quelle a été ta moyenne générale?

Plus de 85 %.....	1
Entre 80 et 84 %.....	2
Entre 75 et 79 %.....	3
Entre 70 et 74 %.....	4
Entre 65 et 69 %.....	5
Entre 60 et 64 %.....	6
Moins de 60 %.....	7

(40)

42. Au cours de la présente année scolaire, as-tu déjà manqué des cours pour des raisons que les autorités de l'école ne jugeaient pas valables?

- Non, jamais 1
 Une ou deux fois 2
 Plusieurs fois 3
 Très souvent 4
- (41)

43. S'il t'arrive d'éprouver des difficultés dans certaines matières scolaires, que fais-tu en général?

	Jamais	Quelque-fois	Souvent	Toujours	
f Je pose des questions à mes enseignantes ou enseignants 1	1	2	3	4	(42)
b J'assiste aux classes de récupération 1	1	2	3	4	(43)
c Je demande de l'aide à mes amis et amies 1	1	2	3	4	(44)
d Je demande de l'aide à mes parents 1	1	2	3	4	(45)
e Je demande de l'aide à mes frères ou à mes sœurs 1	1	2	3	4	(46)
Mes parents me font suivre des cours privés 1	1	2	3	4	(47)
Autre (Précise.): _____ 1	1	2	3	4	(48)

44. À la maison, as-tu un endroit tranquille pour étudier?

- Oui 1
 Non 2
- (49)

45. À la maison, as-tu une chambre à toi?

- Oui 1
 Non 2
- (50)

46 En ce qui concerne l'information que tu reçois à l'école, dirais-tu que :

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	
Tu as une bonne information sur le contenu des cours obligatoires que tu dois suivre?.....	1	2	3	4	(51)
Tu as toute l'information utile sur le contenu des cours à option parmi lesquels tu dois choisir?.....	1	2	3	4	(52)
Chaque fois que des décisions te concernant sont prises, tu peux demander des explications?.....	1	2	3	4	(53)
Au début de l'année scolaire, l'école te donne une liste des personnes à qui tu peux t'adresser pour obtenir divers services particuliers (récupération, orientation, santé, bibliothèque, etc.)?.....	1	2	3	4	(54)
Tu connais les règlements pour utiliser les divers services de l'école (bibliothèque, gymnase, etc.)?	1	2	3	4	(55)
Tu es au courant des principales activités qui se déroulent chaque jour à l'école (exposition, activités sportives et culturelles, etc.)?	1	2	3	4	(56)
Au début de l'année, on te fait connaître les règlements sur la vie des élèves à l'école?	1	2	3	4	(57)
Tu connais les conditions pour réussir ton année scolaire?.....	1	2	3	4	(58)
Tes enseignants et tes enseignantes t'informent sur les moyens utilisés pour évaluer tes apprentissages (examens, tests, travaux divers, etc.)?	1	2	3	4	(59)

47. En ce qui concerne la participation des élèves à la vie de l'école, dirais-tu :

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	
Que le règlement de ton école a été fait avec la participation des représentants et représentantes des élèves?..... 1	2	3	4	(60)	
Que le règlement de ton école indique les différents sujets sur lesquels les élèves doivent être consultés?..... 1	2	3	4	(61)	
Qu'à l'école, l'organisation de conseils de classe est favorisée?..... 1	2	3	4	(62)	
Que tes enseignants et enseignantes te demandent souvent des suggestions sur les activités d'apprentissage réalisées en classe?..... 1	2	3	4	(63)	
Que les élèves sont appelés occasionnellement à participer aux divers comités de parents ou d'enseignants et d'enseignantes de l'école?..... 1	2	3	4	(64)	
Que tes enseignants et enseignantes te demandent des commentaires au sujet du matériel utilisé dans tes cours (manuels, livres, textes, instruments, etc.)?..... 1	2	3	4	(65)	
Que tes enseignants et enseignantes te demandent des commentaires sur les moyens utilisés pour évaluer les connaissances acquises dans tes cours?..... 1	2	3	4	(66)	

Pour nous, seules tes réponses sont les bonnes.

48. À ton avis, jusqu'à quel point la participation des élèves à la vie de l'école est-elle importante?

Pas du tout importante	Peu importante	Assez importante	Très importante	
1	2	3	4	(67)

49. En ce qui a trait aux activités parascolaires, dirais-tu:

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	
Qu'il t'est possible de faire connaître tes idées au moment du choix des activités parascolaires?	1	2	3	4	(68)
Que des activités parascolaires variées sont offertes aux élèves de l'école?	1	2	3	4	(69)
Que des enseignants et enseignantes participent à la réalisation des activités parascolaires des élèves de l'école?	1	2	3	4	(70)
Que c'est facile d'utiliser les locaux nécessaires pour la réalisation des activités parascolaires des élèves?	1	2	3	4	(71)
Que les élèves peuvent facilement aménager les locaux selon les exigences des activités parascolaires qu'ils et elles désirent réaliser?	1	2	3	4	(72)
Que les enseignants et les enseignantes demandent souvent la collaboration des élèves dans l'organisation des activités parascolaires?	1	2	3	4	(73)

0. À ton avis, jusqu'à quel point les énoncés suivants sont-ils vrais ou faux?

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	
Je me sens à l'aise à mon école et je ne voudrais pas changer d'école 1		2	3	4	(6)
À mon école, j'ai des amis et amies avec qui je peux parler de mes projets et de mes problèmes..... 1		2	3	4	(7)
Dans la plupart des cours, j'ai des amis et amies..... 1		2	3	4	(8)
Je fréquente l'école parce que j'aime les études et que je viens y chercher des connaissances..... 1		2	3	4	(9)
Je fréquente l'école parce que c'est nécessaire pour obtenir plus tard un emploi intéressant..... 1		2	3	4	(10)
Je fréquente l'école pour y rencontrer mes amis et mes amies 1		2	3	4	(11)
Si j'avais le choix, je quitterais tout de suite l'école 1		2	3	4	(12)
Je connais bien mes droits et mes responsabilités, définis dans le règlement de l'école 1		2	3	4	(13)
Si des sanctions (retenues, avis aux parents, etc.) sont prises à mon égard, j'ai la possibilité d'en discuter..... 1		2	3	4	(14)
Le règlement de l'école établit que les agressions physiques (batailles, brutalités, vandalisme, etc.) ne peuvent être tolérées à l'école 1		2	3	4	(15)
À l'école, le règlement interdit toute discrimination basée sur le sexe, sur la couleur de la peau ou sur l'origine ethnique..... 1		2	3	4	(16)
Les élèves ont la possibilité d'exprimer librement leurs opinions par le journal de l'école, par la radio scolaire ou autrement..... 1		2	3	4	(17)

51. Dirais-tu que ton école est située dans un quartier habité :

- Surtout par des gens riches?..... 1
 Surtout par des gens moyens (ni riches ni pauvres)?..... 2
 Surtout par des gens pauvres? 3 (18)

52 Les élèves de ton école viennent-ils :

- Surtout de familles riches?..... 1
 Surtout de familles moyennes (ni riches ni pauvres)?..... 2
 Surtout de familles pauvres? 3 (19)

53. À ton école, dirais-tu qu'il y a beaucoup, assez, peu ou pas du tout d'enseignants et d'enseignantes d'origine étrangère?

- Beaucoup..... 1
 Assez..... 2
 Peu 3 (20)
 Pas du tout 4

54. Depuis que tu es à l'école au Québec, as-tu déjà eu un ou plusieurs enseignants ou enseignantes d'origine étrangère?

- Jamais..... 1
 Un enseignant ou une enseignante 2
 Deux enseignants ou enseignantes 3 (21)
 Trois enseignants ou enseignantes et plus..... 4

55 À ton école, parmi le personnel enseignant, dirais-tu que les femmes sont :

- Plus nombreuses que les hommes? 1
 Aussi nombreuses que les hommes?..... 2
 Moins nombreuses que les hommes? 3 (22)

56. Dirais-tu qu'en général, les enseignantes et les enseignants que tu as eus ou que tu as actuellement :

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai	Plutôt faux	Tout à fait faux	Ne sais pas	
Aiment enseigner à des élèves venant de pays étrangers?	1	2	3	4	5	(23)
Motivent suffisamment les élèves d'origine étrangère à apprendre et à réussir à l'école?.....	1	2	3	4	5	(24)
Se préoccupent des difficultés qu'éprouvent parfois certains élèves d'origine étrangère à l'école?.....	1	2	3	4	5	(25)
Prendent en considération les expériences personnelles des élèves d'origine étrangère dans le cadre des cours, des discussions et des travaux?.....	1	2	3	4	5	(26)
Tiennent compte dans leurs cours des besoins propres aux élèves d'origine étrangère?.....	1	2	3	4	5	(27)
Font des efforts pour comprendre les élèves venant de pays étrangers?	1	2	3	4	5	(28)
Ont déjà fait un voyage ou un séjour dans un pays étranger (autre que les États-Unis et les pays de l'Europe occidentale)?.....	1	2	3	4	5	(29)
Ont des contacts avec les communautés d'origine étrangère vivant au Québec?	1	2	3	4	5	(30)
Parlent ou comprennent d'autres langues que le français et l'anglais?	1	2	3	4	5	(31)
Parlent avec leurs élèves d'origine étrangère des coutumes et traditions de leur pays d'origine?.....	1	2	3	4	5	(32)

57. À ton école, y a-t-il quelqu'un à qui tu peux parler dans ta langue maternelle :

	Personne 1 ou 2 personnes	Plusieurs personnes		
Parmi le personnel enseignant?.....	1	2	3	(33)
Parmi les autres catégorie de personnel ?.....	1	2	3	(34)

58. À ton avis, les relations des élèves d'origine étrangère de ton école avec les élèves d'origine québécoise, avec le personnel enseignant et avec les autres catégories de personnel de l'école sont-elles plutôt mauvaises, assez bonnes ou très bonnes?

	Plutôt mauvaises	Assez bonnes	Très bonnes	
Relations avec les élèves d'origine québécoise.....	1	2	3	(35)
Relations avec le personnel enseignant.....	1	2	3	(36)
Relations avec les autres catégories de personnel de l'école.....	1	2	3	(37)

59. Crois-tu que les élèves d'origine étrangère ont des façons d'apprendre et d'étudier qui sont différentes de celles des élèves d'origine québécoise?

Toujours.....	1			
La plupart du temps.....	2			
Rarement (Passe à la question 61.).....	3			(38)
Jamais (Passe à la question 61.).....	4			

60. Si tu as répondu «Toujours» ou «La plupart du temps» à la question 59, crois-tu qu'à l'école, on tient compte des façons d'apprendre et d'étudier des élèves d'origine étrangère?

Toujours.....	1			
La plupart du temps.....	2			
Rarement.....	3			(39)
Jamais.....	4			

* * *

TES PARENTS ET TA FAMILLE

61. Où ton père est-il né?

Au Québec 001

Dans une autre province canadienne 002

Laquelle? _____

(40-42)

Dans un autre pays..... 003

Lequel? _____

62. Où ta mère est-elle née?

Au Québec 001

Dans une autre province canadienne 002

Laquelle? _____

(43-45)

Dans un autre pays..... 003

Lequel? _____

63. Depuis combien d'années ton père et ta mère résident-ils au Québec? (Encerle un chiffre par colonne)

	Père	Mère	
Depuis moins d'un an	1	1	
Depuis 1 à 2 ans.....	2	2	
Depuis 3 à 4 ans.....	3	3	(46)
Depuis 5 à 6 ans.....	4	4	(47)
Depuis 7 à 10 ans	5	5	
Depuis plus de 10 ans	6	6	
Depuis sa naissance.....	7	7	

64. Quelle est l'occupation principale de ton père (celle à laquelle il consacre le plus de temps)? (Exemples: enseignant, secrétaire, vendeur dans un magasin, mécanicien dans un garage, technicien en informatique, etc.)

Titre de l'emploi : _____

(48-53)

65. Quelle est l'occupation principale de ta mère (celle à laquelle elle consacre le plus de temps)? (Exemples : enseignante, secrétaire, ménagère à la maison, vendeuse dans un magasin, médecin, avocate, technicienne en informatique, etc.)

Titre de l'emploi : _____

(54-59)

66. Au cours des deux dernières années, tes parents ont-ils été en chômage pendant une courte, une assez longue ou une très longue période?

	Jamais	Courte période	Assez longue période	Très longue période	
Mon père	1	2	3	4	(60)
Ma mère	1	2	3	4	(61)

67. Avec qui vis-tu actuellement?

Avec mon père et ma mère	1	
La moitié du temps avec mon père, l'autre moitié du temps avec ma mère.....	2	
Avec ma mère seulement	3	
Avec mon père seulement	4	(62)
Autre (Précise.): _____	5	

68. Dans ta famille, en te comptant, combien y a-t-il d'enfants?

Je suis la ou le seul enfant (Passe à la question numéro 72.)	1	
Deux	2	(63)
Trois	3	
Quatre et plus	4	

69. Quel est ton rang dans la famille?

Premier (aîné).....	1	
Dernier (cadet).....	2	(64)
Autre	3	

Précise (deuxième, troisième, etc.) _____

70. Si ton frère aîné et ta soeur aînée ne sont plus aux études, jusqu'où se sont-ils rendus dans leurs études ? (Encerle un chiffre par colonne.)

	Frère	Sœur
N'a jamais fréquenté l'école	1	1
Fin des études primaires.....	2	2
Quelques années d'études secondaires	3	3
Fin des études secondaires.....	4	4
Fin des études collégiales ou l'équivalent.....	5	5
Les études universitaires	6	6

(65-66)

71. Dans quelle langue la majorité de tes frères et de tes soeurs ont-ils fait leurs études ou une partie de leurs études? (Tu peux encerler plus d'un chiffre.)

Anglais.....	01
Arabe.....	02
Arménien	03
Cambodgien.....	04
Chinois	05
Créole.....	06
Espagnol.....	07
Français.....	08
Italien	09
Polonais	10
Portugais	11
Vietnamien	12
Autre	13

(67-69)

Laquelle? _____

* * * *

Il ne reste que quelques questions, merci de ta patience.

72. Dans leurs études, jusqu'où se sont rendus ton père et ta mère?
(Encerle un chiffre par colonne.)

	Père	Mère	
N'a jamais fréquenté l'école	1	1	
Fin des études primaires.....	2	2	
Quelques années d'études secondaires	3	3	(70-71)
Fin des études secondaires.....	4	4	
Fin des études collégiales ou l'équivalent.....	5	5	
Les études universitaires	6	6	

73. Dirais-tu que ton père et ta mère s'expriment en français :
(Encerle un chiffre par colonne.)

	Ton père	Ta mère	
Très bien?	1	1	
Assez bien?	2	2	(72)
Un peu?	3	3	(73)
Pas du tout?.....	4	4	

74. Dans le quartier où habite ta famille, la plupart des gens parlent-ils français, anglais ou une autre langue?

✓ Français surtout	1	
Anglais surtout	2	(74-76)
Français et anglais.....	3	
Français et une autre langue.....	4	
Anglais et une autre langue.....	5	

Si tu as répondu « et une autre langue », indique laquelle: _____

75. Quelle langue parlent le plus souvent ton père et ta mère dans leur milieu de travail? (Encerle un chiffre par colonne)

	Ton père	Ta mère	
Français surtout	1	1	
Anglais surtout	2	2	(77-79)
Français et anglais.....	3	3	
Français et une autre langue.....	4	4	
Anglais et une autre langue.....	5	5	
Ne s'applique pas.....	6	6	

Si tu as répondu «et une autre langue», indique laquelle : _____

4
(5)

76. Les meilleurs amis et amies de ton père et ta mère sont-ils francophones, anglophones ou allophones (Allophone signifie qui parle une autre langue que le français et l'anglais)?

	Amis(es) de ton père	Amis(es) de ta mère	
Francophones	1	1	
Anglophones	2	2	(6)
Allophones.....	3	3	(7)

77. Si ton père ou ta mère sont d'origine étrangère, retournent-ils de temps à autre dans leur pays? (Encerle un chiffre par colonne.)

	Ton père	Ta mère	
Non, jamais.....	1	1	
Quelquefois.....	2	2	(8)
Souvent.....	3	3	(9)

* * *

Merci de ta collaboration.

Annexe III

Distribution des variables

NAGE2 age : septembre 1992

	13	52	1,9	1,9	1,9
	14	535	19,5	19,8	21,7
	15	787	28,7	29,2	50,9
	16	814	29,7	30,2	81,1
	17	360	13,1	13,3	94,4
	18	117	4,3	4,3	98,7
	19	34	1,2	1,3	100,0
	,	41	1,5	Missing	
		-----	-----	-----	
	Total	2740	100,0	100,0	

SEXE

Masculin	1	1254	45,8	46,0	46,0
Féminin	2	1475	53,8	54,0	100,0
,		11	,4	Missing	
		-----	-----	-----	
	Total	2740	100,0	100,0	

NEQUE né au québec

né québec	1	962	35,1	35,1	35,1
né ailleurs	2	1778	64,9	64,9	100,0
		-----	-----	-----	
	Total	2740	100,0	100,0	

ECOLE Niveau : première classe au Québec

maternelle	0	1364	49,8	50,3	50,3
1e prim.	1	173	6,3	6,4	56,7
2e prim.	2	65	2,4	2,4	59,1
3e prim.	3	84	3,1	3,1	62,2
4e prim.	4	104	3,8	3,8	66,0
5e prim.	5	103	3,8	3,8	69,8
6e prim.	6	117	4,3	4,3	74,1
sec.1	7	174	6,4	6,4	80,5
sec.2	8	163	5,9	6,0	86,5
sec.3	9	219	8,0	8,1	94,6
sec.4	10	126	4,6	4,6	99,3
sec.5	11	20	,7	,7	100,0
	99	28	1,0	Missing	
		-----	-----	-----	
Total		2740	100,0	100,0	

UNIE type de famille

autre type	0	519	18,9	19,1	19,1
famille unie	1	2203	80,4	80,9	100,0
	,	18	,7	Missing	
		-----	-----	-----	
Total		2740	100,0	100,0	

RESIDE années de résidence

moins d'un an	1	47	1,7	1,7	1,7
1 à 2 ans	2	213	7,8	7,9	9,7
3 à 4 ans	3	387	14,1	14,4	24,0
5 à 6 ans	4	228	8,3	8,5	32,5
7 à 10 ans	5	304	11,1	11,3	43,8
plus de 10 ans	6	1480	54,0	55,0	98,8
depuis naissance	7	32	1,2	1,2	100,0
	,	49	1,8	Missing	
		-----	-----	-----	
	Total	2740	100,0	100,0	

INSTRUC niveau d'instruction: parent le plus scolarisé

jamais école	1	35	1,3	1,3	1,3
primaire	2	374	13,6	13,6	14,9
qlq. secondaire	3	389	14,2	14,2	29,1
secondaire	4	461	16,8	16,8	45,9
collegial	5	635	23,2	23,2	69,1
universitaire	6	846	30,9	30,9	100,0
		-----	-----	-----	
	Total	2740	100,0	100,0	

CHOMAGE période de chômage : parent en charge

jamais	1	1568	57,2	60,2	60,2
courte	2	561	20,5	21,5	81,7
assez longue	3	322	11,8	12,4	94,1
très longue	4	154	5,6	5,9	100,0
	,	135	4,9	Missing	
		-----	-----	-----	
	Total	2740	100,0	100,0	

FRANCAIS maîtrise du français:parent plus français

pas du tout	1	451	16,5	16,6	16,6
un peu	2	864	31,5	31,8	48,4
assez bien	3	957	34,9	35,2	83,7
très bien	4	443	16,2	16,3	100,0
		25	,9	Missing	
		-----	-----	-----	
Total		2740	100,0	100,0	

FRANMAIS parler français avec les parents

autres langues	0	2386	87,1	87,1	87,1
français	1	354	12,9	12,9	100,0
		-----	-----	-----	
Total		2740	100,0	100,0	

ETHNIE Groupe ethnique

Arabe	1	309	11,3	11,3	11,3
Arménien	2	202	7,4	7,4	18,6
Cambodgien	3	128	4,7	4,7	23,3
Chinois	4	337	12,3	12,3	35,6
Créole	5	252	9,2	9,2	44,8
Espagnol	6	309	11,3	11,3	56,1
Italien	7	332	12,1	12,1	68,2
Polonais	8	225	8,2	8,2	76,4
Portugais	9	305	11,1	11,1	87,6
Vietnamien	10	315	11,5	11,5	99,1
Autre	11	26	,9	,9	100,0
		-----	-----	-----	
Total		2740	100,0	100,0	

ENCADRE encadrement parental

5	267	9,7	10,2	10,2
6	361	13,2	13,8	23,9
7	392	14,3	14,9	38,9
8	350	12,8	13,3	52,2
9	309	11,3	11,8	64,0
10	274	10,0	10,4	74,4
11	207	7,6	7,9	82,3
12	153	5,6	5,8	88,1
13	106	3,9	4,0	92,2
14	85	3,1	3,2	95,4
15	44	1,6	1,7	97,1
16	34	1,2	1,3	98,4
17	24	,9	,9	99,3
18	9	,3	,3	99,6
19	7	,3	,3	99,9
20	3	,1	,1	100,0
,	115	4,2	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2740	100,0	100,0	

RELATION relations familiales

7	3	,1	,1	,1
8	5	,2	,2	,3
9	3	,1	,1	,4
10	18	,7	,7	1,2
11	36	1,3	1,5	2,6
12	40	1,5	1,6	4,3
13	67	2,4	2,7	7,0
14	82	3,0	3,3	10,3
15	126	4,6	5,1	15,4
16	146	5,3	5,9	21,3
17	181	6,6	7,3	28,7
18	216	7,9	8,8	37,5
19	236	8,6	9,6	47,0
20	223	8,1	9,1	56,1
21	219	8,0	8,9	65,0
22	220	8,0	8,9	73,9
23	197	7,2	8,0	81,9
24	145	5,3	5,9	87,8
25	123	4,5	5,0	92,8
26	90	3,3	3,7	96,4
27	56	2,0	2,3	98,7
28	32	1,2	1,3	100,0
,	276	10,1	Missing	
	-----	-----	-----	
Total	2740	100,0	100,0	

Annexe IV

TABLEAU VII
RÉSULTATS SYNTHÉTIQUES DES ANALYSES BI-VARIÉES ²⁹

Variables indépendantes	Variables dépendantes				
Facteurs sociodémographiques	Encadrement parental	Relations parents/enfants	moyenne auto-déclarée	Retard scolaire	Aspirations scolaires
âge	***	***	***	***	***
sexe		**	***		**
lieu de naissance			**	***	**
première classe Québec		***		***	*
type de famille	*	**	***	***	***
Facteurs associés au vécu migratoire des parents					
années de résidence	**	***		***	**
niveau d'instruction	**	***	***	***	***
période de chômage		***		***	
maîtrise du français		***		***	**
parle français vs parents			*	**	
Appartenance ethnique					
appartenance ethnique	***	***	***	***	***
Facteurs endogènes	Variables dépendantes				
Facteurs associés à l'attitude parental face à l'école	Encadrement parental	Relations parents/enfants	moyenne auto-déclarée	Retard scolaire	Aspirations scolaires
encadrement parental			***		
relations parents/enfants			*	***	***

29 * P < 0,05
 ** P < 0,01
 *** P < 0,001

Annexe V

TABLEAU VIII

RÉSULTATS DES ANALYSES FACTORIELLES ET DE FIDÉLITÉ RELATIVES AUX VARIABLES
ASSOCIÉES À LA PERCEPTION DE L'ATTITUDES DES PARENTS FACE À L'ÉCOLE.

KMO= .81523

Perception de l'encadrement parental				
		communauté	saturation factorielles	
			facteur 1	facteur 2
(q28a) Etudmai	. obligation d'étudier à la maison	.25938	.12516	.65874
(q28c) Regltv	. surveillance heure d'écoute télévision et musique	.31974	.08817	.75260
(q28d) Seletv	. sélection des émissions de télévision	.19740	.03657	.61285
(q28e) Temps	. surveillance de l'emploi du temps	.23819	.05648	.68993
(q28f) Travail	. limitation du temps consacré au travail rémunéré	.11522	-.00448	.53111

Échelle : Moyenne : 8.8515 variance : 8.4387 alpha std : .6780

Perception des relations parents/ enfant				
		communauté	saturation factorielles	
			facteur 1	facteur 2
(q28b) Meilre	. encouragement à de meilleurs résultats scolaires	.26485	.56777	.259989
(q27e) Relpar	. satisfaction des relations avec les parents	.42004	.64834	-.10046
(q28g) Discut	. parents discutent de ce qui se passe à l'école	.42524	.75220	.16642
(q28h) Problem	. problèmes personnels : parents aident à résoudre	.49272	.81186	.07506
(q28i) Parler	. parents permettent de parler en toute liberté	.37338	.75424	-.11957
(q43d) Aidepar	. lorsque diff. à l'école : demande aide aux parents	.24314	.60864	.16463

Échelle : Moyenne : 16,1486 variance : 14.1971 alpha std : .7866

Annexe VI

Sortie LISREL

Title: FINAL, AVEC la réciproque, en DWLS
 observed variables
 ETUDMAI REGLTV SELETV TEMPS TRAVAIL RELPAR DISCUT PROBLEM PARLER
 AIDEPAR MEILRE MOYENNE ASPI RESIDE VIET CHOMAGE UNIE ARABE
 INSTRUC CREOLE
 Correlation matrix from file c:\PROGRA~1\INTERA~1\ethnie.cor
 Asymptotic Variance matrix from file c:\PROGRA~1\INTERA~1\ethnie.acp
 Sample size=2740
 Latent variables: ENCADRER SATREL VECU ASPIRATI
 Relationships:
 ETUDMAI = 1*ENCADRER
 REGLTV SELETV TEMPS TRAVAIL MEILRE AIDEPAR DISCUT = ENCADRER
 RELPAR = 1*SATREL
 DISCUT PROBLEM PARLER AIDEPAR MEILRE = SATREL
 MOYENNE = 1*VECU
 ASPI= 1*ASPIRATI
 ENCADRER = RESIDE VIET
 SATREL= ENCADRER CHOMAGE INSTRUC UNIE ARABE
 VECU = ENCADRER ASPIRATI CREOLE
 ASPIRATI = SATREL VECU INSTRUC
 Set path from VECU to ASPIRATI equal to path from ASPIRATI to VECU
 Set the error variance of MOYENNE to 0.15
 Set the error variance of ASPI to 0.15
 Options: Al rs me=dw AD=off
 Print residuals
 Path diagram
 End of problem

Sample Size = 2740

Correlation Matrix to be Analyzed

	ETUDMAI	REGLTV	SELETV	TEMPS	TRAVAIL	RELPAR
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
ETUDMAI	1.00					
REGLTV	0.52	1.00				
SELETV	0.34	0.56	1.00			
TEMPS	0.35	0.45	0.41	1.00		
TRAVAIL	0.28	0.34	0.31	0.37	1.00	
RELPAR	0.05	0.05	0.06	-0.05	0.01	1.00
DISCUT	0.17	0.21	0.17	0.21	0.13	0.45
PROBLEM	0.11	0.16	0.17	0.11	0.09	0.56
PARLER	0.00	0.05	0.00	0.02	-0.06	0.49
AIDEPAR	0.20	0.20	0.21	0.12	0.08	0.40
MEILRE	0.37	0.29	0.13	0.18	0.18	0.40
MOYENNE	-0.14	-0.05	-0.06	-0.01	0.01	0.05
ASPI	0.02	0.09	0.00	-0.01	0.03	0.16
RESIDE	0.03	-0.08	-0.27	0.01	-0.07	-0.14
VIET	0.18	0.17	0.21	0.03	0.23	0.02
CHOMAGE	-0.09	-0.07	-0.01	-0.03	0.02	-0.06
UNIE	0.05	0.02	0.01	0.06	0.02	0.14
ARABE	-0.04	0.01	0.12	-0.03	-0.01	0.16
INSTRUC	0.03	0.14	0.07	0.04	0.07	0.06
CREOLE	0.01	0.07	0.09	0.01	0.03	-0.21

Correlation Matrix to be Analyzed

	DISCUT	PROBLEM	PARLER	AIDEPAR	MEILRE	MOYENNE
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
DISCUT	1.00					
PROBLEM	0.66	1.00				
PARLER	0.52	0.64	1.00			
AIDEPAR	0.48	0.52	0.39	1.00		
MEILRE	0.47	0.42	0.37	0.38	1.00	
MOYENNE	0.04	0.05	0.10	0.06	0.04	1.00
ASPI	0.18	0.14	0.17	0.24	0.21	0.49
RESIDE	-0.05	-0.10	-0.09	-0.08	-0.04	-0.02
VIET	-0.15	-0.06	-0.04	0.08	0.12	0.22
CHOMAGE	-0.11	-0.06	-0.06	-0.10	-0.08	-0.07
UNIE	0.07	0.01	-0.01	0.07	0.07	0.15
ARABE	0.17	0.14	0.13	0.18	0.24	0.06
INSTRUC	0.22	0.16	0.19	0.37	0.19	0.19
CREOLE	-0.13	-0.13	-0.17	-0.02	-0.09	-0.25

Correlation Matrix to be Analyzed

	ASPI	RESIDE	VIET	CHOMAGE	UNIE	ARABE
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
ASPI	1.00					
RESIDE	-0.14	1.00				
VIET	0.25	0.01	1.00			
CHOMAGE	-0.06	-0.11	0.03	1.00		
UNIE	0.08	0.11	0.03	-0.22	1.00	
ARABE	0.21	-0.46	-0.89	0.01	0.15	1.00
INSTRUC	0.37	-0.21	0.34	-0.05	-0.16	0.32
CREOLE	-0.09	0.09	-0.87	0.18	-0.43	-0.87

Correlation Matrix to be Analyzed

	INSTRUC	CREOLE
INSTRUC	1.00	
CREOLE	-0.03	1.00

Number of Iterations = 17

LISREL Estimates (Diagonally Weighted Least Squares)

ETUDMAI = 1.00*ENCADRER, Errorvar.= 0.58 , R² = 0.42
 (0.035)
 16.85

REGLTV = 1.23*ENCADRER, Errorvar.= 0.37 , R² = 0.63
 (0.047) (0.040)
 26.09 9.28

SELETV = 1.00*ENCADRER, Errorvar.= 0.58 , R² = 0.42
 (0.041) (0.037)
 24.42 15.97

TEMPS = 0.91*ENCADRER, Errorvar.= 0.66 , R² = 0.34
 (0.035) (0.033)
 25.91 20.12

TRAVAIL = 0.74*ENCADRER, Errorvar.= 0.77 , R² = 0.23
 (0.033) (0.032)
 22.35 24.25

RELPAR = 1.00*SATREL, Errorvar.= 0.58 , R² = 0.42
 (0.031)
 18.80

DISCUT = 0.28*ENCADRER + 1.12*SATREL, Errorvar.= 0.41 , R² = 0.59
 (0.027) (0.027) (0.032)
 10.23 40.60 12.73

PROBLEM = 1.33*SATREL, Errorvar.= 0.26 , R² = 0.74
 (0.031) (0.035)
 42.86 7.44

PARLER = 1.10*SATREL, Errorvar.= 0.49 , R² = 0.51
 (0.027) (0.033)
 41.49 15.04

AIDEPAR = 0.28*ENCADRER + 0.92*SATREL, Errorvar.= 0.58 , R² = 0.42
 (0.027) (0.026) (0.031)
 10.25 35.96 18.73

MEILRE = 0.50*ENCADRER + 0.77*SATREL, Errorvar.= 0.60 , R² = 0.40
 (0.028) (0.024) (0.032)
 17.60 31.70 19.05

MOYENNE = 1.00*VECU, Errorvar.= 0.15, R² = 0.85

ASPI = 1.00*ASPIRATI, Errorvar.= 0.15, R² = 0.85

ENCADRER = - 0.066*RESIDE + 0.072*VIET, Errorvar.= 0.41 , R² = 0.023
 (0.0098) (0.0091) (0.021)
 -6.75 7.90 19.22

SATREL = 0.12*ENCADRER - 0.057*CHOMAGE + 0.037*UNIE + 0.098*ARABE
 (0.013) (0.012) (0.015) (0.0094)
 9.21 -4.61 2.47 10.46

+ 0.14*INSTRUC, Errorvar.= 0.37 , R² = 0.12
 (0.011) (0.014)
 13.08 26.01

$$\text{VECU} = -0.15 \cdot \text{ENCADRER} + 0.32 \cdot \text{ASPIRATI} - 0.17 \cdot \text{CREOLE}, \text{ Errorvar.} = 0.58$$

(0.019)	(0.017)	(0.015)	(0.032)
-7.76	18.68	-11.48	18.05

$R^2 = 0.32$

$$\text{ASPIRATI} = 0.21 \cdot \text{SATREL} + 0.32 \cdot \text{VECU} + 0.32 \cdot \text{INSTRUC}, \text{ Errorvar.} = 0.47$$

(0.025)	(0.017)	(0.021)	(0.032)
8.63	18.68	14.99	14.83

$R^2 = 0.44$

Covariance Matrix of Independent Variables

	RESIDE -----	VIET -----	CHOMAGE -----	UNIE -----	ARABE -----	INSTRUC -----
RESIDE	0.99 (0.03) 36.83					
VIET	0.00 (0.03) -0.15	1.02 (0.03) 39.22				
CHOMAGE	-0.10 (0.02) -4.11	-0.01 (0.03) -0.23	1.00 (0.03) 37.04			
UNIE	0.10 (0.03) 3.15	0.05 (0.04) 1.24	-0.23 (0.03) -7.22	1.00 (0.03) 37.09		
ARABE	-0.46 (0.03) -16.43	-0.89 (0.00) -253.89	0.00 (0.04) 0.07	0.16 (0.05) 3.43	1.00 (0.03) 37.64	

INSTRUC	-0.23	0.38	-0.06	-0.13	0.32	1.00
	(0.02)	(0.03)	(0.02)	(0.03)	(0.03)	(0.03)
	-11.41	13.90	-2.69	-5.07	10.25	37.88
CREOLE	0.05	-0.87	0.18	-0.46	-0.87	-0.04
	(0.04)	(0.00)	(0.04)	(0.04)	(0.00)	(0.03)
	1.40	-220.29	5.16	-12.22	-217.98	-1.59

Covariance Matrix of Independent Variables

	CREOLE

CREOLE	1.01
	(0.03)
	37.90

Fitted Covariance Matrix

	ETUDMAI	REGLTV	SELETV	TEMPS	TRAVAIL	RELPAR
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
ETUDMAI	1.00					
REGLTV	0.51	1.00				
SELETV	0.42	0.51	1.00			
TEMPS	0.38	0.47	0.38	1.00		
TRAVAIL	0.31	0.38	0.31	0.28	1.00	
RELPAR	0.05	0.07	0.05	0.05	0.04	1.00
DISCUT	0.18	0.22	0.18	0.16	0.13	0.48
PROBLEM	0.07	0.09	0.07	0.06	0.05	0.56
PARLER	0.06	0.07	0.06	0.05	0.04	0.46
AIDEPAR	0.17	0.20	0.17	0.15	0.12	0.40
MEILRE	0.25	0.31	0.25	0.23	0.19	0.35
MOYENNE	-0.05	-0.06	-0.05	-0.04	-0.03	0.07
ASPI	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.17
RESIDE	-0.07	-0.08	-0.07	-0.06	-0.05	-0.08

VIET	0.07	0.09	0.07	0.07	0.05	-0.02
CHOMAGE	0.01	0.01	0.01	0.01	0.00	-0.07
UNIE	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.05
ARABE	-0.03	-0.04	-0.03	-0.03	-0.02	0.14
INSTRUC	0.04	0.05	0.04	0.04	0.03	0.17
CREOLE	-0.07	-0.08	-0.07	-0.06	-0.05	-0.13

Fitted Covariance Matrix

	DISCUT	PROBLEM	PARLER	AIDEPAR	MEILRE	MOYENNE
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
DISCUT	1.00					
PROBLEM	0.64	1.00				
PARLER	0.53	0.61	1.00			
AIDEPAR	0.49	0.53	0.44	1.00		
MEILRE	0.46	0.47	0.39	0.39	1.00	
MOYENNE	0.06	0.09	0.07	0.05	0.03	1.00
ASPI	0.19	0.22	0.18	0.16	0.13	0.50
RESIDE	-0.10	-0.10	-0.08	-0.09	-0.09	-0.03
VIET	0.00	-0.03	-0.03	0.00	0.02	0.20
CHOMAGE	-0.08	-0.10	-0.08	-0.07	-0.05	-0.05
UNIE	0.05	0.06	0.05	0.04	0.04	0.08
ARABE	0.15	0.19	0.16	0.12	0.10	0.22
INSTRUC	0.21	0.23	0.19	0.17	0.16	0.13
CREOLE	-0.16	-0.17	-0.14	-0.14	-0.13	-0.20

Fitted Covariance Matrix

	ASPI	RESIDE	VIET	CHOMAGE	UNIE	ARABE
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
ASPI	1.00					
RESIDE	-0.10	0.99				
VIET	0.18	0.00	1.02			
CHOMAGE	-0.05	-0.10	-0.01	1.00		
UNIE	-0.01	0.10	0.05	-0.23	1.00	
ARABE	0.20	-0.46	-0.89	0.00	0.16	1.00
INSTRUC	0.39	-0.23	0.38	-0.06	-0.13	0.32
CREOLE	-0.10	0.05	-0.87	0.18	-0.46	-0.87

Fitted Covariance Matrix

	INSTRUC	CREOLE
	-----	-----
INSTRUC	1.00	
CREOLE	-0.04	1.01

Fitted Residuals

	ETUDMAI	REGLTV	SELETV	TEMPS	TRAVAIL	RELPAR
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
ETUDMAI	0.00					
REGLTV	0.01	0.00				
SELETV	-0.08	0.05	0.00			
TEMPS	-0.03	-0.01	0.03	0.00		
TRAVAIL	-0.03	-0.04	0.00	0.09	0.00	
RELPAR	0.00	-0.02	0.00	-0.10	-0.03	0.00
DISCUT	0.00	-0.01	-0.01	0.05	-0.01	-0.03
PROBLEM	0.04	0.07	0.10	0.04	0.04	0.00
PARLER	-0.06	-0.03	-0.06	-0.03	-0.10	0.03
AIDEPAR	0.03	-0.01	0.04	-0.03	-0.04	0.00
MEILRE	0.12	-0.02	-0.12	-0.05	-0.01	0.05
MOYENNE	-0.10	0.01	-0.02	0.04	0.04	-0.01

ASPI	0.01	0.08	-0.01	-0.02	0.03	-0.01
RESIDE	0.10	0.00	-0.20	0.08	-0.02	-0.06
VIET	0.10	0.08	0.14	-0.04	0.18	0.05
CHOMAGE	-0.10	-0.08	-0.02	-0.03	0.02	0.01
UNIE	0.06	0.02	0.01	0.07	0.03	0.09
ARABE	-0.01	0.05	0.16	0.00	0.02	0.01
INSTRUC	-0.02	0.08	0.03	0.00	0.04	-0.11
CREOLE	0.07	0.15	0.16	0.07	0.08	-0.08

Fitted Residuals

	DISCUT	PROBLEM	PARLER	AIDEPAR	MEILRE	MOYENNE
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
DISCUT	0.00					
PROBLEM	0.02	0.00				
PARLER	-0.01	0.03	0.00			
AIDEPAR	-0.01	-0.02	-0.05	0.00		
MEILRE	0.01	-0.04	-0.02	-0.01	0.00	
MOYENNE	-0.02	-0.04	0.02	0.01	0.02	0.00
ASPI	-0.01	-0.08	-0.01	0.09	0.08	-0.01
RESIDE	0.05	0.00	-0.01	0.01	0.06	0.01
VIET	-0.14	-0.03	-0.01	0.08	0.10	0.02
CHOMAGE	-0.03	0.04	0.02	-0.04	-0.03	-0.02
UNIE	0.02	-0.06	-0.06	0.03	0.04	0.07
ARABE	0.02	-0.05	-0.03	0.05	0.15	-0.16
INSTRUC	0.01	-0.07	-0.01	0.19	0.03	0.06
CREOLE	0.03	0.04	-0.03	0.12	0.04	-0.05

Fitted Residuals

	ASPI	RESIDE	VIET	CHOMAGE	UNIE	ARABE
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
ASPI	0.00					
RESIDE	-0.04	0.01				
VIET	0.07	0.01	-0.02			
CHOMAGE	-0.01	-0.01	0.03	0.00		

UNIE	0.09	0.01	-0.03	0.00	0.00	
ARABE	0.01	0.01	0.00	0.01	-0.01	0.00
INSTRUC	-0.03	0.02	-0.04	0.01	-0.03	0.00
CREOLE	0.02	0.04	0.00	0.00	0.03	0.00

Fitted Residuals

	INSTRUC	CREOLE
INSTRUC	0.00	
CREOLE	0.01	-0.01

Summary Statistics for Fitted Residuals

Smallest Fitted Residual = -0.20

Median Fitted Residual = 0.00

Largest Fitted Residual = 0.19

Stemleaf Plot

```

-20|3
-18|
-16|
-14|81
-12|0
-10|30
- 8|97641
- 6|865320
- 4|96420653111
- 2|86552200009888866654420
- 0|9987766555442210000009977766665544332111000000000000000
  0|1222444466667777990001124555668889
  2|22236699012223446888
  4|00011145556782467
  6|45890245677
  8|0335014
 10|00237
 12|29
 14|806
 16|0
 18|04

```

Standardized Residuals

	ETUDMAI	REGLTV	SELETV	TEMPS	TRAVAIL	RELPAR
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
ETUDMAI	- -					
REGLTV	0.42	- -				
SELETV	-3.61	2.46	- -			
TEMPS	-1.72	-0.80	1.51	- -		
TRAVAIL	-1.42	-2.09	-0.11	4.70	- -	
RELPAR	-0.08	-0.58	0.11	-3.96	-1.01	- -
DISCUT	-0.24	-0.37	-0.44	2.35	-0.23	-1.72
PROBLEM	1.91	3.31	3.60	2.05	1.66	0.07
PARLER	-2.65	-1.15	-2.12	-1.33	-3.86	1.76
AIDEPAR	1.57	-0.29	1.47	-1.21	-1.58	0.11
MEILRE	7.25	-1.12	-4.40	-2.12	-0.40	2.18
MOYENNE	-4.92	0.28	-0.58	1.83	1.82	-0.63
ASPI	0.28	2.84	-0.20	-0.93	0.87	-0.22
RESIDE	4.73	0.08	-7.47	3.44	-0.76	-2.45
VIET	3.31	2.63	3.49	-1.16	5.13	1.34
CHOMAGE	-4.07	-2.98	-0.62	-1.43	0.58	0.42
UNIE	1.86	0.69	0.26	2.15	0.75	2.99
ARABE	-0.30	1.37	3.83	-0.13	0.45	0.40
INSTRUC	-0.79	3.68	1.11	0.00	1.66	-5.11
CREOLE	1.95	3.76	3.41	1.74	1.83	-2.15

Standardized Residuals

	DISCUT	PROBLEM	PARLER	AIDEPAR	MEILRE	MOYENNE
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
DISCUT	- -					
PROBLEM	1.91	- -				
PARLER	-0.74	3.02	- -			
AIDEPAR	-0.56	-1.09	-2.86	- -		
MEILRE	0.38	-2.73	-0.81	-0.53	- -	
MOYENNE	-1.12	-1.96	1.05	0.32	0.71	- -
ASPI	-0.38	-3.49	-0.38	3.49	3.19	-0.80

RESIDE	2.36	-0.02	-0.45	0.41	2.43	0.43
VIET	-5.00	-1.09	-0.42	2.16	2.98	0.82
CHOMAGE	-1.36	2.05	0.80	-1.51	-1.06	-0.90
UNIE	0.79	-2.12	-2.17	1.02	1.16	2.67
ARABE	0.50	-1.58	-0.95	1.59	4.20	-5.33
INSTRUC	0.68	-4.21	-0.29	9.96	1.35	3.46
CREOLE	0.96	1.03	-0.76	3.37	0.97	-1.76

Standardized Residuals

	ASPI	RESIDE	VIET	CHOMAGE	UNIE	ARABE
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
ASPI	- -					
RESIDE	-1.49	- -				
VIET	1.86	1.02	- -			
CHOMAGE	-0.47	-3.28	2.23	- -		
UNIE	2.67	1.74	-1.18	- -	- -	
ARABE	0.22	0.95	- -	0.92	-1.65	- -
INSTRUC	-2.41	2.00	-2.56	0.96	-4.00	0.34
CREOLE	0.39	2.13	- -	-0.17	2.03	- -

Standardized Residuals

	INSTRUC	CREOLE
	-----	-----
INSTRUC	- -	
CREOLE	0.85	- -

Summary Statistics for Standardized Residuals

Smallest Standardized Residual = -7.47
 Median Standardized Residual = 0.00
 Largest Standardized Residual = 9.96

Stemleaf Plot

```

- 7|5
- 6|
- 5|310
- 4|942100
- 3|96530
- 2|9776442111110
- 1|877666554443222111110
- 0|9998888876666655444443332222111000000000000000000000000
  0|111123333344444445567778888999
  1|000000112344556677788889999
  2|000111222234456778
  3|0002334445556788
  4|277
  5|1
  6|
  7|2
  8|
  9|
 10|0

```

Largest Negative Standardized Residuals

Residual for	SELETV and	ETUDMAI	-3.61
Residual for	RELPAR and	TEMPS	-3.96
Residual for	PARLER and	ETUDMAI	-2.65
Residual for	PARLER and	TRAVAIL	-3.86
Residual for	AIDEPAR and	PARLER	-2.86
Residual for	MEILRE and	SELETV	-4.40
Residual for	MEILRE and	PROBLEM	-2.73
Residual for	MOYENNE and	ETUDMAI	-4.92
Residual for	ASPI and	PROBLEM	-3.49
Residual for	RESIDE and	SELETV	-7.47
Residual for	VIET and	DISCUT	-5.00
Residual for	CHOMAGE and	ETUDMAI	-4.07
Residual for	CHOMAGE and	REGLTV	-2.98
Residual for	CHOMAGE and	RESIDE	-3.28
Residual for	ARABE and	MOYENNE	-5.33
Residual for	INSTRUC and	RELPAR	-5.11
Residual for	INSTRUC and	PROBLEM	-4.21

Residual for INSTRUC and UNIE -4.00

Largest Positive Standardized Residuals

Residual for	TRAVAIL and	TEMPS	4.70
Residual for	PROBLEM and	REGLTV	3.31
Residual for	PROBLEM and	SELETV	3.60
Residual for	PARLER and	PROBLEM	3.02
Residual for	MEILRE and	ETUDMAI	7.25
Residual for	ASPI and	REGLTV	2.84
Residual for	ASPI and	AIDEPAR	3.49
Residual for	ASPI and	MEILRE	3.19
Residual for	RESIDE and	ETUDMAI	4.73
Residual for	RESIDE and	TEMPS	3.44
Residual for	VIET and	ETUDMAI	3.31
Residual for	VIET and	REGLTV	2.63
Residual for	VIET and	SELETV	3.49
Residual for	VIET and	TRAVAIL	5.13
Residual for	VIET and	MEILRE	2.98
Residual for	UNIE and	RELPAR	2.99
Residual for	UNIE and	MOYENNE	2.67
Residual for	UNIE and	ASPI	2.67
Residual for	ARABE and	SELETV	3.83
Residual for	ARABE and	MEILRE	4.20
Residual for	INSTRUC and	REGLTV	3.68
Residual for	INSTRUC and	AIDEPAR	9.96
Residual for	INSTRUC and	MOYENNE	3.46
Residual for	CREOLE and	REGLTV	3.76
Residual for	CREOLE and	SELETV	3.41
Residual for	CREOLE and	AIDEPAR	3.37

The Modification Indices Suggest to Add the

Path to	from	Decrease in Chi-Square	New Estimate
ETUDMAI	VECU	11.5	-0.08
REGLTV	ASPIRATI	18.4	0.10
PROBLEM	ENCADRER	41.2	0.22
PROBLEM	VECU	22.6	-0.11
PROBLEM	ASPIRATI	30.7	-0.15
PARLER	ENCADRER	33.5	-0.18
AIDEPAR	VECU	9.1	0.07
AIDEPAR	ASPIRATI	45.5	0.18
MEILRE	VECU	8.9	0.07
MEILRE	ASPIRATI	14.9	0.10
ASPI	ENCADRER	7.9	0.09
ENCADRER	SATREL	10.4	0.10
ENCADRER	ASPIRATI	25.9	0.07
ENCADRER	CHOMAGE	25.5	-0.06
ENCADRER	ARABE	9.6	-0.03
ENCADRER	INSTRUC	51.4	0.08
ENCADRER	CREOLE	11.0	-0.03
VECU	VIET	26.8	0.09
VECU	UNIE	8.0	0.07
ASPIRATI	UNIE	10.3	0.09

The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance

Between	and	Decrease in Chi-Square	New Estimate
SELETV	ETUDMAI	13.1	-0.12
TRAVAIL	TEMPS	22.1	0.12
RELPAR	TEMPS	15.7	-0.10
PROBLEM	REGLTV	11.0	0.08
PROBLEM	SELETV	13.0	0.11
PARLER	TRAVAIL	14.9	-0.10
PARLER	PROBLEM	9.1	0.07
AIDEPAR	PARLER	8.2	-0.07
MEILRE	ETUDMAI	52.5	0.18
MEILRE	SELETV	19.3	-0.14
MOYENNE	ETUDMAI	24.2	-0.11
ASPI	REGLTV	8.1	0.08
ASPI	PROBLEM	12.2	-0.10
ASPI	AIDEPAR	12.1	0.10
ASPI	MEILRE	10.2	0.09
RESIDE	ETUDMAI	22.3	0.12
RESIDE	SELETV	55.8	-0.23
RESIDE	TEMPS	11.8	0.09
RESIDE	RESIDE	16.2	1.77
VIET	ETUDMAI	11.0	0.11
VIET	SELETV	12.2	0.15
VIET	TRAVAIL	26.3	0.19
VIET	DISCUT	25.0	-0.16
VIET	MEILRE	8.9	0.11
CHOMAGE	ETUDMAI	16.6	-0.10
CHOMAGE	REGLTV	8.9	-0.08
CHOMAGE	RESIDE	10.8	-0.46
UNIE	RELPAR	9.0	0.11
ARABE	SELETV	14.7	0.16
ARABE	MEILRE	17.7	0.16
ARABE	MOYENNE	28.4	-0.19
INSTRUC	REGLTV	13.6	0.09
INSTRUC	RELPAR	26.2	-0.13
INSTRUC	PROBLEM	17.7	-0.11

INSTRUC	AIDEPAR	99.2	0.23
INSTRUC	MOYENNE	11.9	0.08
INSTRUC	UNIE	16.0	-0.38
CREOLE	REGLTV	14.1	0.16
CREOLE	SELETV	11.7	0.17
CREOLE	AIDEPAR	11.4	0.13
CREOLE	ARABE	18.9	-0.49

Standardized Solution

LAMBDA-Y

	ENCADRER	SATREL	VECU	ASPIRATI
	-----	-----	-----	-----
ETUDMAI	0.65	---	- -	---
REGLTV	0.79	---	- -	---
SELETV	0.64	- -	- -	- -
TEMPS	0.59	---	- -	---
TRAVAIL	0.48	---	- -	---
RELPAR	- -	0.65	- -	- -
DISCUT	0.18	0.72	- -	---
PROBLEM	- -	0.86	- -	---
PARLER	- -	0.71	- -	- -
AIDEPAR	0.18	0.60	- -	---
MEILRE	0.32	0.50	- -	---
MOYENNE	- -	---	0.92	- -
ASPI	---	---	- -	0.92

BETA

	ENCADRER	SATREL	VECU	ASPIRATI
	-----	-----	-----	-----
ENCADRER	- -	- -	- -	- -
SATREL	0.12	---	- -	---
VECU	-0.10	---	- -	0.32
ASPIRATI	- -	0.15	0.32	---

GAMMA

	RESIDE	VIET	CHOMAGE	UNIE	ARABE	INSTRUC
	-----	-----	-----	-----	-----	-----
ENCADRER	-0.10	0.11	- -	---	- -	---
SATREL	- -	---	-0.09	0.06	0.15	0.22
VECU	- -	---	- -	---	- -	---
ASPIRATI	- -	- -	- -	---	- -	0.34

GAMMA

	CREOLE

ENCADRER	- -
SATREL	---
VECU	-0.19
ASPIRATI	---