

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Compétences langagières, caractéristiques socioculturelles et connaissances du monde du travail de jeunes francophones et de jeunes de communautés culturelles finissant le secondaire à Montréal

par
Aphrodite Maravélaki

**Faculté des Sciences de l'Éducation
Département de didactique**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation
option didactique**

Mai 2001

© Aphrodite Maravélaki, 2001



LB

5

U57

2001

v. 029

UNIVERSITY OF MARYLAND

Constitutional provisions regarding the powers of the executive branch are found in Article II of the Constitution. The President is elected for a four-year term and may be re-elected once. The Vice President is elected for a four-year term and may be re-elected once.

Article II, Section 1

President and Vice President

The President is elected for a four-year term and may be re-elected once. The Vice President is elected for a four-year term and may be re-elected once.



UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Cette thèse intitulée

**Compétences langagières, caractéristiques socioculturelles et connaissances du monde
du travail de jeunes francophones et de jeunes de communautés culturelles finissant le
secondaire à Montréal**

présentée par
Aphrodite Maravélaki

**Faculté des Sciences de l'Éducation
Département de didactique**

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes

| | |
|------------------|------------------------|
| _____ | Président - rapporteur |
| Claude Lessard | |
| _____ | Directeur de thèse |
| Michel Laurier | |
| _____ | Codirectrice de thèse |
| Gisèle Painchaud | |
| _____ | Membre du jury |
| Michel Pagé | |
| _____ | Examinatrice externe |
| Zita De Koninck | |
| _____ | Représentant du doyen |
| Françoise Armand | |

Thèse acceptée le: 20 septembre 2001

Sommaire

La présente recherche de type descriptif est née de la préoccupation de l'insertion professionnelle des jeunes des communautés culturelles, laquelle constitue un enjeu de taille pour la société. L'objet premier de la recherche est d'examiner si le système scolaire québécois donne les mêmes chances à tous les élèves d'acquérir la langue du travail afin de fonctionner efficacement dans le marché du travail. Elle vise aussi à explorer les autres facteurs qui sont en jeu et qui peuvent influencer la compétence langagière ainsi que la transition des jeunes sur le marché du travail.

Les 115 sujets qui ont participé à l'étude (57 garçons et 58 filles) sont des élèves terminant la dernière année de leurs études secondaires dans le programme de formation générale. Au moment de la collecte des données, les élèves choisis avaient tous comme projet de poursuivre leurs études au collégial, mais avaient également l'intention de chercher du travail pendant l'été et même de continuer à travailler pendant leurs études collégiales. Certains d'entre eux travaillaient déjà à temps partiel. Le choix de l'origine ethno-culturelle des sujets a été établi de manière à obtenir une diversité correspondant à l'immigration la plus récente ainsi qu'une représentation des groupes qui sont les plus touchés par le chômage (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1991). Les élèves sont issus des communautés asiatique (chinois, vietnamiens, etc.), latino-américaine, arabe et haïtienne. Un groupe de jeunes Québécois d'origine canadienne-française fréquentant les mêmes écoles fait aussi partie des sujets. Ces élèves, issus de milieux socio-économiques variés, proviennent de six des huit commissions scolaires de l'île de Montréal et sont inscrits dans huit écoles à forte densité ethnique.

La collecte des données comprenait une entrevue enregistrée d'une trentaine de minutes à partir de laquelle nous avons fait également l'évaluation de la compétence à l'oral ainsi que des épreuves administrées en petits groupes pour la connaissance de la langue écrite (lecture et écriture).

Les analyses des épreuves de la compétence langagière orale et écrite de nos sujets ont montré que les élèves francophones performant mieux à l'oral et à l'écrit tandis qu'au test de lecture, seuls les Canadiens-Français parmi tous les sujets (francophones ou non) ont eu les meilleures performances.

Le milieu socio-économique joue un rôle plus important sur les performances des élèves non francophones que sur celles des francophones. Ainsi les élèves non-francophones de milieux socio-économiques faibles sont ceux qui ont les plus faibles performances dans toutes les épreuves liées à la langue.

De plus, les élèves issus des communautés culturelles et des milieux socio-économiques faibles trouvent plus difficilement de l'emploi que les autres élèves; les emplois qu'ils occupent sont souvent lourds et répétitifs, dans des industries et dans le marché au noir. Ils pensent ne pas connaître le marché du travail québécois et la meilleure façon de se trouver un emploi selon eux sont les contacts personnels. Enfin, ils s'inquiètent de leurs compétences en français, du racisme et de leur inexpérience au travail.

Par contre, malgré le faible capital linguistique et social des élèves non francophones, en général ils ont des aspirations à l'égard des études et des aspirations professionnelles très élevées. Ils sont plus motivés que les francophones (Canadiens-Français et la majorité des Haïtiens) de faire des études universitaires, leurs choix de profession sont plus "classiques" et ont plus de "prestige" dans l'échelle sociale.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| CHAPITRE 1: INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE | 1 |
| 1.1 CONTEXTE, OBJECTIF ET QUESTIONS DE LA RECHERCHE | 13 |
| CHAPITRE 2: ÉTAT DE LA QUESTION | 15 |
| 2.1 ÉCOLE ET INÉGALITÉS SOCIALES..... | 15 |
| 2.1.1 <i>Théorie du capital humain et égalité des chances en</i> <i>éducation</i> | 17 |
| 2.1.2 <i>La théorie de la reproduction</i> | 20 |
| 2.1.3 <i>Sociolinguistique et réussite scolaire</i> | 23 |
| 2.1.4 <i>École et ethnicité</i> | 26 |
| 2.2 LE CONTEXTE POLITIQUE, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATIF DU QUÉBEC ET LA SCOLARISATION DES JEUNES DE COMMUNAUTÉS CULTURELLES | 29 |
| 2.2.1 <i>Les classes d'accueil et de francisation</i> | 30 |
| 2.2.2 <i>Le rendement scolaire des élèves des communautés</i> <i>culturelles au Québec</i> | 32 |
| 2.2.3 <i>L'âge d'arrivée, la durée de la résidence et l'acquisition de</i> <i>la langue seconde</i> | 36 |
| 2.2.4 <i>L'apprentissage de la langue scolaire</i> | 40 |
| 2.2.5 <i>La maîtrise de la langue et la réussite scolaire</i> | 42 |
| 2.3 COMPÉTENCE COMMUNICATIVE: DÉFINITION ET ÉVOLUTION DU CONCEPT..... | 43 |
| 2.3.1 <i>Les modèles</i> | 48 |
| 2.3.1.1 Le modèle de Canale et Swain | 48 |
| 2.3.1.2 Le modèle de Moirand | 49 |
| 2.3.1.3 Le modèle de Bachman | 50 |
| 2.4 L'ÉVALUATION DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE DANS L'APPROCHE COMMUNICATIVE | 53 |
| 2.4.1 <i>Les problèmes lors de l'évaluation des élèves d'origines</i> <i>ethniques diverses</i> | 56 |
| 2.5 DE L'ÉCOLE AU MARCHÉ DU TRAVAIL: RECHERCHE D'EMPLOI ET INSERTION PROFESSIONNELLE | 60 |
| 2.5.1 <i>La maîtrise fonctionnelle de la langue</i> | 61 |
| 2.5.2 <i>La langue orale</i> | 61 |
| 2.5.3 <i>La littératie</i> | 63 |
| 2.5.4 <i>La connaissance du contexte socioculturel du milieu du</i> <i>travail</i> | 64 |
| 2.5.5 <i>La situation actuelle du marché du travail</i> | 67 |

| | |
|---|------------|
| 2.5.6 <i>L'emploi des jeunes pendant les études secondaires</i> | 69 |
| CHAPITRE 3: METHODOLOGIE | 74 |
| 3.1 LES SUJETS | 77 |
| 3.2 LES INSTRUMENTS DE MESURE ET D'EVALUATION | 78 |
| 3.2.1 <i>L'entrevue: le profil et les connaissances socioculturelles des</i> <i>sujets</i> | 79 |
| 3.2.2 <i>L'évaluation orale</i> | 80 |
| 3.2.2.1 <i>L'entrevue ACTFL</i> | 81 |
| 3.2.3 <i>La lecture</i> | 85 |
| 3.2.4 <i>L'écriture</i> | 88 |
| 3.2.4.1 <i>La longueur des textes</i> | 89 |
| 3.2.4.2 <i>La grille holistique</i> | 89 |
| 3.2.5 <i>L'élaboration de la grille analytique de l'écrit</i> | 89 |
| 3.2.6 <i>Démarche des juges</i> | 101 |
| 3.3 ANALYSE ET TRAITEMENT DES DONNEES | 102 |
| CHAPITRE 4: RESULTATS | 108 |
| 4.1 PROFIL SOCIO-ECONOMIQUE, CULTUREL, LINGUISTIQUE ET OCCUPATIONNEL DES JEUNES..... | 108 |
| 4.1.1 <i>Profil socio-économique des familles</i> | 111 |
| 4.1.1.1 <i>Scolarité des parents</i> | 111 |
| 4.1.1.2 <i>Occupation des parents</i> | 113 |
| 4.1.1.3 <i>Perceptions de la situation financière de la famille et</i> <i>définition des niveaux socio-économiques</i> | 116 |
| 4.1.2 <i>Caractéristiques biographiques des élèves</i> | 123 |
| 4.1.2.1 <i>Lieu de naissance</i> | 123 |
| 4.1.2.2 <i>Appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire</i> | 124 |
| 4.1.2.3 <i>Age des répondants</i> | 124 |
| 4.1.2.4 <i>Quartier, durée de résidence et composition de la famille</i> | 125 |
| 4.1.3 <i>Profil linguistique</i> | 128 |
| 4.1.4 <i>Études et travail</i> | 134 |
| 4.1.4.1 <i>Statut occupationnel des répondants</i> | 134 |
| 4.1.4.2 <i>Connaissance du marché du travail</i> | 144 |
| 4.1.4.3 <i>Aspirations à l'égard des études</i> | 148 |
| 4.1.4.4 <i>Aspirations professionnelles</i> | 152 |
| 4.1.4.5 <i>Obstacles lors de l'insertion professionnelle</i> | 160 |
| 4.2 LES GROUPES ETHNIQUES | 168 |
| 4.2.1 <i>Les Arabes</i> | 168 |
| 4.2.1.1 <i>Durée et lieu de résidence</i> | 169 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.1.2 Profil socio-économique de la famille | 170 |
| 4.2.1.3 Profil linguistique..... | 171 |
| 4.2.1.4 Occupation | 171 |
| 4.2.1.5 Connaissance du marché, aspirations et obstacles | 172 |
| 4.2.2 <i>Les Haïtiens</i> | 172 |
| 4.2.2.1 Durée et lieu de résidence | 173 |
| 4.2.2.2 Caractéristiques socio-économiques des familles..... | 173 |
| 4.2.2.3 Profil linguistique..... | 174 |
| 4.2.2.4 Occupation | 175 |
| 4.2.2.5 Connaissance du marché, aspirations et obstacles | 175 |
| 4.2.3 <i>Les Latino-américains</i> | 176 |
| 4.2.3.1 Durée et lieu de résidence | 176 |
| 4.2.3.2 Caractéristiques socio-économiques des familles..... | 177 |
| 4.2.3.3 Profil linguistique..... | 178 |
| 4.2.3.4 Occupation | 179 |
| 4.2.3.5 Connaissance du marché, aspirations et obstacles | 179 |
| 4.2.4 <i>Les Sino-vietnamiens</i> | 180 |
| 4.2.4.1 Durée et lieu de résidence | 180 |
| 4.2.4.2 Caractéristiques socio-économiques des familles..... | 181 |
| 4.2.4.3 Profil linguistique..... | 182 |
| 4.2.4.4 Occupation | 183 |
| 4.2.4.5 Connaissance du marché, aspirations et obstacles | 183 |
| 4.2.5 <i>Les Canadiens-français</i> | 184 |
| 4.2.5.1 Situation familiale et quartier de résidence | 184 |
| 4.2.5.2 Caractéristiques socio-économiques des familles..... | 185 |
| 4.2.5.3 Profil linguistique..... | 186 |
| 4.2.5.4 Occupation | 186 |
| 4.2.5.5 Connaissance du marché, aspirations et obstacles | 186 |
| | |
| 4.3 PERFORMANCES EN FRANÇAIS DES JEUNES FRANCOPHONES ET NON FRANCOPHONES SELON LE MILIEU SOCIO-ECONOMIQUE | 187 |
| 4.3.1 <i>Oral</i> | 187 |
| 4.3.1.1 Statistiques descriptives de l'oral | 192 |
| 4.3.1.2 Analyses Non Paramétriques et ANOVA de l'oral..... | 193 |
| 4.3.2 <i>Lecture</i> | 197 |
| 4.3.2.1 Statistiques descriptives de la lecture..... | 201 |
| 4.3.2.2 Analyses Non Paramétriques et ANOVA de la lecture..... | 204 |
| 4.3.3 <i>Écriture</i> | 207 |
| 4.3.3.1 Évaluation globale de l'écrit | 208 |
| 4.3.3.1.1 Statistiques descriptives de l'évaluation globale de l'écrit | 213 |
| 4.3.3.1.2 Analyses Non Paramétriques et ANOVA pour l'évaluation globale..... | 215 |
| 4.3.3.2 Évaluation analytique de l'écrit..... | 218 |

| | |
|--|------------|
| 4.3.3.2.1 Statistiques descriptives de l'évaluation analytique de l'écriture | 222 |
| 4.3.3.2.2 Analyses non paramétriques et ANOVA de l'évaluation analytique | 224 |
| 4.3.3.3 La longueur des textes..... | 227 |
| 4.3.3.3.1 Statistiques descriptives de la longueur des textes..... | 227 |
| 4.3.3.3.2 Analyses non paramétriques et ANOVA de la longueur de textes..... | 233 |
| 4.4 PERFORMANCE EN FRANÇAIS DES JEUNES SELON L'APPARTENANCE A UN GROUPE MINORITAIRE OU MAJORITAIRE, LE SEXE, L'ETHNICITE ET LA DUREE DE RESIDENCE AU QUEBEC | 235 |
| 4.4.1 <i>Statistiques descriptives et tableaux de fréquences</i> | 236 |
| 4.4.2 <i>Régressions et ANOVA</i> | 253 |
| 4.5 PERFORMANCES EN FRANÇAIS DES JEUNES SELON LES ASPIRATIONS EDUCATIONNELLES ET PROFESSIONNELLES ET LES OBSTACLES LORS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE..... | 262 |
| 4.5.1 <i>Les aspirations aux études selon la performance en langue</i> | 263 |
| 4.5.2 <i>Aspirations professionnelles selon les performances en langue</i> | 266 |
| 4.5.3 <i>Les obstacles selon les performances en langue</i> | 270 |
| CHAPITRE 5. INTERPRETATION DES RESULTATS..... | 274 |
| 5.1 COMPETENCES LANGAGIERES ORALES ET ECRITES | 276 |
| 5.1.1 <i>Oral</i> | 276 |
| 5.1.2 <i>Lecture</i> | 278 |
| 5.1.3 <i>Écrit</i> | 284 |
| 5.1.4 <i>Performances en langue et ethnicité</i> | 285 |
| 5.1.4 <i>Sommaire des résultats en langue</i> | 289 |
| 5.2 LA CONNAISSANCE DU MARCHÉ DU TRAVAIL, LES ASPIRATIONS ET LES OBSTACLES..... | 292 |
| CHAPITRE 6. CONCLUSION | 300 |
| 6.1 IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES | 304 |
| 6.2 ORIGINALITE ET LIMITES DE LA RECHERCHE | 309 |
| REFERENCES..... | 312 |

| | |
|---|-----|
| ANNEXE 1: Guide d'entrevue | 327 |
| ANNEXE 2: Entrevue ACTFL | 336 |
| ANNEXE 3: Exemples de questions posées pour la lecture fonctionnelle..... | 341 |
| ANNEXE 4: Offre d'emploi..... | 344 |
| ANNEXE 5: Grille Holistique | 346 |
| ANNEXE 6: Grille Analytique | 349 |
| ANNEXE 7: Guide d'évaluation des productions écrites..... | 351 |
| ANNEXE 8: Régressions..... | 360 |
| ANNEXE 9: Extrait d'entrevue | 369 |

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1: Répartition des élèves selon l'origine ethnique et le sexe | 109 |
| Tableau 2: Scolarité du père selon l'origine ethnique..... | 112 |
| Tableau 3: Scolarité de la mère selon l'origine ethnique | 113 |
| Tableau 4:Emploi actuel du père selon l'origine ethnique..... | 114 |
| Tableau 5:Emploi actuel de la mère selon l'origine ethnique | 114 |
| Tableau 6: Emploi dans le pays d'origine et actuel du père..... | 115 |
| Tableau 7: Emploi dans le pays d'origine et actuel de la mère | 115 |
| Tableau 8: Perception de la situation financière de la famille selon l'origine ethnique | 116 |
| Tableau 9: Niveau socio-économique | 119 |
| Tableau 10: Perception de la situation financière de la famille selon le niveau socio-économique | 119 |
| Tableau 11: Niveau socio-économique selon l'origine ethnique..... | 120 |
| Tableau 12: Scolarité du père selon le niveau socio-économique | 122 |
| Tableau 13: Scolarité de la mère selon le niveau socio-économique..... | 122 |
| Tableau 14: Emploi actuel du père selon le niveau socio-économique | 123 |
| Tableau 15: Emploi actuel de la mère selon le niveau socio-économique..... | 123 |
| Tableau 16: Lieu de naissance selon l'ethnicité..... | 124 |
| Tableau 17: Âge selon l'ethnicité..... | 125 |
| Tableau 18: Statistiques descriptives: Âge selon l'ethnicité | 125 |
| Tableau 19: Quartier de résidence selon l'ethnicité | 126 |
| Tableau 20: Composition de la famille selon l'ethnicité | 126 |
| Tableau 21: Composition de la famille selon le niveau socio-économique..... | 127 |
| Tableau 22: Durée de résidence au Québec selon l'ethnicité..... | 127 |
| Tableau 23: Durée de résidence au Québec selon le niveau socio-économique | 128 |
| Tableau 24: Langue maternelle selon l'origine ethnique | 129 |
| Tableau 25: Niveau socio-économique selon l'appartenance à un groupe langagier (F/NF)..... | 130 |
| Tableau 26: Littératie en langue maternelle selon l'ethnicité | 131 |
| Tableau 27: Langues parlées à la maison selon l'ethnicité | 132 |
| Tableau 28: Perceptions des langues parlées le mieux selon l'ethnicité..... | 133 |
| Tableau 29: Perceptions des langues écrites le mieux selon l'ethnicité..... | 133 |
| Tableau 30: Autres langues parlées selon l'ethnicité | 134 |
| Tableau 31: État d'occupation des jeunes | 135 |
| Tableau 32: Jeunes qui occupent un emploi | 135 |
| Tableau 33: Expérience dans le marché du travail..... | 135 |
| Tableau 34: Occupation selon l'ethnicité..... | 136 |
| Tableau 35: Occupation selon le niveau socio-économique | 136 |
| Tableau 36: Raisons de travailler pendant les études..... | 138 |
| Tableau 37: Emplois occupés..... | 139 |
| Tableau 38: Sources d'emplois | 140 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 39: Sources d'emplois occupés..... | 141 |
| Tableau 40: Stratégies de recherche d'emploi..... | 142 |
| Tableau 41: Connaissance du marché du travail..... | 143 |
| Tableau 42: Perception des secteurs en demande..... | 144 |
| Tableau 43: Connaissance du marché selon l'appartenance à la majorité ou à la minorité..... | 145 |
| Tableau 44: Connaissance du marché selon la situation socio-économique de la famille..... | 146 |
| Tableau 45: Connaissance du marché selon le groupe langagier (F/NF)..... | 146 |
| Tableau 46: Connaissance du marché selon le sexe..... | 147 |
| Tableau 47: Connaissance du marché selon l'ethnicité..... | 147 |
| Tableau 48: Connaissance du marché selon la durée du séjour au Québec..... | 148 |
| Tableau 49: Aspirations à l'égard des études selon majorité/minorité..... | 149 |
| Tableau 50: Aspirations à l'égard des études selon le niveau socio-économique..... | 149 |
| Tableau 51: Aspirations à l'égard des études selon le groupe langagier (F-NF)..... | 150 |
| Tableau 52: Aspirations à l'égard des études selon le sexe..... | 150 |
| Tableau 53: Aspirations à l'égard des études selon l'ethnicité..... | 151 |
| Tableau 54: Aspirations à l'égard des études selon la durée du séjour au Québec..... | 151 |
| Tableau 55: Aspirations professionnelles..... | 153 |
| Tableau 56: Aspirations professionnelles selon l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire..... | 154 |
| Tableau 57: Aspirations professionnelles selon le niveau socio-économique..... | 155 |
| Tableau 58: Aspirations professionnelles selon le groupe langagier (F-NF)..... | 156 |
| Tableau 59: Aspirations professionnelles selon le sexe..... | 157 |
| Tableau 60: Aspirations professionnelles selon l'ethnicité..... | 158 |
| Tableau 61: Aspirations professionnelles selon la durée du séjour au Québec..... | 159 |
| Tableau 62: Obstacles..... | 162 |
| Tableau 63: Obstacles selon Majorité/Minorité..... | 163 |
| Tableau 64: Obstacles selon le groupe langagier (F-NF)..... | 164 |
| Tableau 65: Obstacles selon le niveau socio-économique..... | 165 |
| Tableau 66: Obstacles selon le sexe..... | 166 |
| Tableau 67: Obstacles selon l'ethnicité..... | 167 |
| Tableau 68: Obstacles selon la durée du séjour..... | 168 |
| Tableau 69: Performances à l'oral selon le groupe langagier (F-NF)..... | 188 |
| Tableau 70: Performances à l'oral selon le niveau socio-économique..... | 189 |
| Tableau 71: Performances à l'oral selon le groupe langagier (F-NF) et le niveau socio-économique..... | 190 |
| Tableau 72: Tableau de moyennes pour l'oral..... | 192 |
| Tableau 73: Tableau de moyennes pour l'oral..... | 192 |
| Tableau 74: Tableau de moyennes pour l'oral..... | 193 |
| Tableau 75: Mann-Whitney U pour l'oral..... | 195 |
| Tableau 76: Mann-Whitney Rank Info pour l'oral..... | 195 |
| Tableau 77: Kruskal-Wallis Test pour l'oral..... | 195 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 78: Kruskal-Wallis Rank Info pour l'oral | 196 |
| Tableau 79: ANOVA pour l'oral | 196 |
| Tableau 80: Fisher's PLSD pour l'oral..... | 196 |
| Tableau 81: Performances en lecture selon le groupe langagier (F/NF)..... | 198 |
| Tableau 82: Performances à la lecture selon le niveau socio-économique..... | 198 |
| Tableau 83: Performances à la lecture selon le groupe langagier (F/NF)et la classe socio-économique | 199 |
| Tableau 84: Tableau de moyennes pour la lecture..... | 201 |
| Tableau 85: Tableau de moyennes pour la lecture..... | 202 |
| Tableau 86: Tableau de moyennes pour la lecture..... | 203 |
| Tableau 87: Mann-Whitney U pour la lecture | 204 |
| Tableau 88: Mann-Whitney Rank Info pour la lecture | 205 |
| Tableau 89: Kruskal-Wallis Test pour la lecture | 205 |
| Tableau 90: Kruskal-Wallis Rank Info pour la lecture | 205 |
| Tableau 91: ANOVA pour la lecture | 205 |
| Tableau 92: Fisher's PLSD pour la lecture..... | 206 |
| Tableau 93: Matrice de corrélation pour l'écrit | 208 |
| Tableau 94: Performances à l'évaluation globale de l'écrit..... | 208 |
| Tableau 95: Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon le groupe langagier (F/NF)..... | 209 |
| Tableau 96: Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon la classe socio-économique | 210 |
| Tableau 97: Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon le groupe langagier et la classe socio-économique | 211 |
| Tableau 98: Tableau de moyennes pour l'évaluation globale de l'écrit | 213 |
| Tableau 99: Tableau de moyennes pour l'évaluation globale de l'écrit | 214 |
| Tableau 100: Tableau de moyennes pour l'évaluation globale de l'écrit | 215 |
| Tableau 101: Mann-Whitney U pour l'évaluation globale | 216 |
| Tableau 102: Mann-Whitney Rank Info pour l'évaluation globale | 216 |
| Tableau 103: Kruskal-Wallis Test pour l'évaluation globale | 216 |
| Tableau 104: Kruskal-Wallis Rank Info pour l'évaluation globale | 216 |
| Tableau 105: ANOVA pour l'évaluation globale | 217 |
| Tableau 106: Fisher's PLSD pour l'évaluation globale | 217 |
| Tableau 107: Performances à l'écrit 2 selon le groupe langagier (F/NF)..... | 218 |
| Tableau 108: Performances à l'écrit 2 selon le niveau socio-économique | 219 |
| Tableau 109: Performances à l'écrit 2 (évaluation analytique) selon le groupe langagier et la classe socio-économique | 220 |
| Tableau 110: Tableau de moyennes pour l'évaluation analytique de l'écrit..... | 222 |
| Tableau 111: Tableau de moyennes pour l'évaluation analytique de l'écrit..... | 223 |
| Tableau 112: Tableau de moyennes pour l'évaluation analytique de l'écrit..... | 224 |
| Tableau 113: Mann-Whitney U pour l'évaluation analytique de l'écrit | 225 |
| Tableau 114: Mann-Whitney Rank Info pour l'évaluation analytique de l'écrit | 225 |
| Tableau 115: Kruskal-Wallis Test pour l'évaluation analytique de l'écrit..... | 225 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 116: Kruskal-Wallis Rank Info pour l'évaluation analytique de l'écrit | 226 |
| Tableau 117: ANOVA pour l'évaluation analytique de l'écrit | 226 |
| Tableau 118: Fisher's PLSD pour l'évaluation analytique de l'écrit..... | 226 |
| Tableau 119: Tableau de moyennes pour la longueur des textes | 228 |
| Tableau 120: Tableau de moyennes pour la longueur des textes | 228 |
| Tableau 121: Tableau de moyennes pour la longueur des textes | 229 |
| Tableau 122: La longueur des textes selon le groupe langagier..... | 230 |
| Tableau 123: La longueur des textes selon le niveau socio-économique..... | 230 |
| Tableau 124: La longueur des textes selon le groupe langagier et la classe socio- économique | 231 |
| Tableau 125: Mann-Whitney U pour la longueur des textes..... | 233 |
| Tableau 126: Mann-Whitney Rank Info pour la longueur des textes | 233 |
| Tableau 127: Kruskal-Wallis Test pour la longueur des textes | 234 |
| Tableau 128: Kruskal-Wallis Rank Info pour la longueur des textes | 234 |
| Tableau 129: ANOVA pour la longueur des textes | 234 |
| Tableau 130: Fisher's PLSD pour la longueur des textes..... | 234 |
| Tableau 131: Statistiques Descriptives | 237 |
| Tableau 132: Performances à l'oral selon la variable "majorité/minorité"..... | 238 |
| Tableau 133: Performances à la lecture selon la variable "majorité/minorité"..... | 239 |
| Tableau 134: Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon la variable "majorité/minorité" | 239 |
| Tableau 135: Performances à l'évaluation analytique selon la variable "majorité/minorité" | 240 |
| Tableau 136: La longueur des textes selon la variable "majorité/minorité" | 240 |
| Tableau 137: Statistiques Descriptives | 241 |
| Tableau 138: Performances à l'oral selon la variable "sexe"..... | 241 |
| Tableau 139: Performances à la lecture selon la variable "sexe"..... | 242 |
| Tableau 140: Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon la variable "sexe" | 242 |
| Tableau 141: Performances à l'évaluation analytique de l'écrit selon la variable "sexe" | 242 |
| Tableau 142: La longueur des textes selon la variable "sexe" | 243 |
| Tableau 143: Statistiques Descriptives | 245 |
| Tableau 144: Performances à l'oral selon la variable "durée de résidence" | 246 |
| Tableau 145: Performances à la lecture selon la variable "durée de résidence" | 246 |
| Tableau 146: Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon la variable "durée de résidence" | 247 |
| Tableau 147: Performances à l'évaluation analytique de l'écrit selon la variable "durée de résidence"..... | 247 |
| Tableau 148: La longueur des textes selon la variable "durée de résidence" | 247 |
| Tableau 149: Statistiques Descriptives | 251 |
| Tableau 150: Performances à l'oral selon la variable "ethnicité" | 252 |
| Tableau 151: Performances à la lecture selon la variable "ethnicité" | 252 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 152: Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon la variable "ethnicité" | 252 |
| Tableau 153: Performances à l'évaluation analytique de l'écrit selon la variable "ethnicité" | 253 |
| Tableau 154: La longueur des textes selon la variable "ethnicité" | 253 |
| Tableau 155: Coefficients de régression pour l'oral | 255 |
| Tableau 156: Coefficients de régression pour la lecture | 256 |
| Tableau 157: Coefficients de régression pour l'évaluation globale de l'écrit | 257 |
| Tableau 158: Coefficients de régression pour l'évaluation analytique de l'écrit..... | 257 |
| Tableau 159: Coefficients de régression pour la longueur des textes..... | 257 |
| Tableau 160: ANOVA de 5 variables dépendantes selon "ethnicité"..... | 258 |
| Tableau 161: Les aspirations pour les études selon les performances à l'oral | 264 |
| Tableau 162: Les aspirations pour les études selon les performances en lecture | 264 |
| Tableau 163: Les aspirations pour les études selon les performances à l'écrit 1 (évaluation globale)..... | 265 |
| Tableau 164: Les aspirations pour les études selon les performances à l'écrit 2 (évaluation analytique)..... | 265 |
| Tableau 165: Aspirations professionnelles selon les performances à l'oral | 266 |
| Tableau 166: Aspirations professionnelles selon les performances à la lecture | 267 |
| Tableau 167: Aspirations professionnelles selon les performances à l'écrit 1 (évaluation globale)..... | 268 |
| Tableau 168: Aspirations professionnelles selon les performances à l'écrit 2 (évaluation analytique)..... | 269 |
| Tableau 169: Obstacles perçus selon les performances à l'oral | 271 |
| Tableau 170: Obstacles perçus selon les performances à la lecture..... | 272 |
| Tableau 171: Obstacles perçus selon les performances à l'écrit 1 (évaluation globale)..... | 272 |
| Tableau 172: Obstacles perçus selon les performances à l'écrit 2 (évaluation analytique)..... | 273 |
| Tableau 173: Caractéristiques moyennes selon les différents groupes ethniques..... | 286 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1: Les composantes de l'habileté communicative dans l'usage communicatif du langage (Bachman, 1990, p 85) | 51 |
| Figure 2: Les composantes de la compétence langagière (Bachman, 1990, p 87) | 53 |
| Figure 3: Répartition des sujets selon l'origine ethnique..... | 78 |
| Figure 4: Schéma des variables du deuxième groupe | 106 |
| Figure 5: Présentation des résultats | 110 |
| Figure 6: Définition des niveaux socio-économiques | 118 |
| Figures 7a-7f: Histogrammes des performances à l'oral selon le groupe langagier et le niveau socio-économique | 191 |
| Figures 8a-8f: Histogrammes des performances en lecture selon le groupe langagier et le niveau socio-économique | 200 |
| Figure 9: Diagramme en boîte de la lecture selon le groupe langagier | 201 |
| Figure 10: Diagramme en boîte de la lecture selon le niveau socio-économique | 202 |
| Figure 11: Diagramme en boîte de la lecture selon le groupe langagier et le niveau socio-économique..... | 203 |
| Figures 12a-12e: Histogrammes des performances à l'écrit 1 (évaluation globale) selon le groupe langagier et le niveau socio-économique..... | 212 |
| Figure 13: Diagramme en boîte de l'écrit 1 selon le groupe langagier | 213 |
| Figure 14: Diagramme en boîte de l'écrit 1 selon le niveau socio-économique | 214 |
| Figure 15: Diagramme en boîte de l'écrit 1 selon le groupe langagier et le niveau socio-économique..... | 215 |
| Figure 16a-16f: Histogrammes de l'évaluation analytique selon le groupe langagier et le niveau socio-économique | 221 |
| Figure 17: Diagramme en boîte de l'écrit 2 selon le groupe langagier | 222 |
| Figure 18: Diagramme en boîte de l'écrit 2 selon le niveau socio-économique | 223 |
| Figure 19: Diagramme en boîte de l'écrit 2 selon le groupe langagier et le niveau socio-économique..... | 224 |
| Figure 20: Diagramme en boîte de l'écrit 3 selon le groupe langagier | 227 |
| Figure 21: Diagramme en boîte de l'écrit 2 selon le niveau socio-économique | 228 |
| Figure 22: Diagramme en boîte de l'écrit 3 selon le groupe langagier et le niveau socio-économique..... | 229 |
| Figure 23a-22e: Histogrammes de la longueur des textes selon le groupe langagier et le niveau socio-économique | 232 |
| Figure 24: Diagramme en boîte de l'oral selon l'ethnicité..... | 259 |
| Figure 25: Diagramme en boîte de la lecture selon l'ethnicité..... | 260 |
| Figure 26: Diagramme en boîte de l'écrit 1 selon l'ethnicité..... | 261 |
| Figure 27: Diagramme en boîte de l'écrit 2 selon l'ethnicité..... | 261 |
| Figure 28: Diagramme en boîte de l'écrit 3 selon l'ethnicité..... | 262 |

A
mes parents

à
Christian

et à tous ces jeunes en quête
d'un meilleur avenir

REMERCIEMENTS

Une thèse de doctorat est un périple long et solitaire, cependant ce périple est impossible à accomplir sans l'aide et la contribution de nombreuses personnes. Je voudrais donc exprimer ma gratitude et ma reconnaissance à ceux qui m'ont accompagnée tout au long de mes études.

Je remercie tout particulièrement mes directeurs de recherche, Madame Gisèle Painchaud et Monsieur Michel Laurier, pour leur contribution inestimable. Pendant toutes ces années, ils ont toujours été à côté de moi, prêts à m'aider, à m'accompagner dans mes réflexions, à me guider par leurs suggestions et à me proposer des solutions, sans cesse dans le but d'enrichir mon travail.

Je tiens aussi à remercier mon amie Sylvie Laurion qui a eu la patience de corriger plusieurs parties de cette thèse et avec laquelle j'ai aussi partagé de nombreux moments joyeux et difficiles lors de mon séjour à Montréal. Ma reconnaissance va également à mes amies Françoise Armand et Monika Jézak pour l'encouragement et l'appui qu'elles m'ont manifesté lors de nombreuses discussions très enrichissantes.

La reconnaissance que j'éprouve à l'égard de mon compagnon, Christian Tritten, découle de deux raisons. La première est son aide lors de l'analyse statistique des données et de ses suggestions fort pertinentes lors de la correction finale de la thèse. La seconde tient à sa compréhension, sa patience et son soutien moral.

Je tiens aussi à remercier l'Université de Montréal pour les bourses d'études qu'elle m'a octroyées, me permettant ainsi de réaliser une partie de mes études à Montréal.

La recherche a été réalisée grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada accordée à Madame Gisèle Painchaud.

Chapitre 1: Introduction et Problématique

Au cours de la dernière décennie, parler de la crise économique actuelle et de ses conséquences dans les pays les plus industrialisés de l'Europe et de l'Amérique du Nord est devenu un lieu commun. Au niveau de l'emploi, un des problèmes qui semble s'aggraver avec le temps est celui du manque chronique d'emploi, résultant de la restructuration récente du marché du travail, et ce, au niveau mondial. Certains économistes et sociologues parlent déjà de la nouvelle société postindustrielle caractérisée par une chute de la production industrielle et une croissance du domaine des services dans les pays industrialisés (Développement des ressources humaines Canada, 1994; OCDE, 1995). Cette nouvelle situation a obligé ces pays à restructurer leurs économies nationales et à s'ouvrir à d'autres marchés: en Europe, le marché commun et en Amérique du Nord, le traité de libre-échange entre les États-Unis, le Canada et le Mexique (Laflamme, 1993a).

Ces nouvelles relations économiques ont entraîné une concurrence très intense. Pour survivre, les entreprises doivent recourir aux technologies afin de diminuer les coûts de production. Elles ont aussi besoin d'une main-d'œuvre qualifiée pour utiliser cette nouvelle technologie. Comme le souligne Laflamme (1993a), la technologie et la formation de la main-d'œuvre deviennent des enjeux dominants dans nos sociétés postindustrielles.

Les conséquences des changements récents de la conjoncture économique sont observables dans les grandes métropoles occidentales: une main-d'œuvre en attente et une autre déclassée sans beaucoup d'espoir pour l'avenir avec une augmentation considérable du chômage chronique pour une grande partie de la population et, en particulier, l'explosion d'un chômage massif et durable des jeunes (Alaluf, 1993). Fait à remarquer, la récession économique d'années quatre-vingt a aggravé la situation, surtout pour les groupes à faibles

revenus qui sont peu ou pas organisés pour revendiquer leurs droits, soit les jeunes, les femmes, les ouvriers non qualifiés et les membres des communautés culturelles (Jacques et al., 1984). Des membres de ces groupes, qui ont moins de pouvoir, ont été obligés de se déplacer et n'ont eu d'autre choix que d'occuper des emplois qui se situent au plus bas de l'échelle du marché du travail (Buswell, 1986).

En effet, depuis 1989, les pays de la Communauté Européenne maintiennent un taux de chômage supérieur à 8% (OCDE, 1992). Au Canada la situation de l'emploi, instable pendant deux décennies semble enfin se stabiliser. En novembre 1999, le taux de chômage était à 6,9%, le taux le plus faible depuis août 1981¹. Au recensement de 1996, le taux de chômage dans la province de Québec a atteint 11,8% pour arriver aujourd'hui à 8,9%. Dans l'île de Montréal, depuis le début de la récession, le nombre de chômeurs a atteint des sommets sans précédent. Il s'est accru de 24% en cinq ans, passant de 9% en 1989 à 14,2% en 1994 pour revenir en 1998 à 9,7%.

Dans cette situation très instable du marché de l'emploi, ce sont surtout les jeunes de 15 à 24 ans qui sont le plus durement touchés, malgré le fait que leur importance numérique au sein de la population adulte de l'île de Montréal ne cesse de décliner. Selon l'Enquête sur la population active de Statistique Canada, la part relative des 15-24 ans, qui s'établissait à 22,1% en 1984, a chuté à 15,4% en 1996. Cependant, leur taux de chômage a fait un bond considérable, durant la même période, passant de 12,4% à 18%. Et nous n'avons pas d'indices que la situation de l'emploi pour les jeunes est sur le point de s'améliorer de manière notable, même si les données les plus récentes sont très positives pour les autres couches de la population. Par exemple, au recensement de 1996, quand le taux de chômage

¹Tous les statistiques sur le recensement de 1996 et les plus récentes de 1998 et de 1999 ont été tirées par moyen de l'Internet de la revue "Le Quotidien" publiée par Statistique Canada.

pour toute la population du Québec était de 11,8%, le chômage chez les jeunes de 15 à 19 ans touchait le 22,9% et pour le groupe des jeunes de 15 à 24 ans était de 19,1%. En l'an 2010, si la tendance actuelle se poursuit, les jeunes de moins de vingt-cinq ans continueront à être proportionnellement plus affectés par le chômage que les autres couches de la population (Robinson, 1986).

Les exigences croissantes du marché du travail imposent aux jeunes une formation plus pertinente et plus longue que celle de leurs aînés. Pour l'île de Montréal, le recensement de 1994 indique une relation inverse entre le taux de chômage et la scolarité. Pour une scolarité inférieure à une neuvième année, les 15-24 ans avaient un taux de chômage de 35,4% comparativement à 15,1% pour les 45 à 65 ans. Le groupe des jeunes élargi aux 15-29 ans affichait un taux de chômage de 31,7% pour ce niveau de scolarité. Cependant, le taux de chômage chez les jeunes diminue avec le degré de scolarité. Ainsi, chez les 15-29 ans détenteurs d'un diplôme universitaire, le taux de chômage tombe à seulement 11,7%. Or, 27% de ces jeunes possèdent un tel diplôme (Développement des ressources humaines Canada, 1994).

Selon les données du recensement de 1996, la population des personnes appartenant à une minorité visible¹ est estimée, dans l'île de Montréal, à 401 000. Ce nombre représente 92% des membres des minorités visibles de toute la province. Dans l'île de Montréal les minorités visibles forment 14,4% de la population de 15 ans et plus. Leur taux de chômage est extrêmement élevé. En 1996, il s'est situé à 21% comparativement à 11,8% pour le reste

¹ Statistique Canada dénombre les membres des minorités visibles selon l'identification ethnique des répondants, en conformité avec la Loi sur l'équité en matière d'emploi. Elle considère les groupes suivants: Noirs, Indo-Pakistanaï, Chinois, Coréens, Japonais, personnes provenant du Sud-est asiatique, Philippins, autres personnes venant des îles du Pacifique, personnes originaires de l'Asie occidentale Arabes et Latino-américains (Développement des ressources humaines Canada, 1994, p.6).

de la population active¹ de l'île de Montréal. En outre, leur revenu moyen d'emploi n'atteint que 73,1% de celui du reste de la population (18 765 \$ par année, par rapport à 25 672\$). En effet, dans une étude récente publiée en mars 1999 par Statistique Canada, les auteurs ont souligné le fait que les membres de minorités visibles, dont plusieurs sont des immigrants relativement récents, sont fortement susceptibles de vivre une situation de faible revenu. Environ 17% d'entre eux ont vécu dans des circonstances contraignantes sur une base continue, comparativement à 4% pour les autres individus. Pour les jeunes des communautés culturelles et visibles de 15 à 25 ans, le taux de chômage allait de façon croissante de 20% à 60% pour certaines communautés, notamment pour les communautés des Noirs anglophones et des Haïtiens. Ainsi, nous constatons que ces jeunes cumulent les désavantages de deux groupes (jeunes et issus des communautés culturelles) et que ce cumul les place dans une situation doublement précaire vis-à-vis le marché du travail (Chicha-Pontbriand, 1990).

Une des explications proposées attribue le chômage des jeunes au manque de qualifications et à l'inadéquation de la formation par rapport aux besoins des entreprises. Selon le rapport de Développement des ressources humaines Canada (1994), les entreprises manufacturières de l'île de Montréal, afin d'affronter une concurrence internationale accrue, ont implanté de nouvelles méthodes de production et de gestion afin d'augmenter leur productivité et leur compétitivité. Ces changements ont éliminé de nombreux emplois traditionnels, mais ont permis la création de nouveaux emplois nécessitant des compétences spécialisées. La récession a accentué ce mouvement de restructuration industrielle. Elle

1 Population active: Résidents de 15 ans et plus du territoire, qui détiennent un emploi ou qui sont en chômage (Développement des ressources humaines Canada, 1994, p.6).

laisse derrière elle un volume important de chômeurs de type structurel, de travailleurs dont les compétences ou les qualifications sont devenues désuètes face aux nouvelles réalités des entreprises (Développement des ressources humaines Canada, 1994).

Dans plusieurs pays dont le Canada, le système scolaire et universitaire dans son ensemble est rendu responsable de ce manque de compétences et de qualifications. Le corps professoral a également été accusé d'être démuné devant les nouvelles réalités (Lewis et al., 1998). Plusieurs enquêtes sur le chômage des jeunes ont été réalisées par les gouvernements. Les conclusions de certaines de ces études portent à croire que si tous les étudiants étaient bien scolarisés et possédaient des habiletés de base, les taux de chômage ne seraient pas si élevés (Dwyer et al., 1984). Plusieurs solutions gouvernementales ont été mises en oeuvre sans beaucoup de succès (Alaluf, 1993). Pour les jeunes des minorités ethniques et visibles, et en dépit des mesures législatives prises pour faciliter l'intégration de ces populations «à risque» (les lois favorisant «l'accès à l'égalité» et les mesures adaptatives prises en matière d'éducation), on constate que le désavantage se perpétue (Roberts et al., 1983; Chicha-Pontbriand, 1990; Ledoyen, 1990).

La pertinence des mesures mises en oeuvre en matière de formation pour les jeunes ainsi que l'application des mesures compensatoires pour les minorités ont été beaucoup critiquées. On peut diviser les critiques en deux catégories: celles qui examinent l'approche de façon globale et celles qui étudient l'efficacité et l'orientation des programmes mis en oeuvre.

Un des arguments des critiques contre l'approche globalement est que les taux de scolarisation ont progressé de manière appréciable pendant les dernières décennies. Il en résulte une augmentation considérable du niveau de scolarisation et de formation des jeunes

sans avoir une diminution équivalente de taux de chômage. Par contre, comme Baudelot et Establet (1989) le soulignent: "*Jamais les entreprises n'ont eu un choix parmi un éventail si large de diplômés*". En d'autres mots, l'approche propose comme solution au chômage chronique des jeunes la formation et le développement de l'employabilité des travailleurs, en présupposant qu'une fois l'employabilité développée, il y aura un poste de travail disponible (Laflamme, 1993a). Mais la réalité est tout autre. Dans le contexte actuel, la capacité d'accueil du marché de l'emploi devient une dimension majeure de l'ensemble du phénomène de l'insertion professionnelle (Laflamme, 1993a). Dusseault (1990) note que depuis 1970, un grand nombre de personnes est entré sur le marché du travail; cet afflux n'a pas été accompagné d'une croissance équivalente de l'emploi. En plus, la récession récente et la restructuration du marché du travail pour faire face aux nouveaux besoins qui émergent à cause de l'introduction des nouvelles technologies ont déséquilibré le nombre et le type des emplois disponibles (Développement des ressources humaines Canada, 1994; Buswell, 1986).

Dans le même sens, Dwyer et al. (1984) soutiennent que, d'une part, le nombre d'emplois non qualifiés ou peu qualifiés a considérablement diminué. Le type d'emplois que les finissants du secondaire ou les 'décrocheurs' pouvaient traditionnellement obtenir n'est plus disponible en nombre suffisant pour tous. D'autre part, à cause de la concurrence intense et la pression constante pour augmenter la productivité dans les entreprises, les employeurs évitent les dépenses reliées à la formation des jeunes employés. La formation, même la plus élémentaire, devient une responsabilité de l'État, donc de l'école (Lewis et al, 1998). Nous pouvons donc comprendre, pourquoi le chômage des jeunes a été attribué à leur scolarisation inadéquate. De nos jours, le système scolaire est appelé à répondre à de nouvelles exigences des employeurs qui demandent moins d'employés, avec des qualifications différentes de celles qu'on demandait auparavant. De plus, les employeurs

peuvent choisir parmi plus de candidats que jamais (Dwyer et al., 1984, Baudelot et Establet, 1989, Lewis et al., 1998).

En ce qui concerne les programmes de formation mis en oeuvre, Cole (1981), après avoir évalué un certain nombre de programmes de formation implantés pour faciliter la transition au marché du travail des jeunes chômeurs, a conclu que ces programmes sont partiels, qu'ils ne répondent pas aux besoins des étudiants et qu'ils mettent en question les vrais objectifs de l'école. Selon cet auteur, les programmes de transition doivent adopter un certain nombre de principes pédagogiques comme: les étudiants doivent être en groupes de compétence variée; les enseignants doivent passer plusieurs heures avec les étudiants; l'évaluation doit être formative et les programmes ne doivent pas limiter les options des étudiants; les étudiants doivent être impliqués dans la prise de décisions et les parents et la communauté doivent aussi être encouragés à participer.

Dans le même ordre d'idées, Solomos (1986) rapporte les critiques de la communauté noire sur les politiques prises pour affronter le surchômage des jeunes noirs en Angleterre. Selon ces critiques, l'impact de ces programmes était circonscrit parce que (1) ces programmes se limitent à des actions symboliques plutôt que pratiques pour surmonter les barrières raciales dans le marché du travail, (2) ils ignorent les origines du racisme structurel dans le marché de l'emploi et ils se concentrent sur des améliorations des individus ou des groupes, et (3) ils ignorent les demandes des communautés et ils essaient de remédier à la situation avec des décisions purement administratives.

L'hypothèse implicite derrière ces critiques et ces propositions est que les structures et les processus de l'éducation vocationnelle doivent changer radicalement si on veut la

participation de tous les élèves aux activités éducatives qui leur permettront d'affronter la vie adulte avec succès.

De façon générale, ces deux approches essaient d'expliquer les causes du chômage chez les jeunes qui finissent le secondaire. La première soutient que l'école est responsable parce qu'elle ne peut pas répondre aux exigences du marché du travail; les jeunes qui finissent le secondaire n'ont pas les qualifications nécessaires pour trouver un emploi. En d'autres mots cette approche attribue le surchômage des jeunes à leurs propres insuffisances. La deuxième explique le phénomène en soutenant que les emplois traditionnellement occupés par les jeunes ne sont plus disponibles en nombre suffisant pour absorber toute la main-d'œuvre que l'école secondaire met sur le marché du travail. Les explications du surchômage des jeunes dans cette approche sont basées sur le fonctionnement particulier du marché du travail et de ses structures. Il s'agit d'un marché du travail qui laisse peu de place aux nouveaux, qui exclut les "différents", qui sélectionne les "meilleurs" et rejette ceux dont il n'a pas besoin.

En somme, on peut conclure que, premièrement, la restructuration du marché du travail a apporté des changements au type de postes que les entreprises ont à combler. Les deux conséquences les plus observables de ces changements sont: a) l'élimination de certains postes qui ne sont plus nécessaires à cause de l'adoption des nouvelles technologies dans les entreprises; et b) l'ouverture d'un certain nombre d'autres emplois qui nécessitent une spécialisation que l'école générale n'offre pas. Pendant une période de crise et de compétition accrue telle que nous la connaissons, les entreprises, en essayant de diminuer leurs dépenses, éliminent les programmes de formation pour les nouveaux employés et la formation exigée devient aussi une responsabilité de l'école (Lewis et al., 1998). Il semble

donc que les jeunes soient des victimes des conséquences de la conjoncture économique actuelle due à la restructuration du marché et du dysfonctionnement du système scolaire.

Si pour les jeunes en général la situation est problématique, la situation des jeunes des communautés culturelles est doublement précaire (Chicha-Pontbriand, 1990). En effet, sur le plan de la formation langagière, il se pourrait que la langue apprise en milieu scolaire, surtout si elle n'est pas utilisée à l'extérieur de l'école, constitue un répertoire langagier trop limitée pour permettre à ces jeunes de faire face à d'autres situations sociales, en particulier celle du marché du travail (Painchaud et al., 1997).

De plus, dû à leur établissement relativement récent à Montréal, il se peut que la connaissance du monde du travail des jeunes immigrés de première génération ne soit pas comparable à celles des jeunes qui ont eu l'occasion d'être exposés plus longtemps aux codes socioculturels de la société (Painchaud, d'Anglejan, Armand et Jezak, 1993).

En nous servant des concepts que Bourdieu et Passeron (1966, 1970) ont introduits, nous essayerons de faire une analyse plus approfondie du rôle de l'école et de ses liens avec le marché du travail. Pour l'instant, nous nous limiterons à définir les deux concepts les plus importants du travail de ces auteurs. Ces concepts ont un impact direct sur la présente recherche: il s'agit du capital culturel et de l'ethos familial. Le premier concept désigne, entre autres, la connaissance de la langue et son utilisation adéquate dans le contexte où elle est utilisée, la connaissance de la culture en général et la connaissance de la culture des contextes particuliers, comme, par exemple, la culture de l'école et les normes socioculturelles du milieu de travail. L'ethos familial désigne les attentes de la famille selon la classe d'appartenance de celle-ci, donc les aspirations intériorisées par les jeunes. Il s'agit d'un ensemble de valeurs que la famille inspire aux enfants. Quand ces valeurs s'éloignent

des modèles idéologiques dominants de la société, on postule que les jeunes éprouvent des difficultés d'adaptation.

Il est donc clair que pour les jeunes issus des communautés culturelles, les défis les plus importants qu'on peut facilement identifier sont: 1) la maîtrise fonctionnelle de la langue, orale et écrite, du milieu de travail qui constitue très souvent une deuxième ou une troisième langue pour eux; et 2) la connaissance du contexte socioculturel du milieu qu'on considère ici comme la connaissance du monde du travail dans le contexte québécois (Painchaud et al., 1995b).

Ces deux défis sont étroitement liés à la conception de la compétence communicative dans une langue seconde parce qu'ils contiennent les deux aspects du langage les plus importants: la langue comme système linguistique (grammaire, syntaxe, orthographe, vocabulaire, phonologie etc.) et la langue comme code culturel et social (communication, usage de la langue dans un contexte particulier, restreint, qui nécessite des connaissances pragmatiques) (Hymes, 1971, 1972; Chomsky, 1980). De plus, la recherche d'emploi contient plusieurs "actes langagiers" précis: des entrevues, des tests de langue ou d'aptitude, la recherche dans les journaux, parler au téléphone, demander des informations, remplir des formulaires etc., où l'ignorance du contexte et/ou de la langue deviennent des handicaps majeurs pour celui qui cherche un emploi (Painchaud et al., 1995a; Levine, 1986).

De plus, le degré d'importance que l'on attribue à l'un ou l'autre mode de transmission du code verbal dépend de son importance fonctionnelle et de son utilisation par chaque communauté, société ou individu. Par exemple, quand une société privilégie l'écrit pour diffuser l'information, la maîtrise de la littérature devient nécessaire pour la pleine participation dans cette société (Saville-Troike, 1989). Il est important donc de noter que la

compétence communicative est perçue différemment selon la société. Dans les sociétés postindustrielles, l'usage de la littératie fait partie intégrante de la compétence communicative. Surtout dans le milieu de travail, un minimum de la compétence écrite est demandée, même pour les postes peu qualifiés ou non qualifiés (Levine, 1986).

Levine (1986) souligne l'importance de la littératie pour toutes les étapes du recrutement dans les grandes entreprises, de la recherche d'emploi à la sélection et à la performance au travail.

En ce qui concerne la phase de la recherche d'un emploi, les compétences en littératie sont un facteur déterminant et peuvent influencer directement ou indirectement les activités de recherche d'emploi (lire des petites annonces dans un journal, compléter des formulaires, faire la recherche informatisée dans les centres d'emploi, etc.). Il est probable qu'en général, les personnes qui n'ont pas développé ces compétences aient peu d'information sur le marché du travail et, d'habitude, ces informations se limitent au marché du travail local. Levine (1986) fait l'hypothèse que:

"If they (the searchers) are halting readers and poor writers, it is probable that their search will be narrower in scope, briefer in duration and less systematic than that of a competent reader. The results of their search are correspondingly less likely to be satisfactory, not only from their point of view, but also from their prospective employer's" (p. 137).

Or, parmi les stratégies les plus importantes pour une recherche d'emploi efficace, on retrouve la connaissance de la spécificité du marché du travail, l'évaluation juste de ses compétences au regard des qualifications du poste visé, l'identification des ressources du milieu, la recherche active et systématique d'emploi (Kjos, 1988). Autrement dit, toutes les

compétences que les personnes qui sont des illettrées fonctionnelles, n'auront pas assez développées.

Si on définit la compétence communicative comme l'usage de la langue dans un contexte social où on a besoin des connaissances langagières ainsi que des connaissances contextuelles et si la recherche d'emploi s'inscrit dans les connaissances du contexte socioculturel particulier du marché du travail et de ses mécanismes, nous pouvons alors nous demander s'il existe des liens entre la compétence communicative en L2 des jeunes des communautés culturelles et leurs connaissances du marché, leurs perceptions des obstacles et leurs aspirations.

Nous pouvons donc faire l'hypothèse, qu'en partie, le chômage plus élevé chez les jeunes des communautés culturelles est dû au manque de maîtrise de la langue, de la connaissance du marché de travail et du contexte socioculturel de l'embauche.

Étant donné que pour le contexte québécois, il n'existe pas d'études plus approfondies qui peuvent nous donner des pistes de recherche, nous savons peu de choses sur le niveau de maîtrise fonctionnelle de la langue, orale et écrite, des jeunes finissants de la 5^e secondaire issus de communautés culturelles et sur leurs connaissances du marché du travail québécois. Comme Laperrière et Dolce (1990) l'ont bien souligné:

Aujourd'hui, alors que les francophones de souche du Québec ont assuré leur rattrapage, se pose une nouvelle question: le Québec offre-t-il à son tour à ses minorités ethniques, et en particulier à leurs jeunes, une chance égale sur l'échiquier social? Comment ces minorités bénéficient-elles de notre système scolaire et comment s'insèrent-elles sur le marché du travail? (p. 457)

Et ils ajoutent que si pour la première question, nous avons des réponses partielles à travers les études effectuées au Québec, les données disponibles concernant la deuxième question sont pratiquement inexistantes (Laperrière et Dolce, 1990).

L'acquisition de ces connaissances permettrait pourtant de vérifier si l'école offre à tous les élèves des chances égales en ce qui concerne la maîtrise de la langue et permettrait d'assurer une meilleure préparation des jeunes pour le milieu du travail et une formation plus efficace afin de faciliter leur insertion sur le marché du travail.

1.1 Contexte, objectif et questions de la recherche

Le premier objectif de la présente recherche est de vérifier si, à la fin de leur scolarisation à l'école française, les jeunes des communautés culturelles ont développé leurs compétences à l'oral et à l'écrit au même niveau que les francophones de naissance du même milieu socio-économique, à partir d'une évaluation du niveau de la maîtrise fonctionnelle de la langue française, orale et écrite, de jeunes non francophones et de jeunes francophones finissant le secondaire .

Le deuxième objectif consiste à comparer les compétences langagières, les connaissances du marché du travail, les perceptions des obstacles affrontés lors de l'insertion professionnelle et les aspirations de tous les élèves (minoritaires et canadiens-français) finissant l'école secondaire dans le but de vérifier s'il y a des différences probables selon l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire, à un groupe langagier (francophone ou non francophone), à une classe socio-économique, à un groupe ethnique et, finalement, selon le sexe et la durée du séjour des jeunes au Québec.

Cette recherche doctorale vise à examiner si le système scolaire québécois donne les mêmes chances à tous les élèves d'acquérir la langue du travail afin de fonctionner

efficacement dans le marché du travail. Elle vise aussi à explorer les autres facteurs qui sont en jeu et qui peuvent influencer la compétence langagière ainsi que la transition des jeunes sur le marché du travail.

De ces objectifs découlent les questions de recherche suivantes:

La maîtrise du français à l'oral d'élèves non francophones terminant le secondaire est-elle comparable à celle de francophones de naissance de même niveau socio-économique?

La maîtrise du français à l'écrit (lecture-écriture) de ces mêmes élèves est-elle comparable à celle de francophones de naissance de même niveau socio-économique?

La maîtrise fonctionnelle du français, les connaissances du marché du travail, les perceptions des obstacles affrontés lors de l'insertion professionnelle et les aspirations de tous les élèves (minoritaires et canadiens-français) diffèrent-elles en fonction des variables suivantes:

L'appartenance à un groupe majoritaire/minoritaire;

L'appartenance à un groupe langagier (francophones/non-francophones);

La classe socio-économique;

Le sexe;

L'origine ethnique;

La durée du séjour.

Quels liens peut-on établir entre les variables ci-dessus exposées et le niveau de la compétence communicative des jeunes, leurs connaissances du marché du travail, leurs perceptions de la difficulté de la recherche d'emploi et leurs aspirations?

Chapitre 2: État de la question

Un examen de la question de l'égalité des chances à l'école et de l'insertion professionnelle comprend nécessairement une exploration plus détaillée de la relation entre l'éducation et la production, l'école et le travail. Afin de faciliter cet examen, nous avons divisé ce chapitre en cinq parties principales: école et inégalités sociales; école et ethnicité; école et langue; la notion de la compétence communicative; et finalement, le rapport des jeunes et l'emploi.

2.1 École et inégalités sociales

Depuis les années soixante, l'objectif principal de la scolarisation dans les sociétés occidentales est de donner des chances égales à tous, quels que soient l'origine ethnique, la classe sociale ou le sexe (Laperrière et Dolce, 1990). Et chances égales, dans ces mêmes sociétés, veut dire chances égales de promotion sociale pour tous puisque l'école est considérée comme le moyen d'intégration et de promotion sociales par excellence. Pourtant, la décision de continuer ou non les études après l'école secondaire dépend principalement de deux facteurs: le statut socio-économique de la famille et la réussite scolaire de l'élève (Lévesque, 1982). Ainsi, nous nous trouvons devant un cercle vicieux que l'école est appelée à briser: ceux qui ont le plus besoin de promotion sociale à travers l'école sont surtout les jeunes issus des milieux défavorisés mais provenant de ces milieux, ils voient que leurs probabilités de réussite scolaire sont moindres.

Il faut bien constater que la scolarisation est un phénomène complexe et paradoxal. Comme de Queiroz le dit très bien: *«c'est au moment où l'école se démocratise qu'on la découvre inégale»* (1995:13). Il ne s'agit pas seulement du choix des savoirs à transmettre

qui seront utiles pour les futurs acteurs dans la production, ni de la relation de ces savoirs avec les besoins réels du marché du travail au moment de l'insertion. Pour les jeunes, il faut aussi tenir compte de l'accès concret qu'ils ont à ces savoirs (Laflamme, 1993b).

Selon l'étude de Paillé (1992) sur l'intégration de jeunes travailleurs dans les petites et moyennes entreprises du secteur manufacturier au Québec, les jeunes de milieux populaires ne réussissent pas à faire de l'école un référent significatif. L'auteur conclut que la culture de l'usine est plus familière à ces jeunes provenant de la classe ouvrière que la culture de l'école qui, elle, représente les valeurs de la culture dominante.

Or, les enfants minoritaires démontrent souvent des retards et des échecs scolaires, en partie attribuables à l'inadéquation de la scolarisation dans le pays d'origine ou dans le pays d'accueil ainsi qu'à une maîtrise imparfaite de la langue du pays d'accueil. De plus, le statut socio-économique de la famille est souvent faible. Il est aussi probable que ces jeunes n'ont pas de connaissance du monde du travail, ni des pratiques socioculturelles reliées à l'embauche. Il existe, chez eux, une accumulation de facteurs qui les défavorisent par rapport aux jeunes du même âge et du même milieu, mais issus du groupe majoritaire.

Il est alors clair que la réussite scolaire et le milieu d'appartenance des jeunes (classe sociale, ethnicité) sont en interaction et influencent directement ou indirectement les décisions des jeunes concernant leur avenir.

Afin de situer cette dynamique, il est important de faire le tour des écrits théoriques sur le fonctionnement du système scolaire dans les sociétés industrialisées avant de passer aux problèmes concrets qu'affrontent les jeunes de communautés culturelles dans leur scolarisation. Nous présenterons ici deux théories qui s'opposent sur le plan de la vision de la société qu'elles véhiculent et qui ont influencé la pensée dans le domaine et les mesures

prises par les autorités. Il s'agit donc de: 1) la théorie du capital humain et d'égalité des chances en éducation et 2) la théorie de la reproduction.

2.1.1 Théorie du capital humain et égalité des chances en éducation

Depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, les sociétés industrialisées dépensent une grande partie de leur budget pour élargir et améliorer leurs systèmes scolaires (Li, 1988). L'intérêt croissant pour l'éducation est fondé sur une théorie du développement économique, très connue aux États-Unis pendant cette période, la théorie du capital humain. Les postulats de cette théorie se résument dans l'idée que la richesse d'une nation n'est pas seulement constituée de ses terres, de ses industries, etc., mais aussi de ses êtres humains (Frangoudaki, 1985). Les investissements en éducation constituent alors une forme d'investissement dans le capital humain. Par ailleurs, la théorie du capital humain fait aussi ressortir que l'investissement dans la formation donne accès à des emplois qui le rentabilisent (Laflamme, 1993b).

Les écoles devraient être des pépinières de talents où les plus "talentueux" auraient des chances égales de réussite scolaire, et pourraient de ce fait occuper les places les plus privilégiées dans la société quels que soient leur race, leur classe sociale ou leur sexe. Cette théorie était très en vogue dans la société américaine du début des années soixante alors que la lutte contre la discrimination et la ségrégation raciales faisait partie des priorités politiques.

Cependant, cette théorie a été beaucoup critiquée surtout à cause de sa conception de la société comme un système où seules les lois du marché (offre-demande) et les caractéristiques de l'individu (talents innés) jouent un rôle. De plus, on lui a aussi reproché sa vision méritocratique et peu démocratique de l'école. Cette idée que seule une petite

minorité pouvait réussir a soulevé des interrogations sur le rôle de l'école dans la société. Willis (1983) a critiqué cette conception peu démocratique d'une école qui donne des chances égales afin de choisir les meilleurs tandis que la grande majorité des élèves est condamnée d'avance à l'échec.

Malgré ces critiques, l'impact de cette théorie sur la recherche en éducation a été majeure. Plusieurs études ont été réalisées, surtout aux États-Unis, dans le but d'examiner si l'école offrait des chances égales à tous les élèves provenant de toutes les classes sociales et de tous les groupes ethniques et raciaux.

La recherche la plus internationalement connue, qui a influencé, depuis la publication de ses résultats, toutes les décisions éducationnelles aux États-Unis est celle que Coleman et son équipe ont réalisée en 1966. Ces chercheurs ont distribué des questionnaires dans 4000 écoles pour réunir un échantillon de 645 000 élèves. Ils ont examiné la qualité des écoles, les qualifications des enseignants ainsi que le rendement scolaire, et le profil socio-économique et linguistique des élèves. Les résultats de cette étude ont mis en lumière de grandes différences quant à la qualité des écoles selon les régions et les groupes sociaux et raciaux. Ils font aussi voir de grandes inégalités quant au rendement scolaire des élèves. De façon générale, les élèves blancs provenant du groupe majoritaire obtenaient de meilleurs résultats que les élèves provenant des groupes minoritaires.

Cependant, les résultats les plus discutés, qui mettaient en doute les postulats de base de cette théorie, sont ceux qui examinent la relation entre les caractéristiques des écoles et le rendement scolaire des élèves. Coleman (1966) conclut qu'en dépit d'inégalités dans la qualité des écoles, ces différences n'influencent pas le rendement scolaire des élèves, quand on tient compte de l'origine socio-économique des élèves, les attentes de leur milieu

(parents et amis), et les attitudes des élèves de chaque groupe envers l'école, attitudes influencées par leur vécu de l'école et de la société.

"It is known that socioeconomic factors bear a strong relation to academic achievement. When these factors are statistically controlled, however, it appears that differences between schools account for only a small fraction of differences in pupil achievement" (pp. 21-22)

En d'autres mots, les résultats de l'étude démontrent que l'investissement de fonds publics pour améliorer les conditions matérielles des écoles ne peut pas offrir aux élèves des chances égales de réussite.

Il s'ensuit alors, comme le souligne Li (1988):

"Indeed, there are theoretical and empirical grounds to suggest that the educational system, rather than equalizing opportunities, sorts out those who already have a greater chance of performing well in school because of their family and class background. That is to say, the educational system may tend to perpetuate and not reduce social inequality" (Li, 1988, p. 74).

Ces constatations ont amené les chercheurs à s'intéresser davantage à la structure du système scolaire et à l'accès des élèves aux savoirs. Les résultats de ces études ont fait surgir une nouvelle vision du rôle de l'école. La théorie de la reproduction en éducation peut nous éclairer sur ce point et nous offrir une piste d'analyse.

2.1.2 La théorie de la reproduction

Bourdieu et Passeron (1966, 1970), en se fondant sur les recherches qui montrent l'interrelation entre la classe sociale et la réussite scolaire, affirment que non seulement l'école n'offre-t-elle pas aux élèves les mêmes chances, mais que sa fonction principale est de sélectionner à partir de l'origine sociale et de légitimer cette sélection comme le résultat normal et naturel d'un processus pédagogique, de nature psychologique et individuelle. Les différences de réussite scolaire qu'on attribue habituellement à l'intelligence ou au talent, peuvent donc être expliquées par des facteurs sociologiques. C'est à partir de ces deux fonctions de sélection et de légitimation que l'école reproduit les inégalités sociales déjà existantes et qu'elle les transforme en inégalités scolaires.

Deux des composantes de la théorie, la notion du capital social et la notion de l'éthos de la famille, sont particulièrement pertinentes à notre analyse. La première notion fait référence à la maîtrise d'un langage soutenu, au bagage culturel général de l'enfant et à la connaissance de la culture de l'école. La notion de l'éthos de la famille fait référence aux attentes de la famille pour la réussite de l'enfant: attentes que celui-ci intériorise (Mallea, 1989). En réalité, il s'agit d'un système de valeurs implicites et profondes transmises par la famille qui, entre autres, déterminent les attitudes de l'individu envers le capital culturel et les institutions éducatives. Cet héritage culturel que tout individu apporte avec lui à l'école et qui diffère selon la classe sociale d'origine est, selon Bourdieu (1976), la cause de l'inégalité initiale des enfants quand ils affrontent les examens scolaires et les tests, donc la cause de la réussite inégale. En d'autres mots, un enfant provenant d'un milieu défavorisé a peu de chances, dès le début de sa scolarisation, de réussir à l'école: il part donc perdant.

Bowles et Gintis (1976) vont dans le même sens, quand ils soutiennent qu'aux États-Unis, le processus éducatif reproduit la structure des classes à cause de son idéologie

technocratique - méritocratique. Un tel système scolaire donne plus de chance à ceux qui sont déjà privilégiés par cette idéologie. L'école remplit deux fonctions principales: elle reproduit la main-d'œuvre nécessaire pour le fonctionnement du système économique en place, tout en reproduisant l'idéologie nécessaire pour régulariser les relations entre les classes sociales. L'ouverture des écoles aux classes populaires a produit aussi un autre phénomène: au moment où les jeunes issus de ces milieux atteignent un niveau de scolarisation auparavant réservé à une élite la valeur des diplômes obtenus n'est plus ce qu'elle était. À ce phénomène temporel, Bourdieu et Passeron (1970) en ajoutent un d'ordre structurel: le capital scolaire incarné dans le diplôme n'a pas la même valeur, selon celui qui le possède. Afin que le jeune diplômé trouve l'emploi relatif à ce diplôme, il doit posséder aussi un important capital social: relations ou réseau social.

Cette théorie est beaucoup critiquée surtout pour son déterminisme (Mallea, 1989; De Queiroz, 1995). En effet, toute la théorie mène à des conclusions très pessimistes: dans une société de classes, la scolarisation ne peut réaliser l'égalité sociale des chances et participe à un processus structurel de reproduction (De Queiroz, 1995). Willis (1977) fait remarquer qu'elle ne fait aucune mention de la production ou de la reproduction de la culture par les groupes populaires ni de la résistance de ces groupes à une idéologie dominante. La reproduction selon ce que soutient Willis (1983) n'est un phénomène ni mécanique ni statique contrairement à ce qu'ont présenté les théoriciens.

Néanmoins, l'apport de cette théorie est tout de même éclairant. Comme Laflamme (1993b) le souligne:

“L'étude et l'analyse de la préparation professionnelle ne peuvent être complètes sans un examen attentif des conditions d'accès des différentes classes sociales à l'éducation et de la

hiérarchie des titres et des diplômes livrés par le système d'enseignement" (p. 93).

Selon Baudelot et Establet (1971), l'école est caractérisée par la division en deux réseaux de scolarisation, un professionnel, qui débouche sur un marché du travail secondaire (emplois mal rémunérés, instables et non syndiqués) et un supérieur, qui conduit à un marché du travail primaire (emplois syndiqués, salaires élevés, conditions avantageuses, stabilité, possibilités de promotion).

Dans le même sens, Laflamme (1993b) avance l'idée que l'école est l'endroit de socialisation par excellence. L'école ne transmet pas seulement des compétences d'ordre technique, mais aussi des compétences d'ordre social. Et ces dernières sont peut-être les plus importantes. C'est à travers la socialisation que le jeune apprend les normes et les règles qui vont dicter son comportement dans sa future classe d'appartenance et dans les futurs milieux de travail. Ces derniers n'exigent pas seulement des habiletés techniques, mais il faut aussi posséder des habiletés sociales pour être recruté et pour fonctionner dans les organisations et les entreprises.

Ces compétences sociales s'articulent autour de la notion de l'employabilité de l'individu, notion définie par le profil que les employeurs recherchent chez leurs employés. Selon Paillé (1992) les employeurs des petites et moyennes entreprises (P.M.E.) s'attendent à ce que les employés possèdent des qualités comme le respect de l'autorité et de la hiérarchie, la ponctualité, le travail bien fait et la capacité d'être productif et rapide. Dans ce secteur, les compétences techniques recherchées sont minimales. Pourtant, Levine (1986), en se basant sur des recherches menées en Grande-Bretagne, constate que les entreprises demandent des employés un minimum de maîtrise de l'écrit à l'embauche, même pour les postes peu ou non qualifiés. Pour les employeurs, il ajoute, la littératie constitue un

indicateur de la capacité des candidats à l'emploi de faire preuve de discipline, de régularité, de ponctualité et de logique. Ce fait nous amène aux affirmations de Gintis et Bowles (1976) à l'effet que la socialisation que l'école offre reproduit les relations de la production et ainsi, les types de personnalité qui se contenteront de travailler sous ce mode de production.

2.1.3 Sociolinguistique et réussite scolaire

Un autre aspect des connaissances que l'école apporte et qui nous intéresse tout particulièrement (à cause de la scolarisation des enfants issus des communautés culturelles dans une langue seconde), est celui de la langue. Comme nous l'avons mentionné précédemment, une des composantes de la notion du capital culturel (Bourdieu et Passeron, 1970) est celui de la maîtrise d'un langage soutenu ou mieux, une familiarité avec la langue et ses différents usages.

Les deux études "classiques" qui ont examiné la langue dans sa fonction sociale sont celle de Bernstein (1973) et celle réalisée par Labov (1966). L'image sociale des thèses de Bernstein se fonde principalement, il semble, sur la formulation initiale du problème, celui que posent l'échec scolaire et secondairement, la déviance (indiscipline scolaire et délinquance) des enfants de la classe ouvrière, et particulièrement des fractions inférieures de la classe ouvrière.

Le point de départ des études de Bernstein est le postulat que les différences linguistiques entre les couches inférieures de la classe ouvrière et les classes supérieures ne sont pas le reflet direct de différences d'aptitudes, mais qu'elles résultent de la différence des types de discours dominants caractéristiques de chacune de ces catégories.

Bernstein distingue deux types différents de discours linguistique. Le langage des classes supérieures avec une syntaxe plus élaborée, flexible et imprévisible qu'il qualifie aussi de langage "formel" et "universaliste". Il s'agit d'un discours plus analytique et décontextualisé. Inversement, le discours des classes populaires se distingue par la rigidité de la syntaxe et par l'utilisation restreinte des possibilités structurales d'organisation de la phrase, qui permettent facilement de prévoir les éléments du discours du locuteur. Bernstein nomme ce discours "commun" ou "particulariste". Il est plus descriptif et dépend davantage des éléments du contexte ou de la situation. En outre, Bernstein insiste sur le fait que la notion de code renvoie aux déterminants culturels et non aux déterminants génétiques des choix que le locuteur est conduit à faire, à la performance et non à la compétence, au sens que Chomsky donne à ces termes:

We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations) (Chomsky, 1965, p.4)

et correspond au concept de "ability of use" au sens de Hymes (1971).

La langue que l'école adopte, est aussi un code élaboré, analytique et décontextualisé. Les enfants des classes supérieures utilisent déjà ce langage à la maison avant de commencer l'école. Toutefois, les enfants de la classe ouvrière ne sont pas exposés à ce code avant leur entrée à l'école. Il s'ensuit que même si des enfants provenant de deux milieux différents ont le même potentiel intellectuel, ils ne commencent pas l'école avec le même bagage, ce qui entraîne des différences dans la réussite scolaire. C'est ainsi que l'école reproduit les inégalités sociales.

Le nom de Bernstein est en effet si fortement associé à la notion du handicap linguistique des enfants des classes populaires que la plupart des discussions qui se sont

développées autour de son oeuvre portent moins sur le développement de la théorie et de la cohérence de son analyse ou de la rigueur de la démonstration empirique que sur les implications de la notion de “handicap” (Chamboredon, 1975).

Cependant, Bernstein (1975), dès ses premiers articles, insiste sur la valeur propre du “code restreint” et met en garde contre un jugement dépréciatif. Dans son article “*Critique du concept d’enseignement de compensation*”, il marque explicitement son désaccord avec les théoriciens du handicap ainsi qu’avec les implications éducatives de cette théorie.

D’autre part, la recherche que Labov (1966) a réalisée auprès des Noirs américains à New York contredit les résultats de Bernstein en démontrant que la variété de l’anglais parlée par les jeunes Noirs dans les ghettos new-yorkais est un langage complet, élaboré et très fonctionnel dans le contexte où il est parlé. En outre, il recommande que la langue doit toujours être étudiée dans son contexte social et non pas comme un construit isolé.

Toutefois, ce langage, en dépit de son niveau d’élaboration, n’est pas valorisé et ne constitue pas la langue utilisée à l’école. Ceci nous amène encore une fois aux constatations de Bernstein (1973) soit, que les enfants qui ne possèdent pas la langue scolaire dès leur entrée à l’école, sont défavorisés par rapport à leurs pairs pour qui la langue scolaire est la même que celle qu’ils adoptent à la maison. Comme Bernstein (1975) le résume:

Si l’enfant est réceptif au système de communication scolaire et, du même coup, aux domaines de savoirs et aux ordres de relations que celui-ci transmet, la fréquentation de l’école est pour lui source de développement social et symbolique; dans le cas contraire, la fréquentation de l’école est une expérience de changement symbolique et social. Dans le premier cas, l’enfant développe son identité sociale, dans le second, il doit transformer cette identité. Entre l’école et le milieu de l’enfant de classe ouvrière, il existe une solution de continuité

culturelle qui résulte de la différence radicale entre les systèmes de communication. (p. 192).

Ici, Bernstein se réfère aux changements symboliques et sociaux que les enfants de la classe ouvrière vivent dans le système scolaire. Cependant, nous pouvons dire que ces observations sont très près de la réalité que les enfants minoritaires vivent lors de leur scolarisation. Les changements culturels et symboliques, la transformation de l'identité et la différence entre les systèmes de communication sont beaucoup plus évidents chez les enfants provenant de cultures et de langues différentes de celles de l'école.

2.1.4 École et ethnicité

Les théories de l'école et du langage présentées ci-dessus, constituent un cadre conceptuel général d'analyse du problème de la formation scolaire. Par contre, les théories présentées jusqu'ici ne s'intéressent ni à l'intégration scolaire des groupes minoritaires ni à l'apprentissage d'une langue seconde en milieu scolaire. Nous allons donc tenter, dans les prochaines sections de ce projet, d'établir les liens entre ces théories et les problèmes des jeunes minoritaires à l'école. De plus, ce cadre nous paraît pertinent parce que les enfants minoritaires ou immigrants proviennent souvent de familles de la classe ouvrière qui ne possèdent pas le capital culturel nécessaire pour offrir à leurs enfants les meilleures chances de réussite.

D'ailleurs, ces enfants ont souvent des difficultés à l'école et éprouvent des retards scolaires. En plus, ils sont souvent scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle. Ces faits peuvent les défavoriser par rapport à leurs pairs appartenant à la même classe sociale mais au groupe majoritaire.

Cependant, une chose doit rester claire: quand nous parlons de problèmes d'insertion professionnelle des jeunes, nous ne devons pas voir les jeunes comme un groupe homogène qui affronte les mêmes difficultés. De même, quand nous traitons des jeunes des minorités ethniques, nous ne pouvons attribuer tous leurs problèmes à leur "ethnicité".

En effet, Li (1988) qui analyse les données statistiques du recensement de 1981 au Canada, conclut qu'on ne peut pas déterminer la classe sociale à partir de l'ethnicité; il existe une grande hétérogénéité des années de scolarité et du revenu dans les groupes ethniques. Il existe donc une stratification à l'intérieur des groupes ethniques, et de plus, certains groupes sont plus privilégiés que d'autres. Li (1988) prétend qu'en plus de l'ethnicité, vue comme source d'inégalités, l'éducation, la classe sociale et le sexe jouent un rôle de premier plan dans la stratification de la société canadienne. En outre, en ce qui concerne la valeur de l'éducation, un grand pourcentage de jeunes a reçu le message suivant: certains jeunes développent de plus en plus une conception utilitariste de l'enseignement et des stratégies de "persévérance scolaire" (Laflamme, 1993b).

Cette vision utilitariste de l'école n'est pas nouvelle parmi les immigrants et les membres des communautés culturelles. Selon les résultats de leur étude sur l'intégration des jeunes des minorités visibles à Montréal, Jacques et al. (1984) soulignent que l'immigrant a l'intime conviction que les études représentent la seule voie de promotion sociale dans la société. Il ajoute que pour les minorités "visibles", l'intégration passe nécessairement par la mobilité sociale. L'immigrant est prêt à supporter bien des sacrifices et des privations pour assurer une meilleure instruction à ses enfants. Il est convaincu que ses efforts se traduiront par des avantages sociaux et économiques pour ses enfants.

Dans une autre étude réalisée en Angleterre (Roberts et al., 1983), les chercheurs remarquent que les jeunes Noirs sont plus ambitieux en comparaison de leurs pairs blancs de la même classe sociale, habitant les mêmes quartiers. Les parents ont beaucoup d'attentes

face à l'avenir de leurs enfants aux plans éducatif et occupationnel. Les aspirations de classe qui se transmettent sans beaucoup de résistance d'une génération à l'autre chez les Blancs, ne sont pas aussi facilement transmises à travers la culture de classe et acceptées par les jeunes Noirs. La transmission facile des aspirations chez les Blancs a été également vérifiée par Paillé (1992). Il semble que les Noirs sont beaucoup plus conscients de la division entre les emplois d'un certain statut et les emplois qu'ils qualifient "d'esclaves" (Roberts et al., 1983).

Dans le même sens, Verma et Darby (1987) indiquent que cette réaction des jeunes membres des communautés est justifiée parce que ces sujets ont une conscience accrue, par l'expérience de leurs parents, de ce que veut dire travailler comme ouvrier non qualifié ou être au chômage.

Nous nous trouvons ainsi devant un phénomène qui distingue les jeunes des communautés de leurs confrères de la même classe. Si on applique le raisonnement de Bourdieu et Passeron (1970), on peut faire l'hypothèse que les jeunes minoritaires sont sûrement désavantagés sur le plan de leur capital culturel à cause de la langue, sur le plan de leur bagage culturel qui est clairement différent de celui de la culture dominante et de leur connaissance de la culture de l'école. En revanche, sur le plan de l'ethos de la famille, défini comme les attentes de la famille pour la réussite, on peut dire qu'ils sont avantagés par rapport à leurs confrères majoritaires de la même classe sociale.

Afin d'examiner comment le Québec affronte le défi de la scolarisation des élèves allophones et des groupes ethniques, nous procéderons à une description des mesures linguistiques et éducatives au Québec en matière de scolarisation des enfants de communautés culturelles, souvent allophones quand ils arrivent dans le système scolaire.

2.2 Le contexte politique, linguistique et éducatif du Québec et la scolarisation des jeunes de communautés culturelles

Le contexte québécois est linguistiquement particulier en Amérique du Nord. La langue dominante de cette province est le français dans un pays qui est officiellement bilingue, alors que la majorité de la population dans le reste du pays est anglophone. La politique sur l'immigration et l'intégration (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990) définit la société québécoise comme francophone, démocratique et pluraliste.

Dans les années soixante, la préoccupation pour le statut des langues officielles au Canada a conduit les deux gouvernements, fédéral et provincial, à examiner les relations entre les deux groupes linguistiques les plus importants du Québec. L'enquête de la commission fédérale (Commission Laurendeau-Dunton, 1969) a eu lieu entre 1963 et 1967 tandis que l'enquête de la commission provinciale (Commission Gendron, 1972) entre 1968 et 1972. Les conclusions des deux commissions étaient les mêmes: la langue anglaise était la langue du pouvoir, du prestige et de la mobilité sociale, à tel point que les anglophones occupaient les postes les plus importants dans l'administration et dans les entreprises. Par conséquent, la langue du travail était surtout l'anglais (Pyee-Cohen, 1988).

Plusieurs mesures ont été prises depuis, afin de consolider le statut de la langue française dont la plus récente en 1977, "La Charte de la langue française" (Loi 101) (Gouvernement du Québec, 1984), qui a changé le statut de la langue au Québec, mais qui a aussi influencé la planification de l'éducation linguistique dans la province.

En matière d'éducation, la Loi 101 vise surtout à réserver l'école anglaise aux membres de la communauté anglo-québécoise et à diriger les enfants des nouveaux

immigrants et des minorités non anglophones vers l'école française (Laferrière, 1985). Depuis la mise en vigueur de la Loi 101, la clientèle des écoles francophones a changé radicalement. La provenance plus variée de la population immigrante récente contribue beaucoup à cette diversification de la clientèle. Cette nouvelle immigration est plus hétérogène, à la fois, linguistiquement et culturellement que celle d'autrefois, d'origine surtout européenne.

Dans la prochaine section, nous examinerons les mesures prises pour faciliter l'intégration de ces enfants dans les classes régulières françaises. Il s'agit, principalement de deux mesures: une pour l'accueil (les classes d'accueil) et l'autre, pour la francisation (les classes de francisation).

2.2.1 Les classes d'accueil et de francisation

La préoccupation pour la survie et la promotion de la langue française au Québec est le fondement des mesures prises pour la francisation des élèves de communautés culturelles au Québec. Comme Painchaud (1993) le souligne:

Les choix linguistiques des jeunes des communautés culturelles représentent sur ce plan un enjeu majeur et inéluctable (...) L'objectif de faire du français la langue commune de tous les Québécois, quelle que soit leur origine, demeure le fil conducteur qui oriente les objectifs et la mise en oeuvre des programmes d'enseignement des langues (p. 8).

Au Québec, l'intégration linguistique et scolaire des élèves allophones se fait dans les classes d'accueil pour les nouveaux arrivants et dans les classes de francisation pour les québécois allophones et anglophones qui s'inscrivent dans le secteur linguistique français.

Les classes d'accueil sont des classes spéciales qui desservent les enfants arrivés au Québec depuis moins de cinq ans. Les cours sont d'une durée de dix mois, jusqu'au moment où l'élève est considéré avoir acquis les bases en français qui doivent lui permettre de fonctionner dans la classe régulière. Les classes d'accueil sont flexibles, c'est-à-dire que l'élève peut s'y intégrer à n'importe quel moment de la durée de l'année scolaire. Quand il n'y a pas un nombre suffisant d'élèves pour créer un groupe, l'élève doit s'intégrer dans les classes régulières et on lui offre alors un support linguistique: on prend l'élève de ces cours réguliers pendant de courtes périodes de temps pour lui donner des cours supplémentaires de français. En classe d'accueil, au secondaire, on prévoit l'enseignement, aussi en français, d'autres matières scolaires que la langue (Painchaud, 1993).

Les classes de francisation sont destinées aux enfants allophones et aux enfants anglophones qui veulent s'intégrer au secteur français. Elles ont les mêmes fondements et les mêmes objectifs que les classes d'accueil, mais leur clientèle est homogène quant à l'âge. L'enseignement du français dans les deux programmes est basé sur une conception fonctionnelle de la langue comme moyen de communication et comme véhicule des réalités socioculturelles (Gouvernement du Québec, 1985).

Actuellement, ces deux programmes sont les seuls offerts aux élèves allophones (Painchaud, 1993). Les études mesurant leur impact sur le niveau de la compétence langagière des élèves sont rares. De plus, il n'existe pas d'études comparatives qui pourraient nous renseigner sur les différences probables entre les performances des élèves

qui ont suivi ces cours et celles des élèves qui ont commencé leur scolarisation en “submersion¹” dans les classes régulières.

D’ailleurs, la préoccupation justifiée pour la survie de la langue française au Québec tend parfois à donner au discours politique des allures assimilationnistes (p. ex. voir: Georgeault, 1992). En même temps, cette attitude défensive complique, à la fois, l’implantation de programmes de maintien de la langue d’origine dans l’école publique, et le processus de transformation de cette école traditionnellement monoculturelle en une institution pluriculturelle (Mc Andrew, 1991).

Dans la prochaine section, nous présenterons les grandes lignes de certaines études et de rapports officiels examinant le rendement scolaire des élèves issus des communautés culturelles ainsi que les perceptions des enseignants et des administrateurs.

2.2.2 Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles au Québec

Lorsqu’on contrôle la variable “classe sociale”, nous n’avons pas d’indices statistiques que les élèves des communautés culturelles éprouvent plus de difficultés au plan de leur performance scolaire que celles affrontées par les élèves de la majorité francophone (Berthelot, 1990). Cependant, nous pouvons noter qu’il existe un grand consensus au niveau des perceptions des intervenants. Ces derniers perçoivent un alourdissement de la clientèle et une augmentation de l’intensité des problèmes de compétence linguistique et de

¹ Dans un programme de submersion (“sink-or-swim program”), les enfants minoritaires sont obligés d’être scolarisés en langue majoritaire. Les salles de classe en submersion sont hétérogènes car quelques enfants sont des natifs de la langue scolaire et l’enseignement ne comprend pas la langue maternelle des enfants allophones. L’objectif de la submersion est le remplacement de la langue maternelle des enfants par la langue majoritaire. C’est une situation soustractive d’apprentissage de la langue scolaire (Skutnabb-Kangas, 1988).

performance scolaire chez les élèves de communautés culturelles. De plus, les intervenants remarquent des difficultés d'intégration psychosociale et l'apparition d'un nouveau problème: le ralentissement du rythme d'apprentissage pour l'ensemble des élèves de certaines classes pluriethniques (Latif, 1988).

En effet, la forte densité ethnique de certaines écoles apparaît comme une variable cruciale qui produirait des phénomènes inquiétants. Dans un article publié récemment à Montréal (La Presse, 15 avril 1995), un autre problème semble émerger dans les écoles montréalaises à haute densité ethnique. Plusieurs parents francophones évitent d'inscrire leurs enfants dans ces écoles à cause d'inquiétudes quant à la qualité de l'enseignement de la langue dans ce type d'établissement. Et, comme le directeur d'une école le souligne: *“Lorsque la majorité des élèves d'une classe provient de l'accueil, l'impact est désastreux sur le plan scolaire si les écoles fonctionnent de façon traditionnelle”*. Le danger de créer des écoles “ghettos” est alors réel et les conséquences risquent d'être fâcheuses.

À Montréal, selon les statistiques de 1989, 25% des élèves inscrits aux niveaux préscolaire, élémentaire et secondaire avaient comme langue maternelle une langue autre que le français ou l'anglais. À l'extérieur de la région de Montréal, les Amérindiens constituaient alors la moitié du groupe allophone. Dans une étude démographique plus récente sur les caractéristiques de la population scolaire de la CECM en 1995, 19 166 élèves, soit 21,36% des écoles de cette commission scolaire sont nés dans 150 pays du monde. Aux écoles secondaires du secteur français de la commission, 11 813 élèves, soit 36,9% du total des élèves du secondaire ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais (Hoang-Tran, 1997).

Afin d'examiner de plus près le phénomène de la scolarisation multiethnique au Québec, nous rapportons ici les conclusions générales d'une recension des études

québécoises sur le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles effectué par le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (Manègre et Blouin, 1990).

Les résultats des recherches recensées indiquent que la différence entre la performance des enfants allophones et celle des enfants francophones est minime ou limitée à des cas particuliers, comme celui des enfants sous-scolarisés dans leur pays d'origine. À ce sujet, les résultats de la recherche de Plante-Proulx (1987) montrent que la proportion des élèves de 12 à 16 ans ayant fréquenté les classes d'accueil en 1986-1987, et présentant un retard scolaire d'au moins 3 ans, se situe à environ 20%.

Cependant, l'absence presque totale d'études suffisamment poussées pourrait masquer la diversité qui caractérise cette clientèle. Les variables étudiées n'incluent pas certaines variations importantes dans la situation de ces élèves (Laperrière et Dolce, 1990). Notamment, l'âge d'arrivée dans le système scolaire et le degré initial de maîtrise du français sont des variables qui n'ont pas été systématiquement étudiées au Québec. Déjà, le rapport Chancy, en 1985, concluait qu'on ne pouvait identifier un problème général de performance scolaire chez l'ensemble des jeunes de communautés culturelles et qu'il fallait procéder à des études plus fines pour obtenir une perception juste de la situation.

De surcroît, les résultats des élèves de certaines écoles à haute densité ethnique sont alarmants. Par exemple, en juin 1994, lors des épreuves du ministère de l'Éducation en français écrit, seulement 35,7% des élèves de 5^e secondaire de l'école Mont-Royal, une des écoles montréalaises à haute densité ethnique, ont réussi leur examen alors que le taux de réussite était de 85,4% pour l'ensemble de la province (source: La Presse, 15 avril 1995).

En ce qui concerne les résultats dans les épreuves du ministère, dans une analyse plus ancienne des résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire en juin 1987, St-Germain (1988) conclut que les résultats aux épreuves uniques projettent une image semblable, du moins quand on considère l'ensemble des allophones. Toutefois, les résultats

des allophones, ventilés par groupe linguistique, montrent que certains groupes éprouvent des difficultés.

Des résultats plus récents sur la performance scolaire des élèves du secondaire de la CECM pour les années 1992-1993-1994, ont montré que par rapport à l'étude précédente (années 1987-1991) de la commission, les francophones ont amélioré leur rendement en français tandis que les autres groupes linguistiques ont en général diminué leur performance dans cette matière. De plus, certains groupes linguistiques présentent un grand écart par rapport à la moyenne de réussite de tous les groupes en français (Hoang-Tran, 1996).

De façon générale, les statistiques positives concernant le rendement scolaire des élèves issus des communautés culturelles ne semblent pas justifier les inquiétudes des intervenants scolaires qui considèrent que la majorité des élèves qui sortent de l'accueil n'ont pas une connaissance du français suffisante pour suivre le programme régulier (Berthelot, 1990). Néanmoins, les statistiques basées sur des tendances ou sur les moyennes ont des limites certaines quand il s'agit de décrire une réalité complexe. La contradiction apparente, entre les perceptions des enseignants, confrontés quotidiennement à la réalité de l'enseignement en milieu multiethnique et les chiffres, n'implique pas que ces perceptions soient nécessairement fausses. D'ailleurs, celles-ci vont dans le même sens que les constatations faites par Cummins et al. (1987) et Collier (1987, 1989) à l'effet que les enfants scolarisés en L2¹ ont besoin d'au moins quatre ans pour arriver à des résultats comparables à ceux des natifs.

En somme, nous pouvons d'abord remarquer qu'il existe un écart considérable entre les perceptions des intervenants et la réalité des résultats scolaires en ce qui concerne la

1 Pour faciliter la lecture du texte, nous utilisons les abréviations suivantes:

1) L1= Langue maternelle, première langue que l'enfant apprend à la maison/langue d'origine

2) L2= Langue de scolarisation/d'enseignement/seconde

gravité des problèmes affrontées par les élèves des communautés culturelles; cependant, ces problèmes ne doivent être sous-estimés. Deuxièmement, il est plus important de retenir que les différences entre les performances observées ne doivent pas être attribuées à “l’ethnicité” comme telle, mais qu’elles découlent plutôt d’interactions complexes entre les variables suivantes: l’effet de la scolarisation en “submersion”, l’inadaptation du système scolaire à la nouvelle réalité pluriethnique, le milieu socio-économique des élèves, l’âge d’arrivée dans le système scolaire québécois, la sous-scolarisation dans le pays d’origine et le niveau initial de compétence en français.

Afin d’expliquer pourquoi la maîtrise de la compétence en langue seconde est si complexe et difficile à atteindre par les élèves allophones, nous examinerons les facteurs qui interviennent dans le processus d’acquisition de la maîtrise de la langue seconde et les problèmes d’évaluation de celle-ci.

2.2.3 L’âge d’arrivée, la durée de la résidence et l’acquisition de la langue seconde

Le faible rendement scolaire, les échecs répétitifs, les retards et le décrochage au secondaire sont les manifestations des difficultés que les étudiants immigrants/allophones éprouvent lors de leur scolarisation. Ces difficultés suscitent l’intérêt des chercheurs, depuis longtemps. Parmi les facteurs examinés pour expliquer l’échec massif scolaire des élèves, on retrouve celui de la langue scolaire. Le fait que l’éducation de ces élèves se fait dans une langue autre que leur langue maternelle préoccupe toujours les spécialistes. La conséquence la plus directe de cette scolarisation est que ces enfants doivent obligatoirement devenir bilingues, sinon ils ne peuvent communiquer, ni avec leur famille et leur communauté, ni avec les autorités gouvernementales et la population du pays d’accueil (Tosi, 1984). En même temps, ils doivent apprendre vite la langue du pays afin de profiter des avantages éducationnels offerts par la société d’accueil (Wong Fillmore, 1991).

Or, nous savons maintenant, qu'apprendre une deuxième langue n'est pas une tâche facile. C'est un processus qui nécessite beaucoup de temps et beaucoup d'efforts de la part de l'apprenant ainsi que de la part de l'enseignant (Collier, 1987). En outre, les hypothèses très populaires d'"*optimal age*" et de "*critical period*" sont fortement critiquées (Cummins, 1981; Harley, 1986; Collier, 1989; McLaughlin, 1984, 1992). Ces hypothèses basées sur des recherches faites auprès d'apprenants de différents âges, supposent: 1) que les jeunes apprenants acquièrent la maîtrise de la L2 plus vite et plus facilement que les apprenants plus âgés; et, 2) qu'après l'adolescence, il est impossible d'acquérir une maîtrise de la langue seconde équivalente à celle des locuteurs natifs.

En effet, des études plus récentes, qui examinent la nature de la maîtrise de la langue et le temps requis par un enfant scolarisé en L2 pour atteindre un rendement scolaire équivalent aux enfants scolarisés en L1, ont montré que l'acquisition de la langue seconde est un processus long et complexe. Celui-ci dépend de facteurs comme l'âge de l'enfant lors de son premier contact avec la nouvelle langue, la durée de l'exposition à la langue du pays d'accueil ainsi que du statut sociolinguistique et socioculturel de l'enfant et des relations de pouvoir existant entre la langue dominante et la langue minoritaire (Cummins, 1979; Collier, 1987, 1989; Harley et al., 1990).

La tâche est encore plus exigeante pour les jeunes immigrants qui doivent acquérir la langue seconde pendant leur scolarisation. Comme Collier (1987) le souligne:

"Immigrants of school age who must acquire a second language in the context of schooling need to develop full proficiency in all language domains (including the structures and semantics of phonetics, phonology, inflectional morphology, syntax, vocabulary, discourse, pragmatics, and paralinguistics) and all language skills (listening, speaking, reading, writing, and metalinguistic knowledge of the

language) for use in all the content areas (language arts, mathematics, science, and social studies)” (p. 618)

Sur les questions de l'âge et de la durée d'exposition, Cummins (1980) a analysé de nouveau les résultats de l'étude de Ramsey et Wright (1974), réalisée à Toronto, qui portait sur 1200 élèves immigrants. Les résultats de cette étude montraient qu'il existait une relation négative entre l'âge de l'arrivée et la performance aux tests standardisés en anglais pour les élèves qui sont arrivés au Canada après l'âge de six ans. La nouvelle analyse des données effectuée par Cummins a donné des résultats très différents. En effet, Cummins constate que: 1) les apprenants plus âgés acquièrent des compétences cognitives et scolaires plus vite que les plus jeunes; 2) la durée de résidence plus que l'âge a un impact plus important sur les performances; 3) l'âge de l'arrivée a certains effets sur la rapidité avec laquelle les apprenants de L2 atteignent les normes de leur niveau scolaire; par exemple, en contrôlant la variable de la durée de la résidence, ceux qui sont arrivés à l'âge de 6-7 ans progressent plus rapidement que ceux qui sont arrivés à l'âge de 4-5 ans ou 8-9 ans; cependant, les élèves de 8-9 ans apprennent plus de choses en termes absolus.

De même, Collier (1987) a mené une étude fort intéressante qui porte sur ces mêmes questions. Celle-ci avait comme objectif d'examiner le temps requis par les élèves ayant une connaissance limitée de l'anglais pour atteindre un niveau moyen de performance aux tests standardisés américains, et ce, en lecture, en grammaire, en mathématiques, en sciences et en sciences humaines. L'échantillon de la recherche est très considérable: 1548 élèves ayant une maîtrise limitée en anglais ont participé à l'étude. Les variables examinées comprenaient: 1) l'âge d'arrivée aux États-Unis; 2) la maîtrise de l'anglais lors de l'arrivée; 3) les habiletés en littérature et en mathématiques dans leur langue maternelle, au moment de l'arrivée des étudiants; 4) le nombre d'années de scolarisation en anglais.

Les résultats montrent que les élèves qui entrent à l'école à l'âge de 8 à 10 ans sont les plus avantagés car ils atteignent le 50^e centile des performances moyennes nationales en 2 à 5 ans. Les élèves qui arrivent dans le système scolaire à l'âge de 5 à 7 ans démontrent un retard de 1 à 3 ans par rapport à leurs pairs du premier groupe d'âge, quand on contrôle la durée de résidence. Le groupe qui présente le plus de retard est celui qui arrive à l'école à l'âge de 12 à 15 ans. Ce groupe doit rester à l'école 6 à 8 années pour acquérir une performance moyenne et atteindre les normes nationales, quand il est scolarisé exclusivement en L2.

Il est important de souligner que, même si quelques groupes atteignent une maîtrise de certaines matières scolaires en deux ans, les groupes pris dans leur ensemble ont besoin d'au moins 4 à 8 ans pour atteindre le même niveau que les natifs dans toutes les matières ainsi qu'une maîtrise équivalente de la langue et le même rendement scolaire.

Cummins et Nakajima (1987) obtiennent des résultats similaires dans leur étude réalisée à Toronto auprès d'élèves bilingues originaires du Japon. Les résultats confirment les constatations de Collier (1987) que les élèves ont besoin de plus de quatre ans de scolarisation en langue seconde pour atteindre les normes des natifs en lecture. Cependant, dans cette étude, les chercheurs ont trouvé que les élèves qui sont arrivés à l'âge de 6-7 ans progressent relativement plus vite que ceux qui étaient plus âgés à l'arrivée.

Malgré ces contradictions (pour une critique, voir: d'Anglejan, 1990), il existe un consensus entre les chercheurs que, quel que soit leur âge, les élèves scolarisés en langue seconde ont besoin de plus de quatre ans de scolarisation dans cette langue afin d'atteindre un niveau de maîtrise équivalent aux natifs.

2.2.4 L'apprentissage de la langue scolaire

Plusieurs auteurs ont essayé d'expliquer pourquoi l'apprentissage de la langue seconde chez les élèves allophones est si difficile. Selon d'Anglejan et Masny (1987), même si la plupart de ces élèves développent une connaissance du français parlé et écrit tout à fait adéquate pour les communications "quotidiennes" courantes, l'apprentissage de ce qu'elles appellent la "langue scolaire" peut devenir très problématique.

Selon plusieurs auteurs, la difficulté que présente l'apprentissage de la langue scolaire est son haut niveau de décontextualisation (Cummins, 1992; Bernstein, 1975; d'Anglejan et Masny, 1987; etc.). En d'autres termes, le langage qu'on utilise pour la communication interpersonnelle se fait toujours dans un contexte bien défini, avec un vocabulaire concret. Les interlocuteurs peuvent négocier le sens et la conversation est soutenue d'une pléthore d'indices paralinguistiques et situationnels. Nous pouvons parler ici d'un langage contextualisé.

Néanmoins, l'usage de la langue ne se limite pas aux conversations. La langue scolaire constitue le véhicule, oral et écrit, de la transmission des connaissances et des savoirs dans le milieu scolaire. Cette caractéristique de la communication qui se déroule hors contexte ou qui s'appuie sur un contexte restreint est plus près de la langue écrite et repose davantage sur des indices linguistiques et pragmatiques. Le lecteur et le scripteur doivent à la fois comprendre et négocier le message dans le cas de la lecture et le rendre compréhensible quand il s'agit de l'écriture. Dès le moment où le message transmis ne se trouve pas dans un contexte défini par le temps ou par l'espace, les concepts sont véhiculés à travers un langage plus explicite et plus analytique (Tannen, 1982). C'est un langage décontextualisé. Selon Gee (1986), ce langage s'est développé progressivement avec l'évolution de la technologie.

Il est l'outil linguistique qui sert à la construction et à la transmission du savoir dans les cultures occidentales technologiquement avancées (d'Anglejan et Masny, 1987).

Par ailleurs, l'usage de l'écrit suppose la maîtrise du langage décontextualisé et un des rôles de l'école est d'acculturer les élèves à l'écrit. En effet, la culture de l'écrit qui caractérise les sociétés hautement industrialisées et technologisées impose un niveau de connaissance de la langue écrite qui repose sur la capacité de recourir à des processus cognitifs de haut niveau ainsi que sur la maîtrise d'une diversité de pratiques langagières spécifiques à différents contextes, dont celui des milieux de travail (Painchaud, 1994).

Les élèves qui sont scolarisés dans une langue seconde, affrontent donc très souvent des problèmes sur le plan de l'apprentissage à cause de leur maîtrise imparfaite de cette langue. Des problèmes qui sont difficilement identifiés tout simplement parce que ces élèves ont suffisamment développé leurs capacités communicatives interpersonnelles (Cummins 1979). Des résultats de recherches dans les écoles de Montréal auprès d'élèves allophones ont montré que c'est surtout l'écrit qui souffre par une faiblesse en syntaxe, en orthographe et en vocabulaire. Ces élèves ont également des compétences limitées en ce qui concerne la compréhension des textes écrits qui pourront varier des textes littéraires aux textes scientifiques (Latif, 1988).

Si on essaie de relier cette réalité du milieu scolaire à celle des milieux de travail, où les résultats des recherches récentes montrent qu'une grande partie des travailleurs éprouvent des difficultés à l'apprentissage des nouvelles technologies ou à la lecture et l'écriture des documents reliés à leur travail (Painchaud et al. 1994, 1995b), on peut conclure que le développement de la compétence langagière joue un rôle primordial à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes minoritaires qui sont scolarisés et travaillent dans leur langue seconde.

2.2.5 La maîtrise de la langue et la réussite scolaire

Cummins (1984, 1985) propose un modèle théorique qui inclut la relation explicite entre la maîtrise de la langue et la réussite scolaire des jeunes minoritaires. Cummins fait l'hypothèse qu'il existe deux éléments essentiels de la maîtrise de la langue chez les élèves minoritaires: le premier, les capacités communicatives interpersonnelles [basic interpersonal communicative skills (BICS)] et le deuxième, les capacités cognitives/académiques de la langue [cognitive/ academic language proficiency (CALP)]. Le premier concept concerne les capacités liées à la communication pour les besoins de la vie quotidienne; le deuxième fait référence non seulement aux capacités cognitives ou académiques générales, telles la résolution de problèmes et la littérature mais, aussi, aux compétences communicatives sociales et pragmatiques (ce que Bachman appelle: contexte du discours et de la situation de l'usage communicatif de la langue). La plupart des tests linguistiques et communicatifs ne mesurent pas les habiletés liées à la réussite scolaire (CALP), au contraire, ils mesurent plutôt des aspects linguistiques et communicatifs de surface de la langue soit les BICS (Hayes-Brown, 1984). En outre, Cummins (1984, 1985) fait une distinction entre la langue contextualisée, interpersonnelle, laquelle se réalise le plus souvent dans un contexte bien défini, suppose le recours à un vocabulaire connu reflétant des réalités concrètes (*language in context-embedded situations*) qui est typique des interactions quotidiennes en dehors de la salle de classe, où la communication est soutenue par le contexte, et la langue décontextualisée (*language in context-reduced situations*) qui se trouve surtout dans le contexte scolaire et est reliée à l'habileté de manipuler la langue dans ce contexte.

Les nouveaux éléments que Cummins (1984) apporte à nos connaissances sur la maîtrise de la langue sont très importants pour les élèves minoritaires. Ces constatations, nous amènent à la discussion de la nature de la compétence communicative, de ses applications aux modèles utilisés dans la recherche portant sur l'évaluation de la maîtrise de

la langue et aux problèmes que ce type d'évaluation représente quand il s'agit des enfants minoritaires scolarisés dans leur langue seconde.

2.3 Compétence communicative: définition et évolution du concept

Au début des années soixante-dix, Hymes (1971) a introduit la notion de la compétence communicative, notion qui allait au-delà de la notion de compétence telle que développée par Chomsky (1965). En effet, cette dernière désignait la connaissance implicite que tous les locuteurs-auditeurs natifs ont de leur langue. Autrement dit, la notion de la compétence chomskyenne est l'intériorisation des règles de grammaire et de syntaxe qui nous permettent de produire un nombre infini d'énoncés (Galisson et Coste, 1976).

Chomsky s'intéressait essentiellement à la connaissance de la langue et non pas aux capacités sous-jacentes à la performance. Par contre, la notion de la compétence communicative de Hymes comprend à la fois les aspects de la connaissance (incluant, en particulier, la connaissance sociolinguistique) et les aspects de l'habileté à utiliser cette connaissance dans la situation de communication (McNamara, 1994). Ainsi, le concept de Hymes (1971) provient de l'extension de la notion chomskyenne de compétence tout en étant beaucoup moins abstraite que celle-ci (Germain, 1993).

En outre, Hymes (1971) définit la compétence communicative comme la connaissance intériorisée non seulement des règles «linguistiques» mais aussi des règles psychologiques, culturelles et sociales qui organisent le discours dans un cadre social concret (Galisson et Coste, 1976). Il accorde donc une place primordiale à la fonction communicative de la langue dans son contexte social. Pour Hymes, une théorie de la langue devrait nécessairement comprendre une analyse des connaissances sociales et culturelles.

Suite à une pléthore d'écrits dans le domaine, Chomsky (1980) fait la distinction entre la compétence grammaticale et la compétence pragmatique:

“I assume that it is possible in principle to have full grammatical competence and no pragmatic competence, hence no ability to use a language appropriately, though its syntax and semantics are intact” (p.59).

L'usage approprié de la langue constitue le plus grand défi actuel pour l'enseignement des langues et l'évaluation de la compétence communicative des apprenants. L'authenticité de la langue enseignée aux apprenants et la construction des instruments de mesure aussi “authentiques”, suscitent des problèmes de taille. Ces instruments doivent refléter le contexte pragmatique de la langue réelle et doivent être valides pour que leurs résultats soient à la fois interprétables et généralisables dans d'autres contextes de communication (Kalantzis et al., 1989).

En 1978, Widdowson apporte plus de précisions à la notion de l'usage correct de la langue, et, pour la première fois, ces précisions sont appliquées à l'enseignement des langues. L'emploi de la langue implique que la phrase soit à la fois appropriée au contexte linguistique et à la situation de communication (Germain, 1993). De plus, Widdowson (1978) a critiqué la vision béhavioriste et structuraliste qui s'intéressait seulement aux phénomènes linguistiques:

“Connaître une langue, ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication” (p.11)

La vision structuraliste était dominante durant les années soixante dans le domaine de l'enseignement des langues en Amérique du Nord. La compétence langagière, selon les

structuralistes est un “phénomène linguistique” ; pour l’étudier, il est essentiel d’identifier ses composantes.

En effet, la langue, dans cette vision, se divise en quatre habiletés (skills): 1) compréhension orale, 2) expression orale, 3) lecture et 4) écriture. Chacune de ces habiletés générales comporte des composantes spécifiques telles que: la phonologie, le lexique, la syntaxe et la sémantique. Les tests mesurant la maîtrise de la langue et qui sont basés sur cette approche, se nomment *tests de compétence linguistique* (Hayes-Brown, 1984). Ces mesures ne seront des indicateurs valides de l’ensemble de la maîtrise générale de la langue, que si toutes les habiletés et toutes leurs composantes sont mesurées. Or, pour des raisons pratiques, on mesurait la compétence linguistique à l’aide de tâches spécifiques telles l’examen de la grammaire. Puisque ces tâches étaient considérées à tort comme indicatrices de la maîtrise d’une langue, on se formait par conséquent une vision erronée des capacités langagières des apprenants. Oller (Oller et Perkins, 1980) justifie cette pratique par le postulat qu’il existerait un facteur unique et global qui unirait toutes les habiletés langagières et leurs composantes.

Ce paradigme a engendré de nombreuses recherches et a soulevé plusieurs interrogations. Peu après la conception de ce paradigme, plusieurs chercheurs, s’appuyant sur des recherches empiriques, ont mis en doute ce postulat. De même son concepteur, Oller, en 1983 déclare que son hypothèse n’est plus défendable. Hayes-Brown (1984) fait remarquer que dans ce paradigme, la langue mesurée est décontextualisée, c’est-à-dire qu’elle se situe en dehors du contexte de la communication de la vie réelle. Cette approche est donc limitée car, s’y fier, ce serait nier les contextes de l’usage de la langue: ceux du discours et de la situation (Bachman, 1990). C’est pourquoi l’enseignement d’une langue se limitait jusqu’alors à la grammaire et au lexique (Harley et al., 1990). De plus, ce modèle ne

nous informe pas sur les liens qui existent entre les capacités et les connaissances (Bachman, 1990; Kalantzis, 1989).

La notion de compétence communicative découle d'une vision plus large de la langue. Ainsi, la compétence linguistique au lieu d'être l'unique compétence envisagée, devient alors une de ses composantes de la communication:

*“The members of a speech community share not only **linguistic competence**, the ability to understand and produce the theoretically infinite set of sentences comprising the language, but also **communicative competence**, the knowledge of when to speak and when to remain silent, and what to say to whom and when” (Hymes, 1972, pp. xi-vii).*

Plus récemment, Bachman (1990) a proposé une définition fonctionnelle de la compétence communicative tout en essayant d'intégrer tous les aspects de l'usage de la langue. Il conclut alors que l'habileté communicative est constituée de la connaissance ou de la compétence communicative et de la capacité à traduire cette compétence dans un usage approprié, contextualisé et communicatif de la langue.

Bachman (1990) adopte alors, pour les besoins de l'évaluation de l'habileté communicative, la distinction chomskyenne entre la compétence et la performance. En d'autres mots, les connaissances ou les compétences que l'on possède se distinguent de nos capacités de traduire ces compétences en situation de test. Les résultats des tests doivent donc donner des informations sur l'usage de la langue qui soit approprié, contextualisé et communicatif (Palmer et Bachman, 1995). Une telle distinction est très importante pour la validité des instruments de mesure et la prise de décisions lors d'une évaluation. En effet, toute la discussion autour de l'authenticité et de la validité des tests communicatifs est

centrée sur cette distinction et sur les prédictions qu'il est possible de faire sur la capacité de l'apprenant d'utiliser ses connaissances dans d'autres contextes de communication.

Dus aux définitions abstraites, les problèmes de l'évaluation de la compétence communicative ont amené les chercheurs à souligner la nécessité d'un modèle théorique qui pourrait intégrer toutes les composantes de la compétence communicative pour avoir enfin, une évaluation valide de celle-ci (Bachman, 1990; McNamara, 1994). Bachman (1990) soulève le besoin de développer à la fois, un modèle théorique basé sur une définition claire des habiletés à mesurer et des moyens pour observer et mesurer ces habiletés en situation de recherche scientifique et en salle de classe. Pourtant, et malgré le fait que l'absence d'une théorie ait été maintes fois soulignée, McNamara (1994) remarque que ce besoin est encore loin d'être accepté par tous:

"The need to base language performance testing on a broad theory of the capacities involved in language use is still not widely accepted, despite repeated calls for a proper theoretical basis for practice". (p. 1).

Cependant, des modèles existent tout comme existe aussi le besoin réel d'évaluation des apprenants. Nous présenterons donc de façon succincte, les principes de trois modèles qui constituent les plus importantes adaptations du modèle de Hymes en langue seconde: celui de Canale et Swain (1980; Canale, 1983), celui de Sophie Moirand (1982) et celui de Bachman (1990) qui, lui, constitue la version la plus récente et complète des efforts des scientifiques dans cette voie.

2.3.1 Les modèles

2.3.1.1 Le modèle de Canale et Swain

Le modèle de Canale et Swain (1980) constitue la première tentative importante d'intégration et de théorisation du domaine de la connaissance langagière pour inclure la compétence sociolinguistique et les autres composantes de la compétence communicative. L'originalité de ce travail a fait que ce modèle a dominé la recherche depuis plus d'une décennie. Canale et Swain ont proposé un modèle en trois dimensions: 1) la compétence grammaticale; 2) la compétence sociolinguistique; et 3) la compétence stratégique.

La compétence grammaticale comprend le lexique, la morphologie, la sémantique de la phrase et la phonologie. La compétence sociolinguistique est d'abord décrite par Canale et Swain (1980) comme les règles socioculturelles et les règles du discours. Elle prend sa forme finale en 1983 quand Canale fait la distinction entre la compétence sociolinguistique (les règles socioculturelles) et la compétence discursive (cohésion et cohérence du discours). La compétence stratégique, elle, fait référence à la maîtrise des stratégies communicatives verbales ou non. Les composantes de cette compétence sont les plus difficiles à identifier, à mesurer et à observer (Canale et Swain, 1980; Canale, 1983; Canale, 1984; Harley et al., 1990; Bachman, 1990; Kalantzis et al., 1989)

Canale (1984) suppose que son modèle de la compétence communicative est suffisamment flexible pour inclure l'interaction avec les autres systèmes de connaissances et d'habiletés ainsi qu'avec des facteurs individuels comme la personnalité et la volonté. Mais ces liens ne sont pas explicites: nous ne connaissons pas comment ces variables interagissent à chaque étape du développement de la langue première et de la langue seconde ni lesquelles, parce ces composantes sont les plus importantes à chaque étape. Ces constatations soulèvent des questions importantes sur l'utilisation du modèle.

Comme Canale (1984) le souligne:

“The concern here is the extent to which both the information and form of information are socially appropriate and natural/authentic (e.g. appropriate degree of politeness and formality, most likely form of message that native-speakers would use) depending on such contextual variables as topic, role of participants, setting and purpose” (p. 116)

2.3.1.2 Le modèle de Moirand

Le modèle que Moirand (1982) propose, est intéressant à cause de la distinction faite entre deux des composantes: linguistique et socioculturelle. Ce modèle de la compétence communicative comprend quatre composantes:

- linguistique: (la phonétique, le lexique, la grammaire et le texte);
- discursive: (la connaissance “des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés”, p. 20);
- référentielle: (la connaissance “des domaines d’expérience et des objets du monde et de leurs relations”, p. 20);
- socioculturelle: (la connaissance et de l’appropriation “des règles sociales et des normes d’interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l’histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux”, p. 20).

Ce modèle nous paraît intéressant à cause de la distinction entre une composante purement linguistique et une composante socioculturelle. Il apporte des éléments pour faire le lien entre la compétence sociolinguistique de Canale et Swain et les connaissances du monde de Bachman (1990) que nous examinerons dans la prochaine section.

2.3.1.3 Le modèle de Bachman

Le modèle de Bachman (1990) comprend trois composantes: 1) la compétence de la langue, 2) la connaissance du monde et 3) les mécanismes psychophysiologiques. Au cœur de ce modèle se trouve la compétence stratégique (Figure 1).

La compétence stratégique est définie comme la capacité mentale d'utiliser les composantes de la compétence langagière dans des situations contextualisées et communicatives. C'est donc une compétence qui fait le lien entre les compétences langagières, le contexte situationnel où la langue est utilisée, et les connaissances du locuteur (connaissances socioculturelles et connaissances du "monde réel").

La compétence de la langue comprend, essentiellement, un ensemble de composantes des connaissances spécifiques qui sont utilisées pour communiquer. Les mécanismes psychophysiologiques sont les processus neurologiques et psychologiques qui participent à la production de la langue qui est alors examinée en tant que phénomène physique (son, lumière) (Bachman, 1990, p.84).

D'une part, Bachman insiste beaucoup sur la définition de la compétence langagière, d'autre part, la connaissance du "monde réel" n'est pas beaucoup explicitée. L'apport original du modèle de Bachman réside dans son analyse détaillée de la compétence de la langue et dans une définition claire de la compétence stratégique. Les interactions des composantes de l'habileté communicative sont illustrées à la Figure 1:

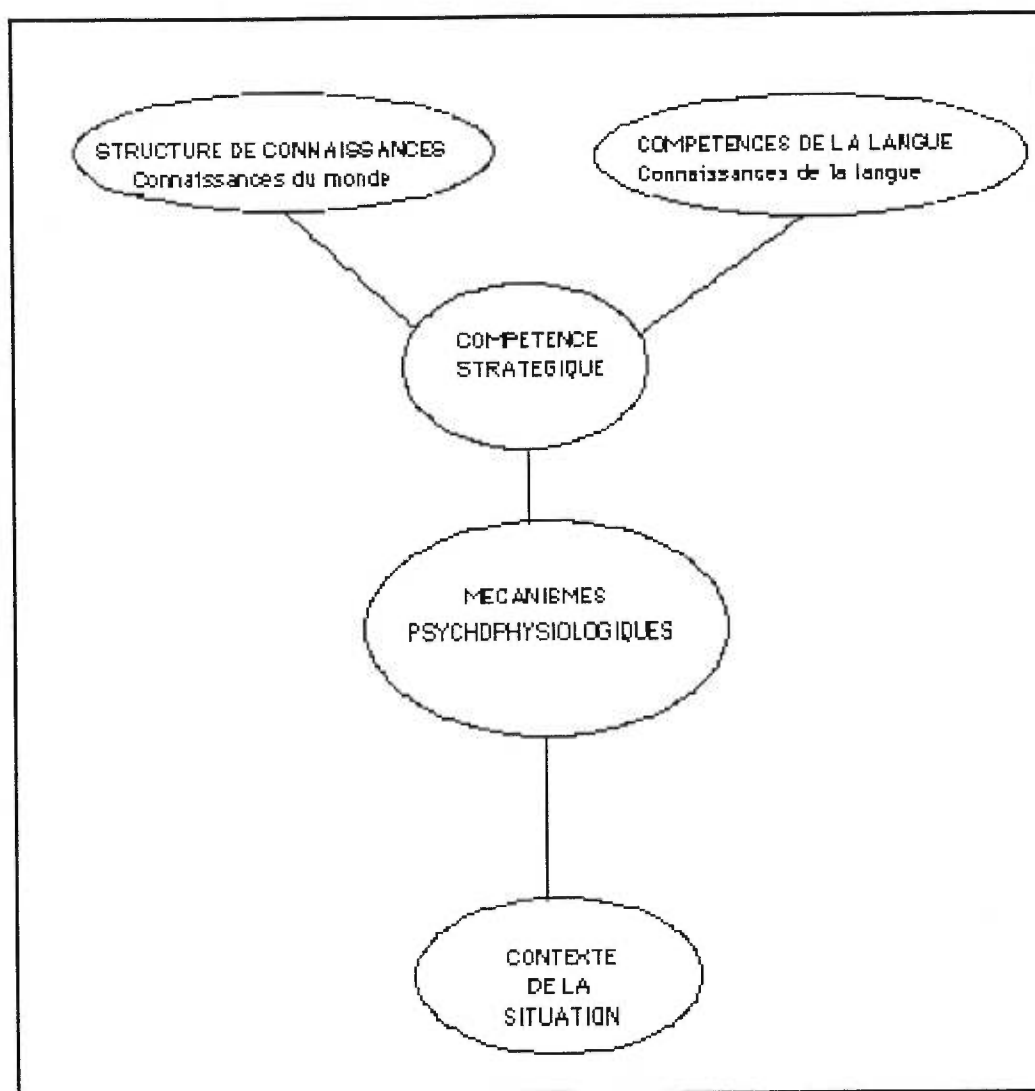


Figure 1: Les composantes de l'habileté dans l'usage communicatif du langage (Bachman, 1990, p. 85)

En ce qui concerne la compétence de la langue, Bachman (1990) reprenant la distinction que Chomsky a faite en 1980 entre la compétence grammaticale et la compétence pragmatique, introduit une nouvelle dichotomie de la compétence de la langue en deux sous-compétences. La première, la compétence organisationnelle est un concept plus élargi que celui de la compétence grammaticale de Chomsky, car elle comprend la compétence grammaticale et la compétence textuelle. La deuxième, la compétence

pragmatique, intègre la sous-compétence illocutionnaire qui, elle, comprend certaines des fonctions de la langue de Halliday (1973-1974), et, la sous-compétence sociolinguistique.

Selon ce modèle (1990), la sous-compétence grammaticale comprend le vocabulaire, la morphologie, la syntaxe et la phonologie/graphologie de la langue. La sous-compétence textuelle emprunte ses composantes de la compétence discursive de Canale (1983, 1984). Il s'agit de la cohésion et de l'organisation rhétorique du discours. Pour la compétence "illocutionary", les fonctions sont: la fonction d'expression des idées, de manipulation, heuristique et imaginative.

Finalement, la sous-compétence sociolinguistique est définie comme la sensibilité ou le contrôle des conventions de l'usage de la langue qui sont déterminées par les caractéristiques de l'usage spécifique dans le contexte; c'est cet aspect de la langue qui nous oblige à utiliser les fonctions langagières de façon appropriée dans le contexte (Bachman, 1990, p.94; (Figure 2).

Le modèle de Bachman (1990) présente un grand intérêt à cause de l'analyse très explicite des composantes de la compétence langagière et à cause de son intégration des connaissances théoriques du domaine.

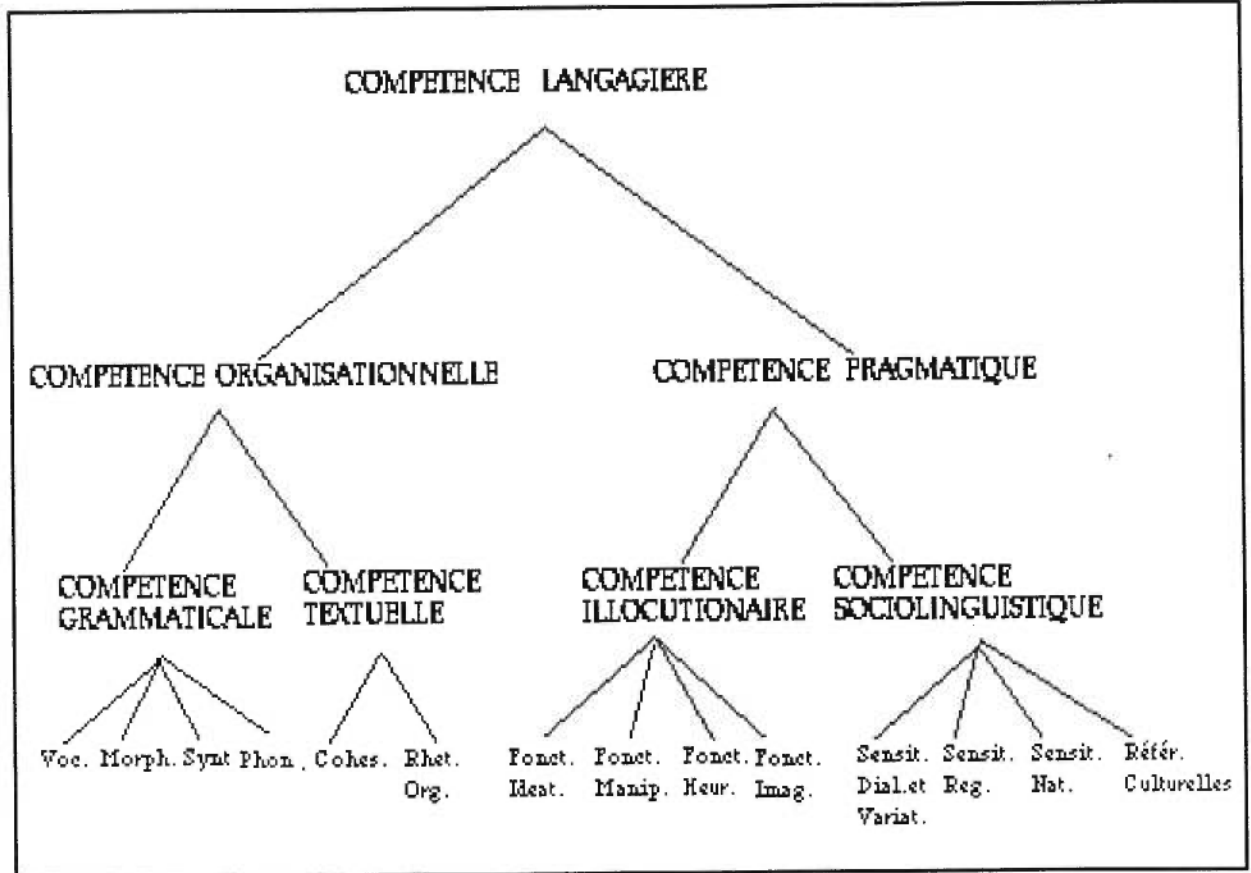


Figure 2: Les composantes de la compétence langagière (Bachman, 1990, p. 87)

2.4 L'évaluation de la maîtrise de la langue dans l'approche communicative

Selon Duran (1989), la notion de "maîtrise de la langue" signifie l'habileté fonctionnelle d'une personne à utiliser un système langagier. Le terme "maîtrise de la langue" est appliqué, habituellement, exclusivement aux personnes qui ne sont pas des locuteurs natifs de la langue¹. Comme il n'existe pas de consensus de la part des chercheurs sur la définition précise et opérationnelle de ce terme, il y a, alors une certaine confusion conceptuelle quant à l'effet des tâches (skills) langagières sur la performance globale aux tests.

¹ Au contraire, pour les natifs, nous utilisons le terme: "habileté verbale"

Plus récemment, avec le développement de l'approche communicative et de méthodes d'évaluation orientées vers le curriculum, on accorde plus d'importance aux objectifs de l'évaluation. Le contenu et la méthode d'un test sont alors conçus afin de rendre réalisables les objectifs qui, à leur tour, doivent être spécifiques et clairement explicités (Kalantzis et al.1989). Ces tests mesurent l'usage fonctionnel de la langue, ils nous permettraient donc d'examiner la "*compétence communicative*" de l'élève.

En général, les mesures utilisées pour évaluer la maîtrise d'une langue peuvent être classées en *directes* et en *indirectes*. Les tests peuvent être *intégratifs* ou à *élément discret* ("discrete-point"). Les mesures directes ont pour but d'évaluer l'habileté de compréhension et de production de la langue dans des situations authentiques de la vie réelle. La difficulté de mesurer la langue dans des situations non artificielles a amené les chercheurs à utiliser des mesures indirectes. Les mesures indirectes sont de nature artificielle (p. ex. les tests à choix multiples). Ces mesures ont une fidélité élevée, pourtant leur usage comme indicateurs valides de la maîtrise des langues chez les bilingues a été sérieusement mis en question (Hayes-Brown, 1984).

Les tests à élément discret ("discrete-point") peuvent être utilisés pour l'évaluation directe ou indirecte. Ce type de tests nous donne des indices sur le degré de contrôle que l'étudiant détient sur des aspects particuliers de la langue (p. ex. grammaire, vocabulaire, phonologie). À cause de l'importance donnée à l'habileté de contrôler des aspects spécifiques de la langue, ce type de tests utilise, habituellement, des procédures évaluatives indirectes. Les tests de la compétence linguistique sont habituellement de ce type.

Les tests intégratifs de la maîtrise de la langue demandent un contrôle simultané de plusieurs habiletés distinctes pour qu'un élève puisse répondre correctement à leurs exigences (p. ex. tests de closure, dictée). On avait supposé que ces mesures demandaient un usage du langage comparable à des situations communicatives de la vie réelle (Oller et

Perkins, 1978). Ce type de test est une mesure plus directe de la maîtrise d'une langue (Hayes-Brown, 1984).

La façon de corriger et de donner des notes aux tests peut aussi être à élément discret ou holistique (p. ex. un test de closure pour la compréhension en lecture est un exemple d'un test intégratif et indirect, corrigé avec la méthode à élément discret ("discrete-point scoring") de la performance (Duran, 1989).

De façon générale, les tests de compétence linguistique sont des mesures à élément discret et indirectes tandis que les tests de compétence communicative sont des mesures intégratives et directes (Hayes-Brown, 1984).

Lorsqu'ils critiquent ces procédures d'évaluation, Kalantzis et al. (1989) soutiennent que tous les deux types de tests, intégratif et à élément discret, évaluent la compétence linguistique et non pas la compétence communicative. Selon ces auteurs, afin d'évaluer l'habileté de l'étudiant à utiliser la langue, on doit examiner les performances dans le contexte de situations communicatives actuelles.

Selon Swain (1993), les efforts pour construire des tests qui répondent à tous les critères de la psychométrie traditionnelle, amènent à la perte de la validité du construit. Pourtant, celle-ci est une qualité essentielle des mesures qui évaluent les compétences langagières¹. Comme Merkt (1992) le souligne: "*S'il est évident que la globalité est le trait essentiel de la compétence de communication, et qu'il convient d'y orienter l'action*

1- La validité de construit (construct validity) est la validité la plus importante pour l'évaluation des connaissances langagières (Palmer et Bachman, 1981). Dans le domaine de la langue, le test doit refléter les principes d'une théorie valide de la nature et de la description de la langue ainsi que de l'apprentissage de celle-ci (Kalantzis et al., 1989). Par exemple, si on suppose qu'un test mesure "la connaissance de la grammaire" dans une langue, on doit être capable de démontrer qu'on peut mesurer la connaissance de la grammaire jusqu'à un certain point, indépendamment d'autres "connaissances" comme celle du vocabulaire, de l'écriture, de l'habileté à raisonner verbalement etc.

didactique, cette même globalité doit être prise en compte également dans l'évaluation" (p. 67).

Donc, une telle hypothèse implique que, pour mesurer la compétence communicative, on est obligé d'utiliser des méthodes d'évaluation globales, authentiques, et toujours contextualisés. En principe, les tests isolés, unidimensionnels et uni-occasionnels ne peuvent pas nous donner des résultats qui reflètent la réalité de cette compétence.

2.4.1 Les problèmes lors de l'évaluation des élèves d'origines ethniques diverses

La théorie de la langue où s'inscrit la compétence communicative a été développée pour des locuteurs natifs. Lorsqu'on évalue la compétence communicative des locuteurs natifs, nous constatons qu'il y a des variations dans leurs performances aussi. Ces performances variées reflètent les différences individuelles sur le plans social et éducatif, ainsi qu'aux contextes limités d'utilisation du langage par certains groupes et aux variations langagières géographiques ou sociales, etc. Les recherches de Bernstein (1973) et de Labov (1966), peuvent fournir un cadre qui clarifie la nature des difficultés affrontées pour mesurer cette compétence.

Les modèles que nous avons décrits s'appliquent à l'évaluation de la langue des apprenants d'une langue seconde dans un contexte formel d'apprentissage de langues. Cependant, pour les enfants d'origine ethnique diverse, les problèmes et les buts de l'évaluation se distinguent. Ces élèves sont scolarisés dans une langue qui est pour eux une langue seconde, mais elle est enseignée comme langue maternelle. Le contexte de l'enseignement est alors la "submersion", ce qui est probable de ne faciliter ni la maîtrise de la langue seconde ni l'égalité des chances de ces enfants.

En général, on mesure la maîtrise de la langue des bilingues minoritaires afin: 1) d'identifier et de placer les enfants des minorités linguistiques dans les classes appropriées (pour le Québec, classes d'accueil et de francisation); 2) d'évaluer la pertinence d'un programme de langue; 3) de diagnostiquer les forces et les lacunes spécifiques d'un programme ou des élèves dans un programme (Duran, 1989; Kalantzis et al., 1989).

Si on est d'accord pour dire que la compétence sociolinguistique comprend des connaissances sociales, linguistiques et culturelles, l'élève allophone commence souvent l'école sans posséder aucune de ces trois connaissances. L'ignorance du contexte culturel par l'élève, peut entraîner des performances relativement faibles aux tests scolaires de langue, tout comme dans les autres matières (Duran, 1989). Le refus de tenir compte de cette réalité peut influencer négativement la validité des mesures et limiter ainsi, la généralisation et l'extrapolation des résultats des recherches sur les compétences langagières de ces clientèles particulières (Kalantzis et al, 1989). Les tests scolaires, administrés dans la salle de classe et construits pour évaluer les performances des enfants dont la langue scolaire est leur langue maternelle, peuvent amener à des évaluations fautives et à des décisions pédagogiques injustes.

En ce qui concerne les problèmes inhérents aux tests de la compétence communicative, les spécialistes du domaine sont d'accord pour dire que ces tests présentent une bonne validité de construit et de surface, mais leur fidélité est très faible (Mitchell, 1992). Ce fait est à l'origine des résultats parfois contradictoires des études et pose des problèmes importants à l'extrapolation et à l'application des résultats ainsi que pour la qualité des tests utilisés (Kalantzis et al., 1989). Ce problème devient plus complexe lorsqu'il s'agit de tests administrés à une population bilingue minoritaire à cause des

particularités cognitives et culturelles que cette clientèle présente (Duran, 1989) et à cause des problèmes inhérents aux définitions arbitraires du bilinguisme.

De plus, selon De Avila (1984), il existerait des facteurs extralinguistiques qui feraient que les tests qu'on utilise nous donnent des informations limitées sur le contexte social et linguistique dans lesquels le test est utilisé.

En outre, Cummins (1985) ajoute la dimension de l'usage de la langue dans le milieu scolaire, milieu où la maîtrise de la langue pour des buts communicatifs de tous les jours n'est pas suffisante.

Swain (1993) constate que la nature de la maîtrise d'une langue est un phénomène complexe qui peut varier selon les individus et le contexte. Pour qu'un test soit valide, il doit refléter cette variation. Par conséquent, lorsque la fidélité est définie en fonction de la cohérence des résultats, nous avons une mesure inappropriée de qualité d'un test de maîtrise d'une langue. Il est donc nécessaire pour les chercheurs de relever le défi, toujours présent et actuel, de penser à l'élaboration de nouveaux critères afin de répondre aux besoins qui émergent dans le domaine de l'évaluation de la maîtrise d'une langue.

Cependant, il est très important de ne pas négliger le contenu des tests utilisés et d'inclure l'examen des habiletés grammaticales, sociolinguistiques et discursives, selon Canale et Swain (1980) autant celui des habiletés organisationnelles (grammaticales et textuelles) et pragmatiques (illocutionnaires et sociolinguistiques), selon Bachman (1990).

Dans le même sens, Mitchell (1992) propose une évaluation de la performance globale des élèves qui prendrait plusieurs formes et qui ne serait pas une évaluation

unidimensionnelle et uni-occasionnelle comme les tests objectifs présentement utilisés dans les écoles.

Un autre problème qui émerge dans le contexte de l'évaluation de la compétence communicative est celui de l'authenticité des tests. La tâche la plus difficile est de définir la notion de l'authenticité et de réussir à créer les conditions authentiques dans un milieu comme celui d'une salle de classe. L'authenticité des tests est centrale et son absence suscite des difficultés importantes pour la généralisation des résultats et des questions sur le plan pragmatique et éthique (Duran, 1989). Un autre aspect du même problème est la tendance qu'ont les évaluateurs de choisir, au moment de la construction des tests, les tâches qui évaluent plutôt les compétences communicatives de base (ou apparentes), comme par exemple les textes de type narratif en écriture et qui négligent les fonctions plus formelles de la communication, comme par exemple les textes informatifs, etc. En particulier, dans le contexte de l'école, il est important de ne pas négliger les tâches et les activités académiques, comme les recherches de Cummins (1984) l'ont montré.

En somme, on peut dire qu'au fur et à mesure que nos connaissances sur la nature de la maîtrise de la langue augmentent, les exigences pour des tests de qualité augmentent aussi et de nouveaux défis se présentent pour les chercheurs du domaine. Des processus de mesures améliorés et la recherche sur ces processus sont des aspects indispensables à la construction des tests valides et surtout justes pour les individus issus des minorités linguistiques (Duran, 1989).

Dans cette première section de la présente thèse, les théories et les recherches empiriques concernant l'école et la scolarisation des allophones et des groupes ethniques ont été exposées. Dans la prochaine section, nous procéderons à un examen du cheminement de

l'école au marché du travail et des implications de la maîtrise de la langue au cours de ce passage. Cet examen concerne les parties suivantes: recherche d'emploi et transition professionnelle; connaissance du contexte socioculturel du milieu du travail; la situation actuelle dans le marché du travail; et le travail dans le cadre des études.

2.5 De l'école au marché du travail: Recherche d'emploi et insertion professionnelle

La transition professionnelle est un moment critique pour le jeune qui sort de l'école avec l'intention de s'intégrer au marché du travail. Comme Laflamme (1993b) le décrit, il s'agit d'une période de structuration - déstructuration puisque le jeune quitte le milieu scolaire qu'il connaît déjà pour entrer dans le milieu du travail dont les rapports sociaux sont organisés d'une manière différente et reposent sur des fondements différents.

Pour le jeune issu d'une communauté culturelle, l'instance de la transition détermine son intégration, non seulement professionnelle, mais aussi sociale. Comme dans les autres instances, lors de la transition professionnelle, une grande partie de la réussite des jeunes dépend de facteurs extérieurs comme la structuration du marché du travail et la conjoncture économique au moment de la recherche d'emploi. Ceci n'élimine pas l'importance des facteurs intrinsèques à l'individu comme le capital culturel et les attentes de la famille. Dans une conjoncture économique difficile, caractérisée par un niveau de pauvreté et de chômage très élevé, le capital culturel s'impose encore plus comme variable lourde dans la transition professionnelle (Laflamme, 1993b). Le capital culturel comprend la connaissance de la langue orale et écrite et la connaissance du contexte socioculturel des offres d'emplois, en d'autres mots, une bonne connaissance du marché du travail, des pratiques de l'embauche (lettres d'offre de services, entrevues, etc.) et par l'utilisation d'un réseau de relations. Nous examinerons une à une ces composantes, car les lacunes à ce niveau constituent un handicap majeur chez les jeunes des communautés culturelles.

2.5.1 La maîtrise fonctionnelle de la langue

La maîtrise de la langue est un facteur déterminant pour l'insertion professionnelle des jeunes (Painchaud et al., 1995a; Debeurme et Dupont, 1995). En effet, des études au Canada et aux États-Unis ont montré qu'une proportion importante des jeunes arrivent sur le marché du travail sans avoir une maîtrise suffisante de la langue écrite pour accomplir les tâches nécessaires (Mikulecky et Drew, 1991; Jezak, et al. 1993).

Pour les jeunes des communautés culturelles, le problème de la maîtrise de la langue est plus complexe. Pour ces jeunes, même si on suppose une acquisition adéquate des matières enseignées par des programmes d'études, attestée par la progression de leur scolarité, la maîtrise de la langue orale n'a pas été vérifiée (Painchaud, 1993). Comme Bourque et Rioux (1991) le constatent, le problème devient plus complexe, parce que la maîtrise du français exigée n'est pas toujours modulée selon les emplois. Cette exigence risque d'exclure des personnes dont le français n'est pas la langue maternelle. De façon générale, la communication orale ne pose pas de problèmes aux locuteurs natifs, mais pour une personne dont la langue de travail est une langue seconde, la maîtrise imparfaite de la langue peut représenter un handicap majeur pour l'obtention d'un emploi et ceci dans n'importe quel domaine (Painchaud et al, 1995b).

2.5.2 La langue orale

Des études au Canada ont examiné la sélection des candidats à des emplois par rapport à leurs accents trahissant leurs origines ethniques. Il est bien connu, qu'une prononciation déviante de la norme peut mener à une sous-évaluation de la connaissance de la langue (d'Anglejan et Tucker, 1973). De plus, Kalin et Rayko (1978) ont trouvé que l'ethnicité, liée aux différents accents, joue un rôle important pour le classement des individus à des

emplois de différents statuts. Les locuteurs natifs anglais comparés aux locuteurs avec différents accents ethniques ont été sélectionnés, par les sujets, pour des emplois d'un statut plus élevé et vice versa.

Les résultats de deux autres études réalisées à Toronto sont aussi significatifs. Dans le cas de la première, les 64 sujets devaient évaluer 16 candidats ayant quatre accents différents (des Anglais, des Allemands, des Sud-Asiatiques, et des Antillais). L'analyse des résultats a montré une très grande corrélation entre les accents ethniques et le statut des emplois. Pour l'emploi du statut le plus élevé, les locuteurs avec l'accent anglais ont été sélectionnés plus fréquemment que les autres. Suivaient les candidats avec un accent germanique, puis les Sud-Asiatiques et, finalement, les Antillais. Les chercheurs concluent qu'il existe une stratification quant aux perceptions des sujets par rapport à l'ethnicité ainsi que des préjugés en ce qui concerne les capacités des différents membres des communautés sur le plan occupationnel (Kalin, Rayko and Love, 1979).

La deuxième recherche examine si, au téléphone, les employeurs traitent différemment, les personnes ayant différents accents ethniques et des noms montrant une appartenance ethnique. Huit candidats (quatre femmes et quatre hommes), de quatre groupes différents (Antillais, Indo-Pakistanaï, Sud-Européen et Canadien-Anglais) ont fait des appels pour demander un emploi, à partir d'annonces trouvées dans les journaux. Les annonces comprenaient plusieurs types d'emplois. Afin d'éviter la contamination des résultats par le biais du sexe des candidats, les femmes appelaient seulement aux emplois dits "féminins" et les hommes aux emplois "masculins". Les résultats ont montré que plus de la moitié des employeurs ont pratiqué une forme de discrimination contre un ou plusieurs demandants. Pour les personnes du groupe d'Indo-Pakistanaï, les employeurs ont refusé 44% des emplois. Pour les Antillais, le pourcentage de refus était de 36%, les Sud-

Européens avaient un pourcentage de 31%, tandis que les Canadien-Anglais ont eu des refus dans seulement 13% des cas (Henry et Ginzberg, 1985).

En outre, la maîtrise de la langue orale joue un rôle primordial pendant les entrevues lors de l'embauche où une maîtrise imparfaite de la langue orale et du contenu culturel de certaines questions peuvent contribuer à l'exclusion des membres de communautés culturelles (Bourque et Rioux, 1991).

Nous avons déjà souligné l'importance de la maîtrise de la langue pour la scolarisation et pour la recherche d'emploi. Encore une fois, à cette instance, la langue joue un rôle primordial. La langue orale est nécessaire pour la communication dans l'entreprise et avec les clients. Plusieurs recherches soulignent que quand les employés ne maîtrisent aucune des deux langues officielles, des tensions se créent entre les membres des communautés; ce qui augmente l'incompréhension et la division de la main-d'œuvre. Les frictions entre travailleurs prennent alors la forme de refus de contact et d'attitudes hostiles pouvant aller jusqu'à l'agression physique (Billingsley and Muszynski, 1985; Frenette, 1985).

2.5.3 La littératie

La langue écrite, lors de la sélection, peut poser aussi des problèmes aux candidats provenant des communautés culturelles. Levine (1986) en se basant sur des recherches menées en Grande-Bretagne, constate que les entreprises sélectionnent les candidats à l'embauche à partir de leur capacité à maîtriser l'écrit. En effet, il ajoute que la maîtrise de la littératie constitue pour les employeurs un indicateur de la capacité des candidats à l'emploi à faire preuve de discipline, de régularité, de ponctualité et de logique. Un haut niveau de littératie prédit aussi si l'employé comprend les systèmes de paie, de congé, de maladie, et les procédures de sécurité et de discipline (Levine, 1986).

De plus, la nécessité de remplir des formulaires de demande d'emploi peut parfois devenir un obstacle à cause de la langue sophistiquée utilisée ou de certaines caractéristiques culturelles inhérentes à la structure et au contenu (Bourque et Rioux, 1991; Demers, 1991).

En outre, les tests d'aptitude et les examens de sélection peuvent également contribuer à l'élimination de la candidature des jeunes de communautés culturelles à cause de leur contenu culturel et de l'utilisation d'un langage sophistiqué. Ces épreuves présentent des problèmes de validité parce qu'elles peuvent, à cause de leur contenu, nous donner une image fautive des performances des jeunes (Bourque et Rioux, 1991; Chicha-Pontbriand, 1990; Demers, 1991).

En ce qui concerne la langue écrite, une série d'études réalisées à Montréal (Painchaud et al., 1992, 1993 et 1995a) ont montré que, pour la plupart des emplois de premier niveau d'insertion professionnelle dans les services, l'écrit occupe une place relativement importante, que ce soit sous la forme de documents (formulaires, tableaux, listes, manuels d'instructions, etc.) ou des textes de type prose, tels que lettres, rapports, etc. En outre, l'usage de plus en plus généralisé de la technologie dans les milieux de travail a entraîné un rehaussement de la compétence langagière requise par les employeurs (Painchaud et al., 1992; Painchaud, 1994).

2.5.4 La connaissance du contexte socioculturel du milieu du travail

Une autre composante du capital culturel est la connaissance du contexte socioculturel du milieu de travail. Kjos (1988) soutient que les variables qui différencient les personnes qui ont réussi à se trouver un emploi, sont la connaissance du fonctionnement et des pratiques du milieu du travail et une recherche active et systématique d'emploi.

Or, ces stratégies ne sont pas toujours connues par les jeunes des communautés culturelles d'un milieu socio-économique faible. Roberts et al. (1983) ont réalisé une recherche en Angleterre auprès des jeunes minoritaires habitant des quartiers défavorisés à haute densité ethnique. Ils ont trouvé que tous les sujets étaient déjà désavantagés, avant leur entrée sur le marché du travail, parce qu'ils provenaient de milieux socio-économiques faibles, fréquentaient des écoles défavorisées et habitaient des quartiers où le marché offre des emplois non qualifiés et où bien souvent il n'y a pas assez d'emplois pour tous. Cependant, les auteurs notent qu'il existe une sorte de discrimination indirecte car les parents, n'occupant pas des emplois qualifiés, se trouvent dans l'impossibilité de procurer à leurs enfants des emplois qualifiés à travers un réseau de relations informelles.

Verma et Darby (1987) ont trouvé que les jeunes des minorités ont un plus grand besoin de sources d'information formelles et qu'ils demandent plus souvent que les Blancs des conseils à l'école et aux services gouvernementaux. Il existe deux explications pour ce fait: que les jeunes des minorités n'ont pas le même réseau informel que les Blancs; et que leurs parents sont d'habitude encore moins informés qu'eux-mêmes.

Les problèmes du manque de réseau informel ainsi que le recrutement de bouche-à-oreille constituent des obstacles majeurs pour l'insertion professionnelle des jeunes minoritaires, selon plusieurs auteurs (Chicha-Pontbriand, 1990; Verma and Darby, 1984; Roberts et al., 1983; Bourque et Rioux, 1991;). Comme le souligne Gauthier (1988), les plus démunis face à l'emploi sont ceux qui ne peuvent bénéficier d'un bon réseau de relations sur le marché du travail, car celui-ci est composé de personnes en chômage. L'information est donc plus accessible aux jeunes de la majorité, et ceci cause des frustrations et augmente l'aliénation des jeunes des minorités qui voient leurs objectifs de mobilité socio-économique leur échapper.

Si on ajoute les effets d'une discrimination raciale directe (Henry and Ginzberg, 1985) contre certains groupes ethniques (Ledoyen, 1990) ou selon d'autres, une discrimination systémique (Chicha-Pontbriand, 1990) qui se manifeste par une préférence aux membres d'une communauté plutôt qu'à une autre dans certaines entreprises (Chicha-Pontbriand, 1990; Ledoyen, 1990; Bourque et Rioux, 1991), on peut avoir une image claire des raisons pour lesquelles la transition professionnelle est un moment crucial et très difficile pour les jeunes des communautés.

En somme, nous pouvons conclure qu'un examen des conditions de la transition professionnelle des jeunes, membres des communautés culturelles, nécessite une vue d'ensemble des éléments qui sont en jeu. Il s'agit d'un examen des règles de recrutement, de la structuration du marché du travail, des qualités de la formation et de la socialisation des acteurs, et aussi des attentes et des stéréotypes des employeurs. De plus, comme Laflamme (1993b) le souligne, on doit aussi considérer les conditions objectives de l'accès, telles que le pouvoir du diplôme ou de la formation, interprétées à la lumière du capital social. Pour les jeunes des communautés culturelles, une telle vision globale est primordiale, afin d'éviter les pièges d'une vision simpliste à travers laquelle on pourrait les qualifier comme des cas "problématiques" ou "inadaptés" dans la société.

L'intégration professionnelle semble être la plus isolée des trois instances examinées dans cette synthèse. Si on considère que les deux autres instances ont un lien étroit avec l'école et la formation, l'intégration dépend plus de l'organisation de l'entreprise. On définit souvent l'intégration professionnelle comme la période nécessaire à l'adaptation dans le nouveau contexte du travail. Afin de la mesurer, on utilise souvent des indices comme la satisfaction au travail, le roulement du personnel, les attentes de l'organisation et la socialisation en entreprise (Laflamme, 1993b). Nous examinerons cette instance sous

l'angle des problèmes affrontés par les jeunes des communautés culturelles à s'intégrer au sein d'une entreprise.

2.5.5 La situation actuelle du marché du travail

Les difficultés des jeunes à s'intégrer au sein d'une entreprise sont dus aussi à la situation actuelle du marché du travail. Selon Chicha-Pontbriand (1990), l'évolution récente du marché fait ressortir une tendance dominante: le développement des emplois précaires, à temps partiel, à contrat ou à la pige. Dans le même sens, Laflamme (1993b), constate que, depuis le début de la crise, quand les emplois ne disparaissent pas, ils semblent devenir précaires (temps partiel, contrats ponctuels ou indéterminés, au noir, etc.).

Or, nous savons que les jeunes minoritaires sont surreprésentés dans les petites et moyennes entreprises des secteurs traditionnels: manufactures (textile, vêtements, etc.) ou dans les services (restauration, hôtellerie, etc.). Ces emplois possèdent les caractéristiques du marché secondaire du travail, soit des emplois non syndiqués, sans avantages sociaux, de courte durée et avec des gains faibles (Baudelot et Estabiet, 1971; Gordon, 1972; Laflamme, 1993; Chicha-Pontbriand, 1990).

Cette situation ne semble pas être temporaire. Selon le Conseil économique du Canada (1990), on verra la part de ces emplois augmenter dans l'avenir. Or, comme le souligne le rapport du Conseil permanent de la jeunesse (1990; cité par Chicha-Pontbriand, 1990):

"... la précarité des emplois est pour les jeunes une source de marginalisation. Contraints de prendre part à la vie économique par bribes, emploi après emploi, souvent à des conditions inférieures à celles qui prévalent pour d'autres, les jeunes vivent l'expérience d'un marché du travail "à part" en marge de ce qu'ils seraient en droit de s'attendre" (p. 23).

Un autre problème lié à la précarité des emplois et à la concentration sectorielle qui met en danger l'intégration professionnelle et sociale des jeunes est celui de l'existence des ghettos d'emploi, où les conditions de travail ont les mêmes caractéristiques que celles du marché secondaire et où les tensions interethniques ainsi que les pratiques discriminatoires sont plus apparentes (Frenette, 1985; Ledoyen, 1990; Chicha-Pontbriand, 1990).

De plus, entre des barrières qui s'opposent à une intégration régulière au sein des entreprises, on peut mentionner ici plusieurs pratiques discriminatoires que des études ont relevées. Pour la discrimination et le harcèlement au travail, Frenette (1985), dans son étude sur les perceptions et le vécu du racisme par les immigrants haïtiens au Québec, constate que la situation varie beaucoup selon les milieux de travail et selon le poste occupé dans le milieu de travail. Les pratiques discriminatoires dépendent surtout du type d'entreprise, de la protection dont jouit le travailleur, de la composition ethnique du milieu de travail, des formes de coopération qui lient les travailleurs et du statut du travailleur.

Ainsi, toujours selon Frenette (1985), les professionnels rencontrent très peu de situations discriminatoires dans leur milieu de travail. À mesure que l'on descend dans la hiérarchie, la situation empire. C'est dans le secteur manufacturier que les situations discriminatoires sont les plus apparentes. Les travailleurs sont surtout des ouvriers non qualifiés. Ils n'ont pas de véritables relations de coopération avec leurs collègues et ils souffrent beaucoup de la concurrence. Les conflits interethniques, la chercheure continue, sont parfois ouvertement encouragés et entretenus par les patrons qui pratiquent l'embauche préférentielle de certains groupes (Frenette, 1985). Les mêmes constatations ont été faites par Billingsley et Muszynski (1985) à la suite de leur étude réalisée à Toronto pendant la même période de temps.

Au Québec, les pratiques discriminatoires telles que l'embauche préférentielle, le harcèlement et l'encouragement des tensions interethniques constituent aussi les barrières les plus fréquentes (Bourque et Rioux, 1991). Comme Ledoyen (1990) le souligne, une telle situation ne pourrait qu'entraîner une détérioration de la perception qu'ont les jeunes des communautés de la place qui leur est faite, et augmenter leur méfiance.

2.5.6 L'emploi des jeunes pendant les études secondaires

Afin de compliquer davantage une situation déjà complexe, nous rapportons ici deux observations quelque peu contradictoires mais très pertinentes au sujet de l'emploi des jeunes: premièrement, le niveau du chômage de tous les jeunes de 16 à 24 ans dans les pays de l'OCDE est le double de celui des plus âgés (Lichtenberger, 1996); deuxièmement, le taux d'activité des jeunes qui fréquentent l'école et travaillent en même temps a augmenté pendant les deux dernières décennies (Tremblay, 1990; Vignault, 1993; CSE, 1992:3). Un récent sondage auprès de 6364 élèves de la 1^{ère} à la 5^e année du secondaire relève que 40% exercent un emploi: 13,1% l'exercent d'une heure à cinq heures par semaine, 17,1% de six à quinze heures par semaine et 9,8% sont au travail seize heures et plus par semaine (MEQ, 1993:6).

Comment ce paradoxe peut-il être expliqué? Il semble que trois facteurs sont en jeu quant à l'amplitude du phénomène: premièrement la précarisation des emplois, phénomène dont nous avons parlé précédemment; deuxièmement, les caractéristiques des jeunes qui sont aux études; et troisièmement, les coûts de la formation.

En ce qui concerne la précarisation des emplois, les entreprises favorisent le travail à temps partiel, et ce, à cause de ses multiples avantages: réduction des coûts liés aux salaires et autres avantages sociaux, assouplissement du fonctionnement de l'entreprise.

entre autres, par une plus grande flexibilité des temps de travail selon les besoins de production et de service. Les jeunes, élèves du secondaire ou étudiants du Cégep, sont des parfaits candidats pour ce type d'emploi souvent faiblement rémunéré. Comme Vigneault (1993) l'explique, les jeunes représentent une main-d'œuvre vaillante, flexible et peu revendicatrice surtout parce que généralement cette situation d'emploi n'est que temporaire. De plus, comme dans la majorité des cas le revenu d'emploi ne sert pas à assurer les besoins de base, loyer, nourriture, etc., les jeunes peuvent se contenter d'un salaire peu élevé.

Stern et Nakata (1991) considèrent que le désir d'indépendance financière chez les élèves ou encore l'impossibilité de certaines familles d'assumer les dépenses d'une formation qui dure beaucoup plus que les années de scolarité obligatoire demeurent les meilleures explications de la hausse du phénomène. Mais en ce qui concerne les perceptions des parents, la question n'est pas uniquement financière. En outre, Philips et Sandstrom (1990) rapportent qu'aux États-Unis l'indépendance et l'autonomie sont des valeurs de plus en plus importantes pour les parents et qu'ils cherchent à les développer chez les enfants. Ils encouragent les jeunes à travailler à temps partiel. Ils y voient des effets positifs non seulement sur les plans de l'estime de soi et du sens des responsabilités mais aussi dans les interactions familiales.

Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (1994) nous fait noter aussi que, pour plusieurs jeunes, le travail rémunéré est un moyen de répondre à leur besoin d'autonomie et de responsabilité, de motivation et de valorisation. En effet, parmi les motifs donnés pour exercer un emploi mentionnés par les jeunes, se payer des vêtements et des sorties, avoir de l'argent de poche, ne plus dépendre de ses parents sur le plan financier, somme toute, jouir d'une certaine autonomie financière, est la raison invoquée en premier lieu. Exercer un

emploi est aussi, disent les jeunes, l'occasion d'assumer des responsabilités et d'avoir une expérience du monde du travail et de la vie "réelle" qu'ils ne trouvent pas à l'école.

Troisièmement, l'ouverture de l'école à un éventail plus large de couches de la population et la hausse du taux de scolarisation fait augmenter les coûts de la formation. Parallèlement, nous avons vécu pendant les dernières années une réduction sans précédent des dépenses pour l'éducation publique ainsi qu'un refus des entreprises d'assumer les coûts de la formation des nouveaux travailleurs. La question qui se pose de plus en plus: qui va payer pour la formation?

De Landsheere déjà en 1988 avançait deux scénarios auxquels peut nous conduire la crise du financement de l'école: il est possible qu'au lieu d'ambitionner que tous atteignent un niveau élevé, on se contente d'un niveau plus bas afin de le rendre accessible à plus de monde. On peut aussi fixer des objectifs relativement élevés mais abandonner aux individus la responsabilité de les atteindre au lieu d'en faire une responsabilité sociale (De Landsheere, 1988). Ceci pouvait amener à une hausse encore plus grande du phénomène de l'emploi pendant les études avec des conséquences imprévisibles.

Ce phénomène du travail pendant les études peut-il avoir des conséquences néfastes sur les résultats et le cheminement scolaires des élèves? Les résultats de plusieurs études effectuées à ce sujet sont contradictoires (Lewis et al., 1998; Ruhm, 1997). Il semble que des facteurs comme le temps consacré au travail et aux études, les raisons du travail, la motivation à continuer les études, le sexe, l'âge et le niveau socio-économique sont très importants dans les décisions des étudiants qui travaillent de continuer ou non leurs études.

Vignault (1993) dans son étude sur les effets de la pratique études/travail des jeunes au Cégep conclut qu'il y a une relation négative entre cette pratique et le cheminement

scolaire à l'enseignement collégial. Il souligne pourtant que ne sont pas les études de tous les étudiants qui sont influencées de la même façon et la question des effets ne se limite pas à une simple question du temps consacré au travail.

Par contre, Ruhm (1997) dans son analyse des données d'une enquête longitudinale aux États-Unis (National Longitudinal Survey of Youth) n'a pas trouvé que le travail pendant les études secondaires a des effets négatifs sur le cheminement des élèves. À l'opposé, il soutient que l'emploi pendant les dernières années du secondaire a des bénéfices importants et d'une longue durée.

Sur le même sujet, le Conseil de l'éducation (1994) souligne que:

Mener de front études et emploi, surtout quand ce dernier dépasse les quinze heures par semaine, réduit le temps disponible pour l'étude, apporte un surcroît de fatigue, diminue la capacité de concentration, fausse le sens du cheminement scolaire; la tentation de considérer le travail scolaire de façon utilitaire et de concevoir les notes comme un salaire est alors grande (p. 16).

Les risques d'une telle vision de l'école pour les jeunes sont doubles: le travail peut amener à une baisse de la moyenne scolaire et même des aspirations professionnelles plus faibles. En même temps, la tentation d'augmenter les heures d'emploi et d'en ignorer les effets néfastes est également grande: les jeunes reconnaissent que, une fois emportés par la roue de la consommation, ils sont entraînés dans la satisfaction de nouveaux besoins devenus importants, exigeant qu'ils travaillent encore davantage pour disposer d'encore plus d'argent (Conseil de l'éducation, 1994).

Comment les jeunes minoritaires se situent-ils par rapport cette situation? Malheureusement, nous savons très peu des choses sur ces jeunes et le travail pendant les études. Au Québec, il n'existe aucune recherche, à notre connaissance, ayant abordé les questions relatives aux pratiques des jeunes issus de communautés culturelles et l'emploi pendant les études. Vu la situation actuelle sur le marché du travail décrite dans les sections précédentes, nous pouvons supposer que plus les jeunes sont intégrés dans la vie sociale, plus leurs pratiques doivent se rapprocher des pratiques des jeunes de la majorité. Pourtant, une étude adressant ces questions semble être extrêmement importante et utile afin de connaître mieux les enjeux qui influencent la scolarisation et l'avenir professionnel des jeunes des minorités ethniques et linguistiques au Québec.

Chapitre 3: Méthodologie

La présente recherche de type descriptif a pour premier objectif l'évaluation du niveau de la maîtrise fonctionnelle de la langue française, orale et écrite, de jeunes non francophones et de jeunes francophones finissant le secondaire et de vérifier si, à la fin de leur scolarisation à l'école française, les jeunes des communautés culturelles ont développé leurs compétences à l'oral et à l'écrit au même niveau que les francophones de naissance du même milieu socio-économique.

Le deuxième objectif consiste à comparer les compétences langagières, les connaissances du marché du travail, les perceptions des obstacles affrontés lors de l'insertion professionnelle et les aspirations de tous les élèves (minoritaires et canadiens-français) finissant l'école secondaire dans le but de vérifier s'il y a des différences selon l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire, à un groupe langagier (francophone ou non francophone), à une classe socio-économique, à un groupe ethnique et, finalement, selon le sexe et la durée du séjour des jeunes au Québec.

De ces objectifs découlent les questions de recherche suivantes:

La maîtrise du français à l'oral d'élèves non francophones terminant le secondaire est-elle comparable à celle de francophones de naissance de même niveau socio-économique?

La maîtrise du français à l'écrit (lecture-écriture) de ces mêmes élèves est-elle comparable à celle de francophones de naissance de même niveau socio-économique?

La maîtrise fonctionnelle du français, les connaissances du marché du travail, les perceptions des obstacles affrontés lors de l'insertion professionnelle et les aspirations de

tous les élèves (minoritaires et canadiens-français) diffèrent-elles en fonction des variables suivantes:

L'appartenance à un groupe majoritaire/minoritaire;

L'appartenance à un groupe langagier (francophones/non-francophones)

La classe socio-économique;

Le sexe;

L'origine ethnique;

La durée du séjour;

Quels liens peut-on établir entre les variables ci-dessus exposées et le niveau de la compétence communicative des jeunes, leurs connaissances du marché du travail, leurs perceptions de la difficulté de la recherche d'emploi et leurs aspirations?

Des approches qualitatives et quantitatives sont utilisées pour l'analyse des données. La démarche méthodologique s'inspire de la tradition sociolinguistique par la collecte d'échantillons du discours par le moyen de l'entrevue et par l'administration de tests de compétence fonctionnelle à l'écrit. L'utilisation d'un tel type de méthodologie est bien justifiée par le caractère exploratoire de la recherche à cette étape. En effet, même si la recherche dans le domaine de la compétence langagière en langue seconde est assez avancée et nous offre des pistes pour une investigation plus poussée, rares sont les recherches, surtout au Québec, sur la compétence langagière et ses liens avec les connaissances du monde du travail des jeunes des communautés culturelles à la fin de leurs études secondaires. Nous exposons dans les pages qui suivent la méthodologie adoptée (voir aussi dans le tableau 1, le plan méthodologique de la recherche).

Plan méthodologique

| Groupes ciblés | Variables biographiques | Variables examinées sur le plan des <u>connaissances</u> | Épreuves |
|---|---|---|---|
| minoritaires arabe N=22 haïtien N=22 latino-américain N=26 asiatique N=23 N total=93 | appartenance à un groupe langagier (francophone ou non) majoritaire/minoritaire classe socio-économique sexe origine ethnique durée du séjour | langagières: compétence communicative *oral *lecture *écriture socioculturelles: connaissance du marché du travail obstacles perçus aspirations | *entrevue orale *lecture fonctionnelle *rédaction entrevue semi-structurée |
| majoritaire canadien-français N=22 | | | |

3.1 Les sujets

Les données ont été recueillies au cours de l'automne 1995 et de l'hiver 1996 dans le cadre d'une première étape de cette recherche¹. À la suite de nombreuses consultations auprès du milieu scolaire, nous avons pu identifier huit écoles secondaires à forte densité ethnique appartenant à six des huit commissions scolaires de l'île de Montréal et obtenir la collaboration de l'école à l'étude. Tous les élèves ont participé volontairement à l'étude après y avoir été invités par la direction de l'école et le consentement des parents a été sollicité et obtenu.

Les 115 sujets qui ont participé finalement à l'étude (57 garçons et 58 filles) sont des élèves terminant la dernière année de leurs études secondaires dans le programme de formation générale. Au moment de cette première étape de la recherche, ils avaient tous comme projet de poursuivre leurs études au collégial, mais avaient également l'intention de chercher du travail pendant l'été et même de continuer à travailler pendant leurs études collégiales. Certains d'entre eux travaillaient déjà à temps partiel. Le choix de l'origine ethno-culturelle des sujets a été établi de manière à obtenir une diversité correspondant à l'immigration la plus récente ainsi qu'une représentation des groupes qui sont les plus touchés par le chômage (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1991). Les élèves sont issus des communautés asiatique (chinois, vietnamiens, etc.), latino-américaine, arabe et haïtienne. Un groupe de jeunes Québécois d'origine canadienne-française fréquentant les mêmes écoles fait aussi partie des sujets.

1 Cette première étape a été réalisée grâce à une subvention du CRSHC à G. Painchaud et A. d'Anglejan dans le cadre d'une recherche sur les compétences langagières et les stratégies de recherche d'emploi des jeunes des communautés culturelles.

Les sujets proviennent de milieux socio-économiques variés et leur durée de séjour au Québec se répartit entre des sujets qui ont moins de deux ans de résidence au Québec à ceux qui sont nés à Montréal et dont les parents sont nés à l'étranger.

La Figure 3 montre la répartition des sujets selon leur origine ethno-culturelle:

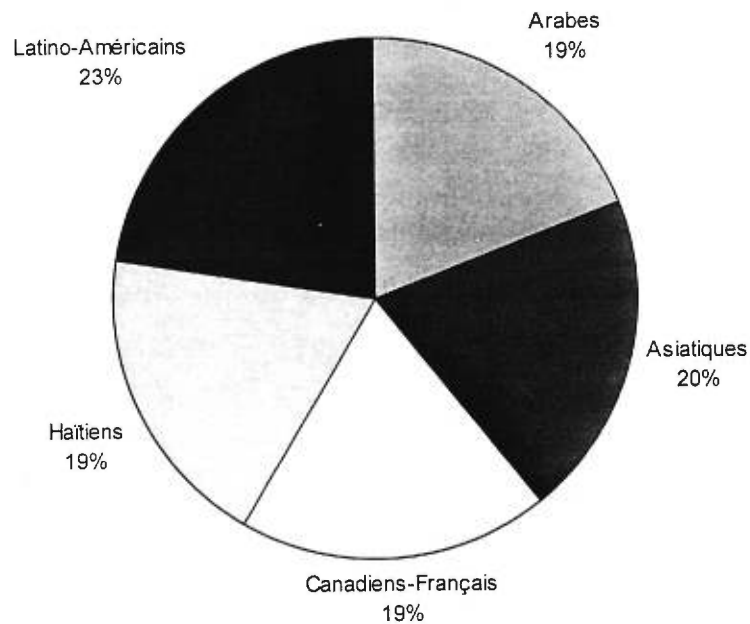


Figure 3: Répartition des sujets selon l'origine ethnique

3.2 Les instruments de mesure et d'évaluation

En essayant de tenir compte de tous les paramètres d'une évaluation valide et juste décrits dans la dernière section du cadre théorique du projet ainsi que des limites des modèles présentés, nous avons utilisé ou construit les instruments de mesure qui sont décrits ci-après.

3.2.1 L'entrevue: le profil et les connaissances socioculturelles des sujets

Afin de recueillir des données sur le profil social, linguistique et culturel des sujets ainsi que sur leurs connaissances du marché du travail et perceptions des obstacles affrontés lors d'une insertion future au marché du travail québécois, nous avons construit une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ trente minutes (voir annexe 1). Les questions ont été très attentivement construites et elles portent sur les caractéristiques socio-démographiques des élèves (lieu et date de naissance des sujets, lieu de naissance des parents, durée de résidence au Québec, quartier de résidence), sur leurs habitudes et connaissances linguistiques (langues parlées et écrites, langue maternelle). Leur niveau socio-économique a été établi par des questions portant sur le niveau de scolarité des parents, leur travail dans le pays d'origine et leur travail actuel. Nous avons demandé également les perceptions des élèves sur l'état financier actuel de la famille. Les questions sur la formation scolaire et les perceptions des difficultés à l'école sont très importantes afin d'établir les liens entre celles-ci et le marché du travail. Ces questions nous donnent la possibilité d'examiner de plus près les aspirations professionnelles, les connaissances et les motifs de la recherche d'emploi après le secondaire ou pendant les études collégiales des sujets.

La dernière partie du questionnaire est consacrée à des questions plus directes sur les démarches que les sujets prévoient entreprendre pour chercher un emploi ainsi que les éventuels obstacles qu'ils perçoivent à leur intégration à partir de leur expérience de la vie scolaire et celle de leur recherche d'emploi réelle ou perçue. À partir de ces questions, nous voulons examiner l'influence de ces connaissances et de ces obstacles réels ou perçus sur les aspirations professionnelles des élèves.

Toutes les entrevues ont duré environ trente minutes. Elles ont été enregistrées au moyen d'un magnétophone. Ensuite, nous les avons transcrites et codées afin de les analyser.

L'entrevue a été révisée et adaptée après une mise à l'essai que nous avons effectuée auprès d'élèves minoritaires de même niveau scolaire que nos sujets. Ces entrevues ont été enregistrées et codées de la même façon que les entrevues de la recherche.

3.2.2 L'évaluation orale

L'oral constitue un aspect très important de la maîtrise de la langue par les membres des communautés culturelles. Pour des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, l'usage de la langue orale peut s'avérer un obstacle car, dans les dernières années du secondaire, les élèves qui ont le français pour langue première sont réputés l'avoir maîtrisée. Les occasions d'expression orale sont donc relativement limitées dans le contexte scolaire, en particulier pour l'expression orale. Si, par ailleurs, comme c'est le cas pour bon nombre d'élèves, il existe peu d'occasions à l'extérieur de l'école de faire usage du français, on peut penser que la maîtrise de la langue orale sera en deçà de celle des locuteurs natifs. Cette situation risque de les défavoriser lors de la recherche d'un emploi puisque dans le secteur des services, il faut pouvoir être en mesure de converser avec les clients, les fournisseurs et les collègues de travail, pour accomplir les tâches qui sont requises. C'est pour toutes ces raisons qu'il paraissait essentiel de vérifier le niveau de connaissance du français à l'oral.

Du reste, les élèves d'origine canadienne-française sont réputés avoir maîtrisé la langue orale puisque celle-ci constitue leur langue maternelle. Pourtant, nous sommes très conscients de la variation de l'habileté orale des natifs selon certains paramètres, entre

autres des variations langagières géographiques ou sociales. Alors, il nous paraissait également nécessaire de vérifier le niveau de ces sujets avec les mêmes moyens d'évaluation. En outre, une telle approche nous permettra de faire des comparaisons entre la performance des sujets des deux groupes (minoritaire/majoritaire) appartenant à la même classe sociale.

Or, l'évaluation de la compétence orale est une tâche présentant des difficultés persistantes. Depuis longtemps, la validation des tests qui évaluent la maîtrise à l'oral a été problématique (Bachman et Savignon, 1986). D'après notre connaissance, il n'y a pas une épreuve "parfaite" de la langue orale. Afin de rester plus près des objectifs de la recherche, c'est-à-dire évaluer la maîtrise du français oral de nos sujets, nous avons retenu une évaluation globale par le moyen de l'entrevue de l'*American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) qui a été standardisée auprès de plusieurs types de sujets adultes en Amérique du Nord (annexe 2).

3.2.2.1 L'entrevue ACTFL

Cette épreuve (entrevue ACTFL) consiste en une série de questions de complexité croissante qui permettent de situer le niveau de connaissance de la langue du sujet à d'une échelle d'évaluation comprenant quatre niveaux principaux de compétence fonctionnelle (Buck, 1994). :

- **le niveau supérieur**: un locuteur de ce niveau a la capacité de satisfaire à la plupart des exigences de la vie quotidienne, scolaire et professionnelle.
- **le niveau avancé**: un locuteur avancé est également capable de satisfaire aux exigences de différents milieux scolaires et professionnels mais il le fait moins aisément que pour le niveau précédent.

- **le niveau intermédiaire:** un locuteur de ce niveau peut satisfaire aux exigences de la vie quotidienne mais il affronte des difficultés quand il s'agit de milieux scolaires/professionnels où le langage utilisé est soutenu.
- **le niveau novice:** le locuteur ne peut pas satisfaire aux exigences des milieux scolaires ou de travail.

Les quatre niveaux principaux de cette épreuve contiennent des sous-niveaux qui nous permettent une classification plus raffinée des capacités des sujets¹. (annexe 2). Cette évaluation doit être réalisée par un expert spécialement formé pour ce type d'entrevue en langue seconde.

Cette entrevue a été critiquée par plusieurs chercheurs. Les critiques se divisent principalement en deux catégories. La première tourne autour de la validité de l'épreuve et surtout de celle de la validité du construit (Mc Namara, 1995; Bachman, 1988; Savignon, 1983); la deuxième critique se réfère à l'approche normative d'évaluation de cette épreuve (Bachman et Savignon, 1986).

En ce qui concerne la première critique, Mc Namara (1995) mentionne que des approches comme celle-ci qui focalisent sur la spécification des tâches communicatives, semblent réduire les questions de validité, à la validité du contenu et à la validité prédictive. En effet, les défenseurs du *Proficiency Movement* voient son pragmatisme comme une des qualités de l'entrevue: les *Proficiency Guidelines* (ACTFL, 1986) sont “*experientially*,

1 Tous les niveaux et les sous-niveaux sont: supérieur
avancé élevé, avancé
intermédiaire élevé, intermédiaire moyen, intermédiaire bas
novice élevé, novice, novice bas.

rather than theoretically based” (Omaggio, 1983, p.331). Toutefois, selon Bachman (1988, p.160), le fait que l’ACTFL (entrevue d’évaluation de la compétence fonctionnelle), *“is based on procedures that have been developed over years of practice and about which a good deal of experience has accumulated...in no way constitutes direct evidence for the validity of the test”*.

Néanmoins, Upshur (1979, p.76) fait la distinction entre deux façons de concevoir la maîtrise de la langue: *“(...) as a pragmatic ascription (Someone is proficient) and as a theoretic construct representing a human capacity (Someone has proficiency)”*. Mais, même dans le cas de pragmatic ascription, nous devons avoir une compréhension théorique de ce que veut dire la phrase: *Someone is proficient*. Comme Upshur (1979, p.79) l’a très bien résumé:

But “what people do” is an abstraction which can only be conceived on the basis of some theory-formal or informal, some explanatory or organizing set of principles. This is true, I believe, even in the case of work-sample tests. After all, development of a work-sample test requires some kind of task analysis, and this implies at least some conception of categorization applicable to the task of interest.

La deuxième critique est celle de l’évaluation par rapport à une norme d’un locuteur natif standard. Cette approche est très fréquemment employée dans les tests en langue seconde. En ce qui concerne la présente entrevue, les niveaux de maîtrise sont décrits en termes du langage produit par des individus qui sont évalués par rapport à un idéal d’un locuteur natif bien éduqué (De Jong et Verhoeven, 1992). Bachman et Savignon (1986, p. 383) critiquent vigoureusement cette approche:

The language use of native speakers is frequently employed as a criterion of absolute language ability, but this is inadequate because native speakers show considerable variation in ability, particularly with regard to cohesion, discourse organization, and sociolinguistic appropriateness.

Pour ces raisons, ils ajoutent, il ne paraît possible ni théoriquement ni pratiquement de définir un niveau absolument “parfait” d’habileté langagière. Cette absence de critères afin de définir les extrêmes d’habiletés sur l’échelle, soit l’absence complète d’habileté soit la présence complète, nous amène à des interprétations qui doivent être faites par rapport à une “norme”. Et le problème qui émerge dans ce cas est quelle sorte de langage nous adoptons comme la “norme” et comment nous pouvons la définir (Lantolf et Frawley, 1985). Bachman et Savignon (1986, p. 383) concluent:

Given the number of varieties, dialects, and registers that exist in virtually every language, we must be extremely cautious in attempting to treat even native speakers as a homogeneous group.

Ces problèmes peuvent trouver partiellement une solution si nous administrons la même épreuve à des natifs de la langue aussi. Les problèmes de généralisation qui se posent seront traités dans la section discutant les limites de la présente recherche.

3.2.3 La lecture

Le test que nous avons utilisé pour évaluer la compétence en lecture des sujets est celui que Statistique Canada a construit pour évaluer le niveau d’alphabétisation des Canadiens dans le cadre d’une étude nationale réalisée en 1990. Comme les chercheurs de Statistique Canada (1991) le soulignent: “la tâche d’établir une définition de l’alphabétisation qui s’applique au Canada est particulièrement difficile, à cause du caractère multiculturel de la société canadienne”. La définition suivante de l’alphabétisation dans l’une des langues officielles, qui a été adoptée aux fins de l’enquête nationale, met en lumière des aspects fondamentaux de l’alphabétisation par rapport aux exigences réelles de la vie quotidienne:

Aptitudes à traiter l’information dont on a besoin pour utiliser les documents que l’on trouve habituellement au travail, au foyer et dans la collectivité.

Pour effectuer cette enquête, trois questionnaires ont été construits par Statistique Canada (1991) lesquelles ont servi à établir le profil et le niveau d’alphabétisation de la population adulte du Canada.

- Le questionnaire “de fond” a servi à recueillir de l’information sur les caractéristiques socio-économiques du répondant et sur le niveau de scolarité de ses parents, ainsi que sur la façon dont il perçoit son niveau d’alphabétisation et ses besoins connexes.
- Le questionnaire de “sélection” comportait sept tâches simples destinées à identifier les personnes ayant un faible niveau d’alphabétisation (ces personnes n’ont pas rempli le questionnaire “principal”).

- Le questionnaire “principal” comportait une série de 37 tâches visant à évaluer des capacités particulières de lecture, d’écriture et de calcul.

Les tâches choisies pour le questionnaire “de sélection” et celui “principal” ont été conçues de manière à évaluer une gamme de capacités. Les capacités de lecture allaient du simple repérage d’un mot ou d’un élément (par exemple, trouver la date d’expiration sur un permis de conduire) à d’autres activités plus complexes, comme l’intégration de différentes parties d’un document (par exemple, lire un graphique afin de déterminer si un employé a droit à un avantage particulier). Le questionnaire ne comprend pas de tâches de lecture à haute voix et de tâches qu’on rencontre plus couramment en milieu scolaire, comme l’explication de poèmes ou analyse de textes littéraires.

Basé sur cette enquête, le test de lecture utilisé dans la présente recherche est celui “principal”, qui porte sur les capacités de lecture utilisée quotidiennement et sert à déterminer le niveau de capacité fonctionnelle de lecture, d’écriture et de calcul des sujets.

Les niveaux de capacité établis par Statistique Canada sont les suivants:

Niveau 4 capacité d’effectuer la plupart des tâches

Niveau 3 capacité d’effectuer les tâches claires et simples

Niveau 2 capacité d’effectuer les tâches élémentaires

Niveau 1 difficulté ou incapacité de lecture

La description de chaque niveau est précédée de la définition formelle employée dans l’étude et est suivie d’un examen des résultats obtenus par les personnes se classant à ce niveau.

Niveau 1: Les personnes à ce niveau ont de la difficulté à utiliser du matériel écrit et sont les plus susceptibles de déclarer ne pas être capables de lire.

Niveau 2: Les personnes de ce niveau ne sont capables d'utiliser le matériel écrit que pour accomplir des tâches élémentaires, comme repérer un mot familier dans un texte simple. Ils déclarent habituellement avoir de la difficulté à comprendre le matériel de lecture usuel.

Niveau 3: Les personnes de ce niveau peuvent utiliser du matériel de lecture dans un certain nombre de situations, à condition que ce matériel soit clair et que les tâches à accomplir soient simples. Bien qu'en général ces personnes disent ne pas éprouver beaucoup de difficulté à lire, elles ont tendance à éviter les situations où elles doivent lire.

Niveau 4: Les personnes de ce niveau sont capables de satisfaire à la plupart des exigences de lecture courantes. Ce groupe fait preuve de beaucoup de polyvalence dans ses capacités de lecture.

L'épreuve que nous avons utilisée pour les fins de la présente recherche contenait à l'origine 37 tâches de lecture fonctionnelle, d'écriture et de allant du deuxième au quatrième niveau de difficulté. Ces tâches sont hiérarchiques allant vers une complexité croissante; c'est-à-dire qu'il y a des tâches simples comme, par exemple, repérer une information dans un texte continu, mais également des tâches assez exigeantes de compréhension en lecture ou des textes incitatifs, par exemple compléter un formulaire de commande de produits d'après les consignes données (annexe 3). Les étudiants avaient quarante minutes pour subir l'épreuve de la lecture, temps indiqué par Statistique Canada pour ce type de test. Ce temps était suffisant pour la majorité de nos sujets. Peu de sujets n'ont pas terminé l'exercice et ils ont été inclus dans notre échantillon puisque, seulement les bonnes réponses ont été comptées. Pour satisfaire à la plupart des exigences de la vie

quotidienne, scolaire et professionnelle, le niveau 4 est requis (voir description des profils selon Statistique Canada, 1991).

Nous avons éliminé de l'attribution de points les tâches concernant l'écriture et le calcul, puisqu'elles ne concernaient pas notre objectif de recherche. Finalement, nous avons évalué les réponses des 30 tâches effectuées par nos sujets. Les scores obtenus par les sujets variaient entre 13 et 30 points. Afin de standardiser les résultats de cette épreuve, Statistique Canada a utilisé une grille à quatre niveaux. Comme les tâches que notre test contenait allaient du deuxième au quatrième niveau de difficulté, nous n'avons pas d'élève qui se situe au premier niveau donc qui est incapable de lire selon les définitions de Statistique Canada. De plus, ayant éliminé de nos résultats les tâches concernant le calcul comme non pertinentes pour les buts de la présente recherche, l'attribution des scores n'est pas identique à celle de Statistique Canada. En conséquence, les résultats ne reflètent pas tout à fait les niveaux établis par Statistique Canada. À la place, nous avons divisé les scores obtenus par les étudiants à trois niveaux à intervalles égales: "niveau faible" ($>13 = 19$ points), "niveau moyen" ($>19 = 25$) et "niveau supérieur" ($>25 = 30$).

3.2.4 L'écriture

L'épreuve consistait à rédiger une lettre d'offre de services, en réponse à une annonce authentique publiée dans un journal. Des consignes très explicites ont été données aux élèves relativement au contenu de la lettre qui devait être rédigée en 20 minutes (annexe 4). Toutes les lettres ont été transcrites à l'ordinateur, tout en maintenant la forme, la syntaxe et l'orthographe originales. En suite, ces lettres ont été évaluées selon des critères tels que:

- la longueur de la lettre, soit le nombre de mots qu'elle contient;

- une appréciation globale effectuée par la grille holistique de Carroll (1980) traduite par Vignola et Wesche (1991), qui comprend neuf niveaux de compétence à l'écrit (annexe 5);
- une évaluation détaillée du fond et de la forme par une grille analytique (annexe 6).

3.2.4.1 La longueur des textes

Tout d'abord, nous avons calculé le nombre des mots par composition, car il semble que la longueur des textes écrits en langue seconde soit un indicateur du niveau de compétence et de qualité (Jafapur, 1991; Schneider et Connor, 1990). Il faut aussi éviter que l'élève qui produit un texte plus long soit pénalisé par la présence d'un nombre plus élevé d'erreurs. Nous présenterons la longueur des textes sous forme de tableau. Le décompte des mots se fera à l'aide du logiciel Word 4.0 qui considère qu'un mot est un ensemble de lettres, d'apostrophes ou de traits d'union séparé des autres par un espace.

3.2.4.2 La grille holistique

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous retiendrons la grille holistique de Carroll (1980) utilisée par Vignola et Wesche (1991). Cette grille est adaptée pour les adultes et standardisée pour les scripteurs de L2. Les productions des élèves d'origine canadienne-française seront évaluées également avec cette même grille dans le but de comparer les résultats de deux groupes de sujets.

3.2.5 L'élaboration de la grille analytique de l'écrit

Pour les fins de notre recherche, nous avons utilisé deux grilles pour l'évaluation des productions écrites des élèves: une grille globale et une grille d'évaluation analytique. La

première, nous a permis d'évaluer de façon générale les compétences à l'écrit des élèves. Cependant, il nous semble important de vérifier également de façon plus précise leurs productions.

Pour l'élaboration de la grille d'évaluation analytique, nous nous sommes d'abord référés aux documents suivants qui étaient ou qui sont présentement en usage dans le milieu scolaire ou qui servent d'instruments de référence:

- 1) Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (1981). Programme d'études, français langue maternelle, 5^e secondaire, formation générale. Québec.
- 2) Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (1982). Atelier sur l'évaluation des apprentissages dans la classe de français au secondaire. Québec: Direction générale des réseaux.
- 3) Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (1984). Guide d'évaluation en classe, secondaire, français. Québec.
- 4) Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (1992). Guide d'évaluation d'un texte d'opinion. Production d'un discours écrit. Épreuve unique. Programme de français, langue maternelle. Cinquième année du secondaire. Québec: Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- 5) Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. (1995). Nouveau programme d'études, français langue maternelle, 5^e secondaire, formation générale. Québec: Direction de la formation générale des jeunes.

Pour évaluer la forme d'une lettre d'offre de services nous avons utilisé le manuel suivant:

- 6) Cajolet-Laganière, Hélène (1988). *Le français au bureau*. Québec; Montréal: Office de la langue française, 3^e édition.

Cette façon de procéder nous a permis, d'une part, de tenir compte des orientations générales des programmes d'études au secondaire et, d'autre part, de centrer l'analyse sur ce qui fait l'objet de l'apprentissage. La didactique du français étant présentement axée sur les fonctions de la communication, il était essentiel que la grille d'analyse soit composée de critères permettant d'analyser comment l'élève parvient à exercer une fonction du langage lors de la production d'un discours à l'intention d'un destinataire. De plus, le programme du français langue première au secondaire prévoit l'enseignement de l'écriture des lettres d'affaires et d'offre des services.

Nous avons également examiné les instruments dans d'autres recherches sur les productions écrites d'élèves pour qui la langue maternelle n'est pas la langue des apprentissages scolaires, notamment les travaux de De Koninck (1991) et de Blain (1997). Nous avons construit une grille d'évaluation analytique des lettres ainsi qu'un guide d'analyse (annexe 7).

La recherche doctorale de De Koninck (1991) portait sur les caractéristiques des productions orales et écrites d'élèves allophones et francophones fréquentant des écoles pluriethniques de niveau primaire et secondaire. Ces productions ont été suscitées par le visionnement d'un film. Les productions écrites de 80 sujets de 6^e année et de 237 sujets du secondaire ont été analysées à l'aide d'un instrument de type scolaire reflétant les attentes du milieu scolaire québécois. De plus, la chercheuse a revu les productions écrites des élèves du secondaire en ayant recours cette fois à des techniques susceptibles de mettre en lumière des traits d'oralité de même que des préférences stylistiques dans les textes.

Pour construire ces grilles, l'auteure a également examiné les instruments utilisés dans d'autres recherches sur les productions orales ou écrites d'élèves pour qui la langue maternelle n'est pas la langue des apprentissages scolaires, notamment les travaux de Canale et al. (1988) et ceux de Harley et al. (1987) à l'IEPO.

En ce qui concerne la recherche doctorale de Blain (1997), les productions écrites des élèves d'immersion française de la 5^e année du primaire ont été analysées avec une grille holistique et une grille analytique. La grille analytique s'inspire des grilles citées précédemment soit celle de De Koninck (1991), celle de Germain et Lapointe (1985), celle de Gervais et Noël-Gaudreault (1992), ainsi de celle de Vignola et Wesche (1991). Les efforts de tous ces chercheurs nous ont amenée à construire notre grille analytique dont la présentation d'élaboration suit.

Comme première étape, nous avons réparti tous les critères sous les catégories "contenu" et "forme". Dans la catégorie "contenu", nous avons sélectionné trois sous-catégories: découpage, cohérence et information. Avec la catégorie "forme", nous voulions vérifier les aspects linguistiques de la production écrite telles que: la syntaxe, le vocabulaire, la ponctuation, l'orthographe d'usage et l'utilisation du code grammatical.

1. Contenu

La sous-catégorie “découpage” comprend sept composantes: vedette, lieu et date, formule d’appel, introduction, paragraphes, conclusion et salutation.

1.1 Découpage du texte

1.1.1 Vedette

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------|---|--|---|---|
| Absence de vedette | | Présence de vedette mais plusieurs éléments manquent ou les éléments inclus sont erronés | | Présence de vedette complète et au bon endroit (en haut et à gauche de la page) |

1.1.2 Lieu et date

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------|---|--|---|--|
| Absence de lieu et de date | | Présence de lieu et de date mais pas au bon endroit, ou il y a des éléments qui manquent, ou présence d’un de deux | | Présence de lieu et de date et au bon endroit (en haut et à droite de la page) |

1.1.3 Formule d’appel

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------|---|---|---|---|
| Absence de formule d’appel | | Présence de formule d’appel incomplète ou inappropriée pour ce type de lettre | | Présence de formule d’appel complète et appropriée pour ce type de lettre |

1.1.4 Introduction

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|---|--|---|---|
| Absence d'introduction | | Présence d'introduction incomplète ou inappropriée | | Présence d'introduction complète et appropriée pour ce type de lettre |

1.1.5 Paragraphes

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|---|--|---|---|
| Absence de paragraphes | | Présence de paragraphes regroupant certaines idées ou des informations (nous pouvons avoir des idées qui reviennent d'un paragraphe à l'autre ou des idées pas complétées dans un paragraphe unique) | | Présence de paragraphes complets et avec correspondance constante à des regroupements d'idées que ce soit pour le corps de la lettre comme pour l'introduction et la conclusion |

1.1.6 Conclusion

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|---|---|---|--|
| Absence de conclusion | | Présence de conclusion mais qui ne résume pas les idées présentées dans la lettre | | Présence de conclusion qui résume bien les idées présentées dans la lettre |

1.1.7 Salutations

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------------------------|---|--|---|--|
| Absence de salutation et de signature | | Présence de salutation incomplète ou inappropriée pour ce type de correspondance et absence de signature | | Présence de salutation et de signature selon les normes pour ce type de correspondance |

Il est important, dans la catégorie du contenu d'examiner la cohérence textuelle. Elle représente la compétence discursive dans le modèle de Canale (1984) incluant à la fois la cohérence et la cohésion et la sous-compétence textuelle dans le modèle de Bachman (1990). Dans notre grille, la sous catégorie "cohérence" des textes comprend trois composantes: l'ordre logique de l'organisation des idées, les liens entre les paragraphes regroupant les idées (connecteurs) et l'utilisation des référents (pronoms, synonymes).

1.2 Cohérence

1.2.1 Ordre logique

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|--|---|---|
| Absence d'ordre logique (information éparpillée) | | Présence de passages permettant de comprendre des parties du thème principal | | Présence d'un ensemble structuré d'informations permettant de comprendre le thème principal |

1.2.2 Liens

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| Absence de liens (connecteurs) | | Présence fréquente de liens explicites mais non variée entre les informations | | Présence constante et variée de liens explicites entre les informations |

1.2.3 Référents

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| Absence de référents (pronoms, synonymes) | | Présence de plusieurs référents non identifiables | | Présence constante de référents identifiables |

Un aspect important de la production écrite et de l'efficacité du message transmis est l'information contenue dans le texte. Deux sont les composantes que nous avons choisies

d'intégrer dans cette sous-catégorie du contenu de la lettre: la suffisance, définie comme la présence de toutes les informations essentielles que nous avons comme consigne à l'annonce¹ soit la quantité de l'information fournie (objet de la lettre, renseignements personnels et qualifications) et la pertinence du contenu, définie comme la présence de toutes les informations demandées sans détails et sans répétitions inutiles soit la qualité des informations.

1.3 Information

1.3.1 Suffisance

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|--|---|--|
| Information insuffisante (il manque beaucoup d'éléments nécessaires, ce qui rend l'objet de la lettre incompréhensible) | | Présence d'une partie d'informations requises (voir: consignes de la lettre) | | Présence de toutes les informations essentielles (objet de la lettre, renseignements personnels et qualifications) |

1.3.2 Pertinence

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|--|---|--|
| Absence d'information pertinente (l'information donnée n'a pas de rapport avec l'objet de la lettre) | | Présence d'une partie d'informations pertinentes mais accompagnée de plusieurs informations inutiles | | Présence de toutes les informations pertinentes sans détails et sans répétitions inutiles (voir: consignes de la lettre) |

¹ Voir annexe 4 pour les consignes données aux sujets lors de l'administration du test de l'écriture.

2. Forme

La sous-catégorie “syntaxe” comprend deux composantes: la structure des phrases où nous voulions examiner la qualité syntaxique des phrases produites (ordre des mots, mots de relation, absence ou omissions de mots essentiels, etc.) ainsi que la complexité, la variété et le découpage des phrases (phrases simples ou complexes, variées ou répétitives, bien ou mal découpées).

2.1 Syntaxe

2.1.1 Structure des phrases

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|--|---|--|
| Absence de phrases bien structurées (ordre des mots, mots de relation, absence de mots essentiels, emploi erroné des pronoms, des prépositions, des conjonctions et des adverbes) | | Présence d'un certain nombre de phrases bien structurées (ordre des mots, mots de relation, absence de mots essentiels, emploi erroné des pronoms, des prépositions, des conjonctions et des adverbes) | | Présence constante de phrases bien structurées (ordre des mots, mots de relation, absence de mots essentiels, emploi erroné des pronoms, des prépositions, des conjonctions et des adverbes) |

2.1.2 Complexité, variété et découpage des phrases

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|--|---|--|
| Absence de phrases complexes, variées et bien découpées | | Présence d'un certain nombre de phrases complexes et variées mais en général elles sont simples, avec beaucoup de répétitions et mal découpées | | Présence constante de phrases complexes, variées et bien découpées |

2.2 Vocabulaire

La sous-catégorie vocabulaire comprend une seule composante celle de la précision et de la variété du lexique utilisé (les mots et les expressions sont utilisés correctement, pas de répétitions de mots - bonne utilisation des synonymes).

2.2.1 Lexique précis et varié

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|--|---|---|
| Absence de vocabulaire précis (présence très fréquente de termes imprécis, de termes qui n'appartiennent pas à la langue correcte ou de termes qui rendent la compréhension du texte difficile) et varié (redondances boiteuses et pléonasmes fautifs, répétitions inutiles ou abusives des mots) | | Présence de vocabulaire imprécis (présence de certains termes imprécis et de termes qui n'appartiennent pas à la langue correcte) et monotone (redondances boiteuses et pléonasmes fautifs, répétitions inutiles ou abusives des mots) | | Présence de vocabulaire précis et varié |

2.3 Ponctuation

Une autre sous-catégorie de la catégorie “forme” est celle de la ponctuation. Elle comprend une seule composante celle de l’utilisation adéquate de marques de ponctuation et des majuscules dans la lettre produite par les sujets.

2.3.1 Ponctuation appropriée et majuscules

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|--|---|--|
| Présence d'un très grand nombre de fautes de ponctuation comme des majuscules | | Présence d'un certain nombre de fautes de ponctuation comme des majuscules | | Présence de très peu de fautes de ponctuation et de majuscules |

L'orthographe d'usage comme aussi l'orthographe grammaticale et la concordance et les terminaisons des verbes peuvent constituer une difficulté majeure pour les apprenants d'une langue seconde. Nous voudrions donc examiner le nombre des erreurs des mots usuels et des homophones, les accords en genre et nombre des catégories suivantes: déterminants, noms, adjectifs, participes passés sans auxiliaire, pronoms, attributs, etc. ainsi que les erreurs touchant la concordance des temps et les terminaisons des verbes (conjugaisons, accords des verbes, des participes passés avec auxiliaire, verbes à l'infinitif, etc.). Voici comment nous avons procédé:

2.4 Orthographe d'usage

2.4.1 Mots usuels et homophones

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|--|---|---|
| Grand nombre d'erreurs touchant les mots usuels et les homophones (plus de 10% des mots) | | Certaines erreurs touchant les mots usuels et les homophones (entre 5 et 10% des mots) | | Très peu d'erreurs touchant les mots usuels et les homophones (moins que 5% des mots) |

2.5 Code grammatical

2.5.1 Concordance des temps et terminaisons des verbes

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|--|---|---|
| Grand nombre d'erreurs touchant la concordance des temps et les terminaisons des verbes (conjugaisons, accords des verbes, des participes passés avec auxiliaire, verbes à l'infinitif, etc.) (plus de 10% des mots) | | Certaines erreurs touchant la concordance des temps et les terminaisons des verbes (conjugaisons, accords des verbes, des participes passés avec auxiliaire, verbes à l'infinitif, etc.) (entre 5 et 10% des mots) | | Très peu d'erreurs touchant la concordance des temps et les terminaisons des verbes (conjugaisons, accords des verbes, des participes passés avec auxiliaire, verbes à l'infinitif, etc.) (moins que 5% des mots) |

2.5.2 Orthographe grammaticale

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|--|
| Grand nombre d'erreurs touchant l'orthographe grammaticale (accords en genre et nombre de: déterminants, noms, adjectifs, participes passés sans auxiliaire, pronoms, attributs, etc.) (plus de 10% des mots) | | Certaines erreurs touchant l'orthographe grammaticale (accords en genre et nombre de: déterminants, noms, adjectifs, participes passés sans auxiliaire, pronoms, attributs, etc.) (entre 5 et 10% des mots) | | Très peu d'erreurs touchant l'orthographe grammaticale (accords en genre et nombre de: déterminants, noms, adjectifs, participes passés sans auxiliaire, pronoms, attributs, etc.) (moins que 5% des mots) |

Pour les items de ponctuation, d'orthographe d'usage et de code grammatical (2.3, 2.4, 2.5), nous avons procédé à la correction de la façon suivante: les juges ont marqué les erreurs de chaque catégorie commises par les sujets sur les feuilles de leurs productions. Ensuite, nous avons compté le nombre d'erreurs de chaque catégorie commises par élève sur le nombre total de mots contenus dans chaque lettre, puis nous avons attribué le point correspondant parmi les cinq points de l'échelle (ratio erreurs/longueur de la lettre). Ainsi, nous évitions de pénaliser les plus longues productions, à l'intérieur desquelles nous pouvions supposer que les élèves avaient commis plus d'erreurs.

3.2.6 Démarche des juges

Les textes produits par les élèves ont été évalués par deux personnes spécialisées en enseignement et en évaluation de L2. D'abord, elles ont évalué globalement les textes à l'aide de la grille de Carroll (1980) dont s'étaient servi Vignola et Wesche (1991) pour évaluer les productions écrites des diplômés de l'immersion. Ces personnes ne participaient pas à la recherche et ne connaissaient pas l'identité des sujets (tous les marqueurs d'identité seront enlevés des textes). La consigne donnée par la chercheuse était la suivante: "Lisez les textes à une vitesse "normale", sans vous arrêter aux détails. À la suite de votre lecture, indiquez quelle description de niveau (de 9 à 1) correspond le mieux au niveau de compétence de l'élève qui a écrit le texte".

Les évaluateurs et la chercheuse se sont rencontrés trois fois afin de s'exercer à évaluer les lettres. Des exemples des lettres qui ne font pas partie de l'échantillon sont utilisées pour cet entraînement. Suite à cette formation, nous avons vérifié si les juges s'entendaient sur les critères d'évaluation, à l'aide de résultats obtenus sur des échantillons de textes. Le score pour chaque texte a été calculé à partir la moyenne. Cependant, dans le cas où il y avait des écarts de deux points entre les notes attribuées, les évaluateurs se sont rencontrés encore une fois et ils sont arrivés à un accord.

Pour la deuxième étape de l'évaluation écrite avec la grille analytique construite par la chercheuse, les textes sont évalués une fois de plus par ces mêmes juges qui ont reçu la même formation. De plus, afin de faciliter cette tâche plutôt complexe, un guide d'évaluation a été fourni contenant un modèle de présentation de lettres d'affaires (Cajolet-Laganière, 1988, *Le français au bureau*, pp. 22-37) ainsi que des critères précis d'évaluation contenant des descriptions d'échelles et des exemples d'erreurs (Ministère de l'Éducation, 1992, *Guide d'évaluation d'un texte d'opinion*, pp. 28-49). Nous avons suivi des

procédures similaires à celles décrites plus haut pour l'attribution des scores. Enfin, nous avons fait la moyenne des deux notes obtenues à chaque item de la grille analytique pour chacun des textes. Ces moyennes ont été ultérieurement additionnées afin d'avoir une moyenne cumulative pour chacun des 115 textes que les élèves ont produits.

3.3 Analyse et traitement des données

Afin de répondre à la première question de la recherche, “La maîtrise du français oral des élèves non francophones terminant le secondaire est-elle comparable à celle des francophones de naissance de même milieu socio-économique?”, nous avons comparé les performances de deux groupes d'élèves (francophones et non-francophones) en contrôlant la variable “classe sociale”. La même approche est utilisée pour répondre à la deuxième question de la recherche “La maîtrise du français écrit (lecture et écriture) des élèves d'origine ethno-culturelle autre que Canadienne-française terminant le secondaire est-elle comparable à celle des francophones de naissance de même milieu socio-économique?”.

Pour répondre à la question suivante soit “La maîtrise fonctionnelle du français, les connaissances du marché du travail, les perceptions des obstacles affrontés lors de l'insertion professionnelle et les aspirations de tous les élèves (minoritaires et canadiens-français) diffèrent-elles en fonction des variables suivantes: l'appartenance à un groupe majoritaire/minoritaire; l'appartenance à un groupe langagier (francophones/non-francophones); la classe socio-économique; le sexe; l'origine ethnique; la durée de séjour” nous avons examiné les changements des variables principales (maîtrise fonctionnelle, connaissances, obstacles et aspirations) selon les variables dites biographiques (appartenance à un groupe majoritaire/minoritaire; l'appartenance à un groupe langagier; la classe socio-économique; le sexe; l'origine ethnique; la durée de séjour).

La quatrième question de la recherche fait le lien entre les compétences fonctionnelles de la langue et les connaissances socioculturelles et le profil socioculturel des sujets. Nous avons vu dans le cadre théorique de la présente thèse que le manque d'études plus poussées sur les groupes ethniques au Québec fait en sorte que leur rendement scolaire, leur compétence fonctionnelle dans les situations langagières de tous les jours, leur connaissance du monde du travail et leur perceptions sur les obstacles n'ont pas été étudiés systématiquement.

De surcroît, dans plusieurs études, les chercheurs ont identifié des problèmes lors de l'examen de ces populations. La complexité de la notion de l'ethnicité et notre incapacité de donner une définition simple à ce terme, amènent plusieurs chercheurs à l'étudier isolée de tous les autres facteurs qui y sont reliés (Grant et Sleeter, 1986). L'intégration de tous les paramètres est un travail complexe qui rend difficilement opérationnelles les variables impliquées.

Pourtant, l'analyse et la présentation, par exemple de taux de réussite aux examens du ministère de l'éducation par pays d'origine ou par langue d'origine, nous donnent peu de pistes d'interprétation autres que celle qui permettrait de dire qu'un tel groupe ethnique réussit mieux qu'un autre. Il nous manque des données importantes sur les raisons de la réussite ou de l'échec des élèves comme la durée de résidence, la classe socio-économique de la famille, le sexe, les aspirations de la famille, le degré de scolarisation dans la langue maternelle, etc. Sans des données qui mettent certains de ces facteurs en interrelation, il est impossible de comprendre les raisons du rendement ou de faire des suggestions pratiques pour l'améliorer. Selon Grant et Sleeter les paramètres les plus importants à considérer dans une étude sur les minoritaires sont la race, la classe sociale et le sexe et ils soulignent:

We argue that more attention needs to be paid to the integration of race, class and gender. We mean, for example,

that if one integrates race and gender, one recognizes each sex within racial groups, and different racial groups within each gender. This is different from treating race and gender as separate groups or issues, as if individuals had membership in only a racial group or a gender group (1986: 195).

Et ils continuent:

A failure to consider the integration of race, social class and gender leads at times to an oversimplification or inaccurate understanding of what occurs in schools, and therefore to inappropriate or simplistic prescriptions for educational equity (Grant et Sleeter, 1986: 197)

Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous voulons établir des liens entre la maîtrise fonctionnelle de la langue des jeunes, leurs connaissances du marché du travail, leurs perceptions de la difficulté de la recherche d'emploi et leurs aspirations avec leur profil socioculturel. La dernière question à laquelle nous voulons répondre est la suivante: Quels liens peut-on établir entre les variables biographiques des sujets et la maîtrise fonctionnelle de la langue des jeunes, leurs connaissances du marché du travail, leurs perceptions de la difficulté de la recherche d'emploi et leurs aspirations?

Nous répondrons à cette question en analysant les résultats des épreuves langagières et en les mettant en relation avec des échantillons des réponses données par les 115 sujets lors de l'entrevue semi-structurée.

À partir de ces quatre questions de recherche, nous pouvons définir les variables de la recherche. Il s'agit principalement de deux groupes de variables que nous examinerons en deux étapes. Dans le premier groupe de variables, la variable dépendante est la maîtrise de la langue orale et écrite, évaluée par des tests décrits précédemment; les variables

indépendantes sont l'appartenance à un groupe langagier (francophone/non-francophone) et le niveau socio-économique.

Dans le deuxième groupe de variables, les variables dépendantes sont: 1) la maîtrise de la langue orale et écrite, 2) la connaissance du marché du travail, variable construite à partir des réponses aux questions du questionnaire qui y étaient reliés (p.ex. Avez-vous une connaissance du marché du travail? Quels sont les secteurs en demande, d'après vous? etc.); 3) les obstacles perçus pour l'insertion professionnelle, variable construite à partir des réponses à la question: D'après vous, est-ce qu'il existe des obstacles vous empêchant d'accéder à certains emplois? et 4) les aspirations des sujets à partir des réponses aux questions telles que: Avez-vous l'intention de poursuivre vos études? Quelle sorte d'emploi aimeriez-vous obtenir? etc. Les variables indépendantes sont l'appartenance des sujets à un groupe majoritaire ou minoritaire, à un groupe langagier, la classe sociale, le sexe, l'origine ethnique et la durée du séjour au Québec. L'interaction de ces variables sera examinée afin de voir les relations qui existent entre elles (figure 4).

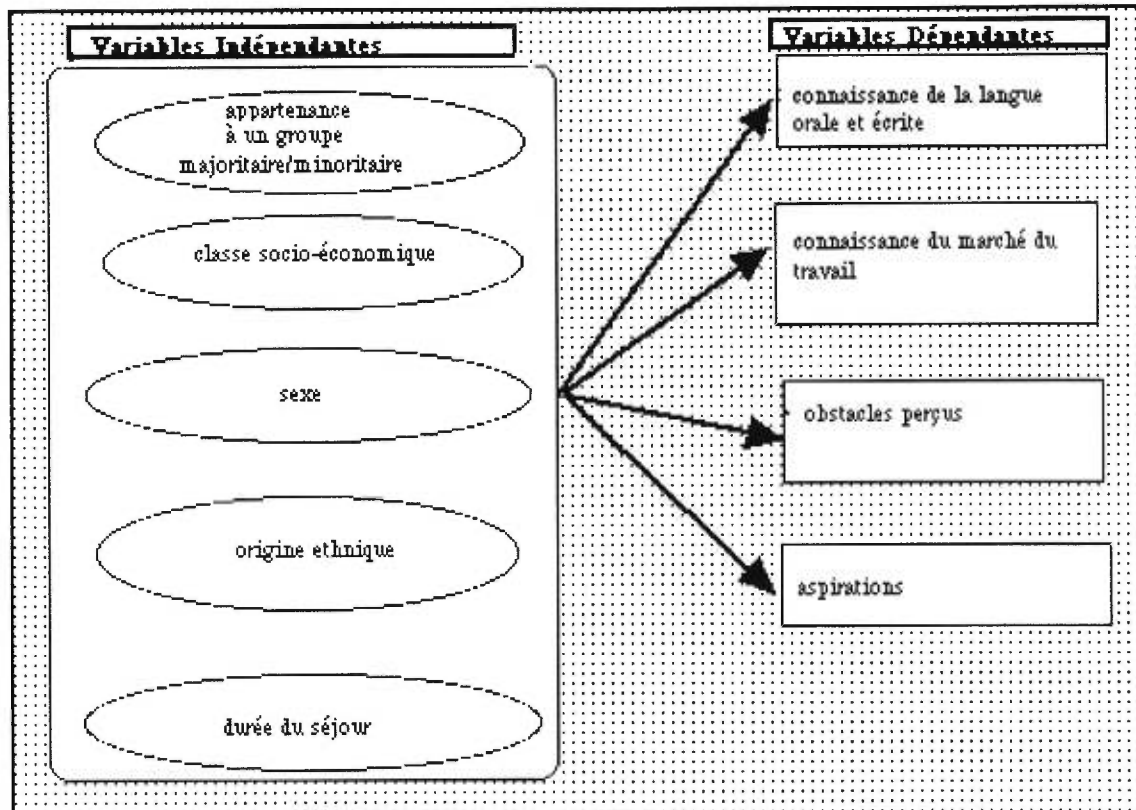


Figure 4: Schéma des variables du deuxième groupe

Afin d'examiner les relations entre les variables, nous avons effectué deux étapes de traitement des données. Première étape: les analyses descriptives (tests de: fréquences, moyennes et écart-types). À partir des résultats des analyses descriptives de données, nous avons formé les groupes de sujets selon l'appartenance à un groupe minoritaire ou majoritaire, un groupe langagier, la classe sociale, le sexe, l'origine ethnique et la durée du séjour. Premièrement, nous avons mis ces données en relation avec les résultats des tests de langue; deuxièmement, nous avons examiné ces différents groupes au regard des données qualitatives sur la connaissances qu'ont les sujets du marché du travail, des obstacles perçus et de leurs aspirations. Les données qualitatives sont codées et présentées sous forme de tableaux selon la méthode de Huberman et Miles (1991). Les comparaisons que nous avons effectuées entre les différents groupes, nous ont amené à la deuxième étape des analyses:

analyses de relation entre les variables (tests non paramétriques, ANOVA, régressions). Avec ces tests, nous voulions vérifier si les différences révélées par le biais des analyses descriptives s'avéraient statistiquement significatives. Le type de données et le petit nombre des sujets, nous a amenée à utiliser des tests non-paramétriques parallèlement aux analyses ANOVA et de comparer les résultats puisque nous n'avions pas de moyen de nous assurer de la normalité. Les analyses de régression nous ont permis d'établir les variables les plus importantes reliées à la performance des sujets en langue.

Chapitre 4: Résultats

4.1 Profil socio-économique, culturel, linguistique et occupationnel des jeunes

Dans la première étape de l'analyse des résultats, nous divisons nos sujets en différents groupes ethniques. À partir de cette division, nous examinons les caractéristiques des élèves sur le plan social, culturel, linguistique et occupationnel. Chacun de ces plans comprend des informations importantes sur les familles et les répondants que nous avons recueillies durant les entrevues. Ces informations décrivent la toile de fond sur laquelle nous avons basé les analyses et les interprétations (a) des performances des jeunes en langue, (b) de leurs connaissances du marché, (c) de leurs aspirations sur leur avenir ainsi que (d) de leurs perceptions des obstacles lors de leur insertion professionnelle.

Rappelons que les 115 sujets qui ont participé finalement à cette étude sont des élèves terminant la dernière année de leurs études secondaires dans le programme de formation générale. Nous avons sélectionné ceux qui travaillaient pendant leurs études ou qui avaient l'intention de chercher du travail pendant l'été. Le choix de l'origine ethno-culturelle des sujets a été établi de manière à obtenir une diversité correspondant à l'immigration la plus récente et représentative aussi des groupes les plus touchés par le chômage (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1991).

Les élèves sont issus des communautés asiatique (chinoise et vietnamienne), latino-américaine (d'Amérique centrale et du sud), arabe (maghrébine et moyenne - orientale) et haïtienne. Parmi nos sujets, nous avons aussi échantillonné un groupe de jeunes Québécois d'origine canadienne-française fréquentant les mêmes écoles. Les 93 élèves d'origine ethnique autre que canadienne-française représentent les groupes minoritaires. Les 22 élèves canadiens-français représentent le groupe majoritaire du Québec.

Les deux sexes sont représentés dans l'échantillon de la recherche en nombre presque égal. Dans le tableau 1, nous observons la répartition des sujets selon l'origine ethno-culturelle et le sexe:

Tableau 1
Répartition des élèves selon l'origine ethnique et le sexe

| Origine ethnique | Garçons | | Filles | | Nombre total | |
|------------------------|---------|-------|--------|-------|--------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Arabe | 12 | 21,1 | 10 | 17,2 | 22 | 19,1 |
| Haïtienne | 13 | 22,8 | 9 | 15,5 | 22 | 19,1 |
| Latino-américaine | 12 | 21,1 | 14 | 24,1 | 26 | 22,6 |
| Sino-vietnamienne | 9 | 15,8 | 14 | 24,1 | 23 | 20,0 |
| Canadienne - française | 11 | 19,3 | 11 | 19,0 | 22 | 19,1 |
| Total | 57 | 100,0 | 58 | 100,0 | 115 | 100,0 |

Comme on aura remarqué, notre échantillon n'est pas aléatoire. Il ne constitue pas une représentation de la population en général. Le choix des écoles non plus n'a pas été aléatoire, puisque nous avons choisi les écoles les plus susceptibles de nous fournir les sujets présentant de l'intérêt pour notre recherche.

Les écoles participant à la recherche se trouvent situées dans toute la région métropolitaine montréalaise¹. Il s'agit d'écoles multiethniques, certaines ayant une forte concentration immigrante selon les données statistiques du Ministère sur les écoles montréalaises². Enfin, dans toutes les écoles, la langue d'enseignement est le français malgré le fait que la plupart d'entre elles sont situées dans des quartiers traditionnellement habités par une majorité anglophone.

1 Montréal, Côte St- Luc, Dorval, Dollard-des-Ormeaux, Pointe-Claire, Verdun, LaSalle, Ville d'Anjou.

2 Sur les écoles multiethniques au Québec voir annexe à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1993).

La structure de la présentation des résultats est reproduite dans la Figure 5 (page 106). D'abord, nous avons exploré les variables biographiques des sujets dans le but de définir les variables socioculturelles examinées en relation avec la performance en français. Ensuite, un portrait social, linguistique et occupationnel des groupes participant à la recherche a été tracé. Enfin, les performances en français ont été examinées toujours en relation avec les variables biographiques établies.

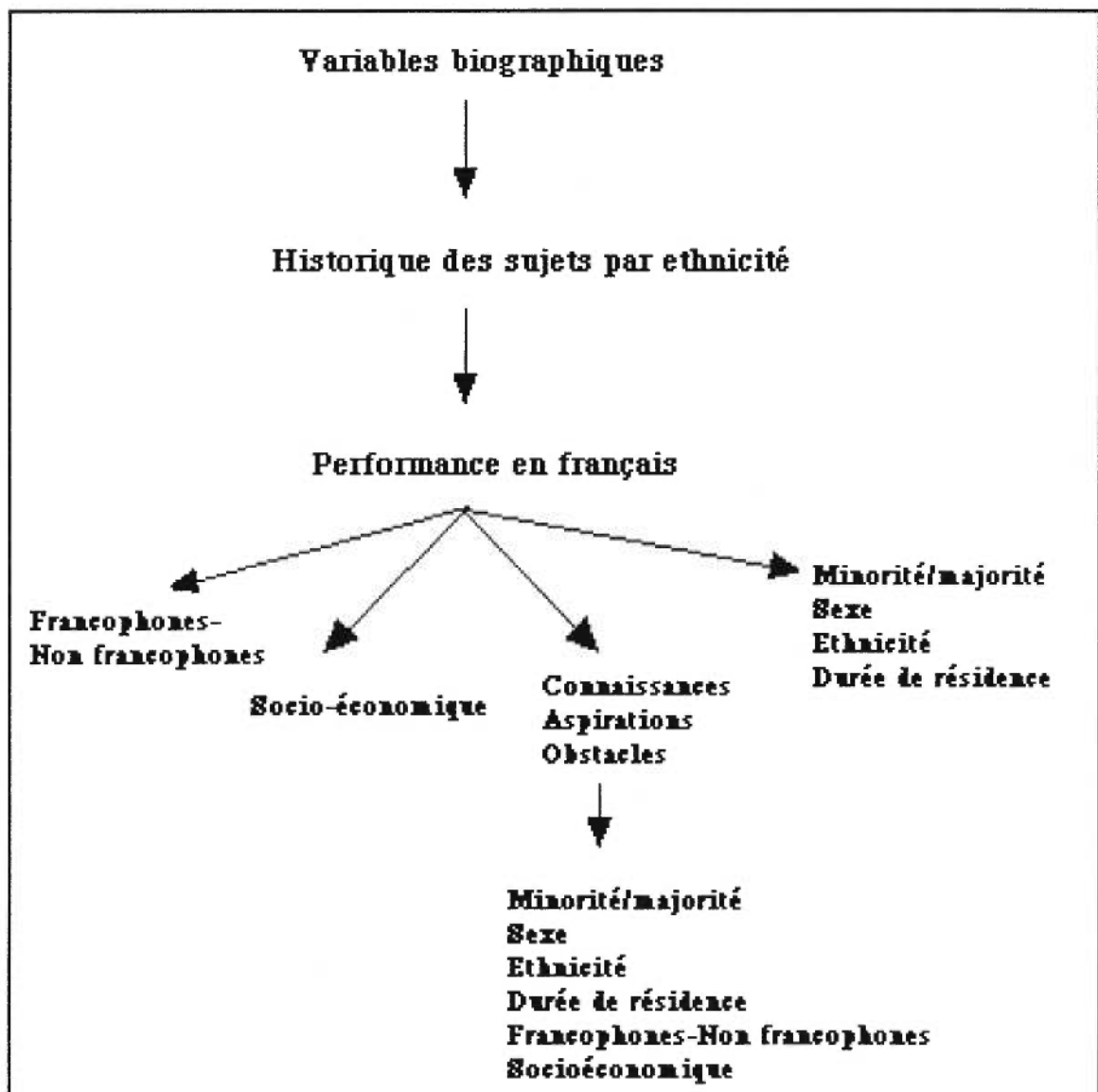


Figure 5: Présentation des résultats

4.1.1 Profil socio-économique des familles

4.1.1.1 Scolarité des parents

Aujourd'hui, nous savons que l'origine sociale et la scolarité des parents sont les facteurs déterminants pour la réussite scolaire des élèves. Dès 1964, Bourdieu et Passeron ont étudié l'effet direct de l'origine sociale sur la réussite à l'université des élèves. Nous savons également que le niveau socio-économique des parents et surtout la scolarité de la mère jouent un rôle primordial dans l'appropriation, chez les enfants, de la langue scolaire et de la littératie, facteurs qui garantissent une meilleure réussite à l'école (Lareau, 1987 ; Establet, 1987 ; Montandon, 1991). Finalement, on retrouve cette même tendance chez Bernstein (1971). Dans son travail, la variable la plus importante, prédisant la maîtrise d'un langage soutenu ressemblant beaucoup à la langue scolaire, est la classe sociale. Une fois à l'école, les enfants qui ont une familiarité avec la langue scolaire ne se sentent pas dans un environnement perçu comme étranger, des fois hostile et qui vient en conflit avec leur bagage culturel. Pour toutes ces raisons, nous avons apporté un grand soin à l'examen du niveau de scolarité et du statut professionnel des parents de nos sujets.

Comme nous pouvons le voir dans les deux tableaux qui suivent (tableaux 2 et 3), la catégorie la plus nombreuse des pères de nos sujets, a un niveau de scolarité équivalent au niveau universitaire (43,5%). Un nombre assez élevé, 30,4%, a également entrepris ou n'a terminé que le secondaire. Les autres (8,7%) ont une scolarité au niveau collégial et seulement sept pères (6,1%) ont terminé le primaire.

En ce qui concerne la répartition entre les groupes ethniques, les Arabes et les Latino-américains sont ceux qui ont les plus grands pourcentages de pères qui ont entrepris ou terminé leurs études universitaires (54,5% et 53,8% respectivement). Pour les pères sino-vietnamiens, le pourcentage de pères universitaires est de 43,5%. Les pourcentages les plus

bas de pères qui ont fait des études universitaires sont ceux de pères canadiens-français (36,4%) et de pères haïtiens (27,3%).

Pour les mères, le pourcentage le plus élevé se trouve au niveau secondaire. En effet, 34,4% des mères ont entrepris ou terminé leurs études secondaires. 23,5% sont allées jusqu'au niveau collégial et 29,6% ont entrepris des études universitaires. Enfin, dix mères (8,7%) n'ont pas entrepris des études ou elles sont allées jusqu'à l'école primaire.

Les mères arabes et latino-américaines sont les plus scolarisées (40% et 38,5 % respectivement, ont un niveau universitaire). Les mères sino-vietnamiennes suivent de près avec un pourcentage de 30,4%. Les Haïtiennes et les Canadiennes-françaises sont celles qui ont le plus bas pourcentage des mères qui ont fait des études universitaires (22,7% et 13,6% respectivement).

Tableau 2
Scolarité du père selon l'origine ethnique

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|------------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Primaire | 7 | 6,1 | 1 | 4,5 | 1 | 4,5 | 2 | 7,7 | 3 | 13,0 | 0 | ,0 |
| Secondaire | 35 | 30,4 | 8 | 36,4 | 9 | 40,9 | 5 | 19,2 | 5 | 21,7 | 8 | 36,4 |
| Collégial | 10 | 8,7 | 0 | ,0 | 1 | 4,5 | 3 | 11,5 | 3 | 13,0 | 3 | 13,6 |
| Université | 50 | 43,5 | 12 | 54,5 | 6 | 27,3 | 14 | 53,8 | 10 | 43,5 | 8 | 36,4 |
| FM ¹ | 8 | 7,0 | 0 | ,0 | 4 | 18,3 | 1 | 3,8 | 1 | 4,3 | 2 | 9,1 |
| PDR ² | 5 | 4,3 | 1 | 4,5 | 1 | 4,5 | 1 | 3,8 | 1 | 4,3 | 1 | 4,5 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

1 FM= Famille monoparentale. Ces familles sont constituées de la mère et des enfants. Dans plusieurs cas les enfants ont très peu ou pas d'information sur leur père.

2 PDR= Pas de réponse. Dans cette catégorie nous avons rassemblé tous les cas pour lesquels il y avait un manque d'information sur les parents.

Tableau 3
Scolarité de la mère selon l'origine ethnique

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Primaire | 10 | 8,7 | 1 | 4,5 | 3 | 13,6 | 2 | 7,7 | 3 | 13,0 | 1 | 4,5 |
| Secondaire | 40 | 34,8 | 8 | 36,4 | 9 | 40,9 | 6 | 23,1 | 8 | 34,8 | 9 | 40,9 |
| Collégial | 27 | 23,5 | 3 | 13,6 | 5 | 22,7 | 7 | 26,9 | 4 | 17,4 | 8 | 36,4 |
| Université | 34 | 29,6 | 9 | 40,9 | 5 | 22,7 | 10 | 38,5 | 7 | 30,4 | 3 | 13,6 |
| PDR | 4 | 3,5 | 1 | 4,5 | 0 | ,0 | 1 | 3,8 | 1 | 4,3 | 1 | 4,5 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

4.1.1.2 Occupation des parents

Les sujets proviennent de milieux socio-économiques variés. Certaines familles ont vu leur statut occupationnel se modifier pour un statut inférieur, voire le chômage à la suite de leur installation au Canada. Plusieurs raisons sont à l'origine de cette situation: la langue, l'équivalence des diplômes, le manque de réseau et de connaissances sur le milieu. Nous avons, par exemple, parmi nos répondants, le cas d'un élève vietnamien dont les parents, professeurs d'université à l'origine, travaillent ici comme couturiers.

Or, comme nous le voyons dans les tableaux 4 et 5, la plus grande catégorie (32%) des pères travaillent soit comme cols bleus soit comme ouvriers non qualifiés. En deuxième lieu, 19% sont des professionnels, tandis qu'une proportion importante des mères travaillent comme cols blancs (31%) et en second lieu comme cols bleus (29%).

Tableau 4
Emploi actuel du père selon l'origine ethnique

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|---------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|-----------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Professionnel | 22 | 19,1 | 8 | 36,4 | 2 | 9,1 | 6 | 23,1 | 2 | 8,7 | 4 | 18,2 |
| Commerçant | 14 | 12,2 | 4 | 18,2 | 1 | 4,5 | 2 | 7,7 | 5 | 21,7 | 2 | 9,1 |
| Col blanc | 15 | 13,0 | 4 | 18,2 | 4 | 18,2 | 0 | ,0 | 1 | 4,3 | 6 | 27,3 |
| Col bleu | 37 | 32,2 | 5 | 22,7 | 6 | 27,3 | 9 | 34,6 | 11 | 47,8 | 6 | 27,3 |
| Chômage | 15 | 13,0 | 1 | 4,5 | 3 | 13,6 | 7 | 26,9 | 2 | 8,7 | 2 | 9,1 |
| Étudiant | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 3,8 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| FM | 10 | 8,7 | 0 | ,0 | 6 | 27,3 | 0 | ,0 | 2 | 8,7 | 2 | 9,1 |
| PDR | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 3,8 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

Tableau 5
Emploi actuel de la mère selon l'origine ethnique

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|-----------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Professionnelle | 7 | 6,1 | 3 | 13,6 | 1 | 4,5 | 1 | 3,8 | 0 | ,0 | 2 | 9,1 |
| Commerçante | 6 | 5,2 | 1 | 4,5 | 0 | ,0 | 1 | 3,8 | 4 | 17,4 | 0 | ,0 |
| Col blanc | 36 | 31,3 | 9 | 40,9 | 7 | 31,8 | 7 | 26,9 | 4 | 17,4 | 9 | 40,9 |
| Col bleu | 34 | 29,6 | 1 | 4,5 | 7 | 31,8 | 7 | 26,9 | 12 | 52,2 | 7 | 31,8 |
| Au foyer | 16 | 13,9 | 5 | 22,7 | 3 | 13,6 | 3 | 11,5 | 2 | 8,7 | 3 | 13,6 |
| Étudiante | 3 | 2,6 | 1 | 4,5 | 1 | 4,5 | 1 | 3,8 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Chômage | 11 | 9,6 | 1 | 4,5 | 3 | 13,6 | 5 | 19,2 | 1 | 4,3 | 1 | 4,5 |
| PDR | 2 | 1,7 | 1 | 4,5 | 0 | ,0 | 1 | 3,8 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

Une brève comparaison du statut socio-occupationnel des pères dans le pays d'origine et au Québec, nous indique que l'immigration a résulté en une diminution des élèves et des professionnels avec une augmentation parallèle des cols bleus et des pères qui sont au chômage (tableau 6).

En ce qui concerne les mères professionnelles dans le pays d'origine ces changements sont plus dramatiques. Des dix-sept mères professionnelles, seulement quatre d'entre elles travaillent dans leur domaine. L'augmentation des mères qui sont ouvrières ou employées de bureaux est également très importante. De plus, si aucune femme n'était en chômage

dans leur pays d'origine, selon les données recueillies, 8% au moins le sont au Québec (tableau 7).

Tableau 6
Emploi dans le pays d'origine et actuel du père

| Emploi au pays d'origine -Père | | | Emploi actuel-Père | | |
|------------------------------------|-----|-------|-----------------------|-----|-------|
| | N | % | | N | % |
| Professionnel | 23 | 20,0 | Professionnel | 17 | 14,8 |
| Commerçant | 10 | 8,7 | Commerçant | 12 | 10,4 |
| Col blanc | 6 | 5,2 | Col blanc | 9 | 7,8 |
| Col bleu | 24 | 20,9 | Col bleu | 31 | 27,0 |
| Chômage | 6 | 5,2 | Chômage | 13 | 11,2 |
| Étudiant | 12 | 10,4 | Étudiant | 1 | ,9 |
| Né au Québec ¹ | 23 | 20,0 | Né au Québec | 23 | 20,0 |
| Famille monoparentale ² | 8 | 7,0 | Famille monoparentale | 8 | 7,0 |
| Pas de réponse | 3 | 2,6 | Pas de réponse | 1 | ,9 |
| Total | 115 | 100,0 | Total | 115 | 100,0 |

Tableau 7
Emploi dans le pays d'origine et actuel de la mère

| Emploi au pays d'origine-Mère | | | Emploi actuel-Mère | | |
|----------------------------------|-----|-------|--------------------|-----|-------|
| | N | % | | N | % |
| Professionnelle | 17 | 14,8 | Professionnelle | 4 | 3,5 |
| Commerçante | 7 | 6,1 | Commerçante | 6 | 5,2 |
| Col blanc | 12 | 10,4 | Col blanc | 21 | 18,3 |
| Col bleu | 16 | 13,9 | Col bleu | 27 | 23,5 |
| Au foyer | 18 | 15,7 | Au foyer | 12 | 10,4 |
| Étudiante | 13 | 11,3 | Étudiante | 3 | 2,6 |
| Chômage -BES | 0 | ,0 | Chômage -BES | 10 | 8,7 |
| Pas de réponse | 2 | 1,7 | Pas de réponse | 2 | 1,7 |
| Mère née au Québec ^{1a} | 30 | 26,1 | Mère née au Québec | 30 | 26,1 |
| Total | 115 | 100,0 | Total | 115 | 100,0 |

1 et 1a La catégorie “né au Québec” comprend principalement les parents d'origine canadienne-française. En ce qui concerne ces parents l'item “emploi dans le pays d'origine” ne s'applique pas”

2 La catégorie “famille monoparentale” s'applique dans les cas des sujets qui vivent seulement avec leur mère ou d'autres membres de la famille, ne pouvaient pas nous fournir des informations sur le père ou le père était inconnu.

4.1.1.3 Perceptions de la situation financière de la famille et définition des niveaux socio-économiques

Nous nous sommes intéressés à savoir quelles étaient les perceptions de nos sujets quant à la situation financière de leurs familles. À partir de leurs réponses à cette question ainsi que selon les réponses que nos répondants ont fournies sur l'emploi actuel de leurs deux parents, nous avons établi trois niveaux socio-économiques de la famille. Nous avons utilisé cette variable dans toutes les analyses de la maîtrise de la langue française, ainsi que dans les analyses des connaissances du marché du travail, des aspirations et des obstacles.

Ainsi, nous présentons en premier lieu les perceptions de nos sujets sur la situation financière de leurs familles. Ces perceptions sont parfois contradictoires. D'un côté, les élèves répondent soit que leurs parents ne travaillent pas, qu'ils occupent des emplois qui ne sont pas très bien rémunérés, ou qu'ils veulent travailler pour aider la famille, et de l'autre, ils déclarent que la situation financière de leur famille est bonne. En fait, nous pensons que la culture joue un rôle dans les réponses de nos sujets. Dans certaines cultures, la fierté oblige à ne pas parler de la situation familiale ou des difficultés financières. Nous présentons les réponses à cette question au tableau 8 selon l'origine ethnique de nos répondants.

Tableau 8
Perception de la situation financière de la famille, selon l'origine ethnique

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|---------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| A l'aise | 54 | 47,0 | 12 | 54,5 | 8 | 36,4 | 10 | 38,5 | 12 | 52,2 | 12 | 54,5 |
| Moyenne | 40 | 34,8 | 9 | 40,9 | 11 | 50,0 | 11 | 42,3 | 4 | 17,4 | 5 | 22,7 |
| En difficulté | 16 | 13,9 | 1 | 4,5 | 3 | 13,6 | 3 | 11,5 | 7 | 30,4 | 2 | 9,1 |
| PDR | 5 | 4,3 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 2 | 7,7 | 0 | ,0 | 3 | 13,6 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

Afin d'atteindre une plus grande "objectivité" des niveaux socio-économiques, nous avons établi trois niveaux en utilisant les réponses données aux trois questions suivantes: 1) quel est l'emploi actuel du père; 2) quel est l'emploi actuel de la mère et 3) quelle est la perception des sujets sur la situation financière de la famille. Les trois niveaux établis en ordre décroissant de statut sont: les familles de type 1, 2 et 3. Les critères que nous avons utilisés pour classer les familles dans ces trois catégories sont les suivants: l'emploi actuel du père constitue la base du classement. Si le père est absent, dans le cas par exemple des familles monoparentales ou de parents divorcés, nous classons les sujets selon l'emploi actuel de la mère. Nous avons aussi pris en considération les perceptions de nos sujets sur la situation financière de leur famille, facteur toutefois non déterminant pour le classement final.

Finalement, nous avons placé dans la première catégorie les sujets dont les parents sont des professionnels ou des entrepreneurs; dans la deuxième catégorie, les sujets dont les parents travaillent dans des bureaux (cols blancs), sont des ouvriers qualifiés (p. ex. techniciens, couturiers, etc.) ou non qualifiés (ouvriers, femmes de ménage, etc.) et dans la troisième catégorie, les sujets dont les parents ne travaillent pas et sont soit au chômage, bénéficiaires de l'aide sociale ou retraités pour des raisons de santé. Dans cette catégorie se trouvent aussi des parents qui sont en apprentissage du français pour immigrants ou en stage pour se recycler dans leur emploi (Figure 6).

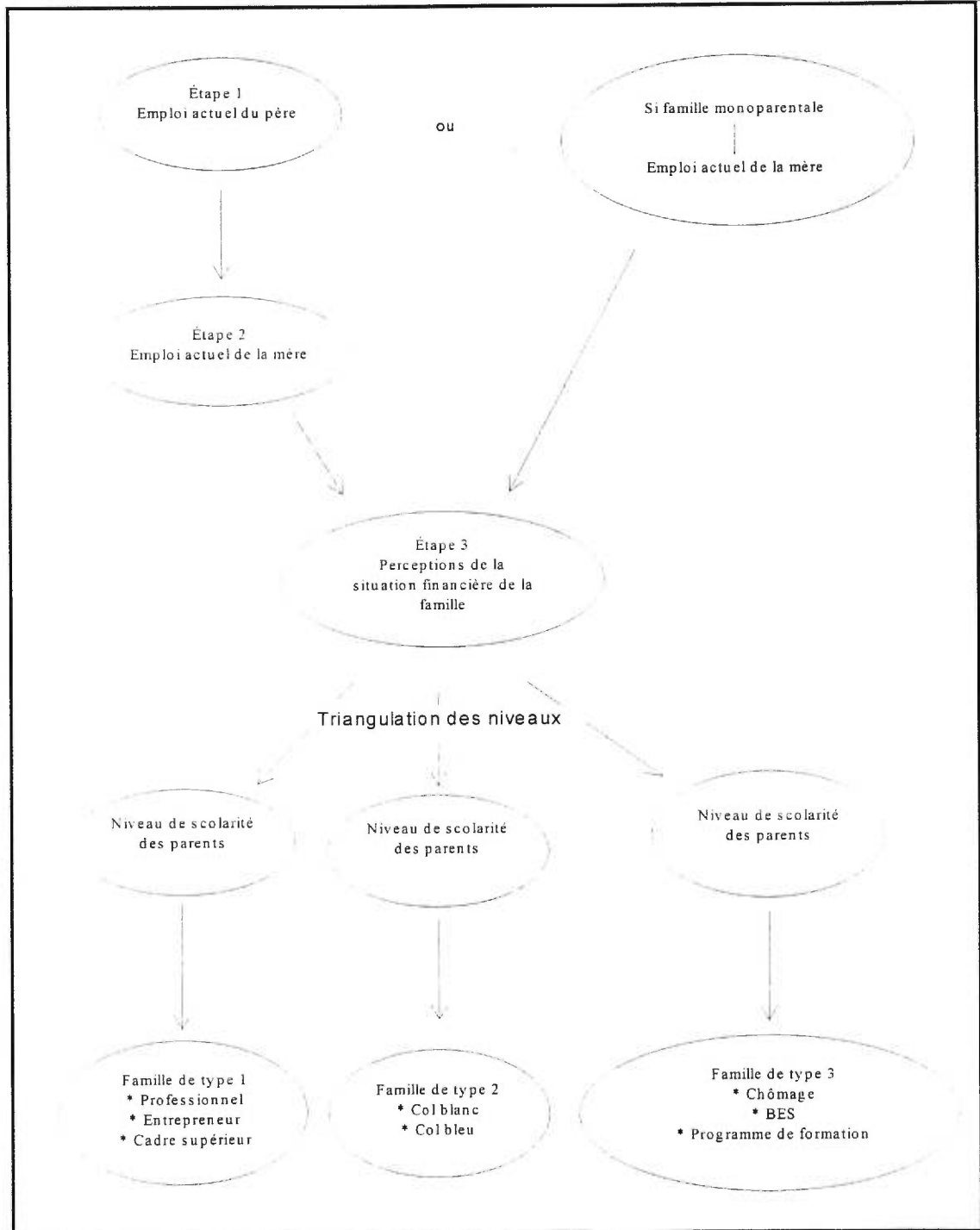


Figure 6: Définition des niveaux socio-économiques

Le classement ci-dessus décrit, nous donne le tableau 9. Dans le tableau 10, nous pouvons faire une comparaison entre les réponses de nos sujets quant à leur situation financière et les niveaux établis sur la base des critères retenus.

Tableau 9
Niveau socio-économique

| Niveau socio-économique | N | % |
|-------------------------|-----|-------|
| Famille 1 | 37 | 32,2 |
| Famille 2 | 61 | 53,2 |
| Famille 3 | 17 | 14,6 |
| Total | 115 | 100,0 |

Tableau 10
Perception de la situation financière de la famille selon le niveau socio-économique

| | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|---------------|-------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| A l'aise | 54 | 47,0 | 32 | 86,5 | 20 | 32,8 | 2 | 11,8 |
| Moyenne | 40 | 34,8 | 5 | 13,5 | 32 | 52,5 | 3 | 17,6 |
| En difficulté | 16 | 13,9 | 0 | ,0 | 5 | 8,2 | 11 | 64,7 |
| PDR | 5 | 4,3 | 0 | ,0 | 4 | 6,6 | 1 | 5,9 |
| Total | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 61 | 100,0 | 17 | 100,0 |

Dans le tableau qui suit, nous présentons la répartition des trois types de famille, selon l'origine ethnique. Dans ce tableau, en considérant chaque groupe ethnique séparément, nous pouvons observer qu'un peu plus de la moitié des arabes, 59,1% plus exactement, sont issus de familles de type 1. 36,4% proviennent de familles de type 2, tandis qu'un très mince 4,5% proviennent de famille de type 3.

Cependant, les Haïtiens sont le groupe ethnique avec le plus petit pourcentage, 18,2%, appartenant à des familles de type 1. Un peu plus de la moitié d'entre eux appartiennent à des familles de type 2, et un pourcentage assez élevé de 22,7% à des familles de type 3. Ce pourcentage de familles de type 3 est sensiblement le même dans le cas des familles latino-américaines (23,1%). Par contre, les pourcentages des familles latino-américaines de type 1

et 2 sont plus équilibrés étant de 30,8% et de 46,2% respectivement, que dans le cas des familles haïtiennes.

D'autre part, un peu plus de la moitié, 52,5%, des Sino-vietnamiens sont issus de familles de type 2, 30,4% de familles de type 1 et un pourcentage assez élevé de 17,4% proviennent de familles de type 3.

Enfin, la plupart des familles canadiennes-françaises, 72,7%, proviennent de familles de type 2 c'est-à-dire des familles moyennes. Les familles de type 1 et de type 3 représentent respectivement 22,7% et 4,5%, des pourcentages assez faibles surtout dans le cas des familles de type 3.

Tableau 11
Niveau socio-économique selon l'origine ethnique

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | L.-A. | | S.-V. | | C.-F. | |
|------------------|-------|------|--------|------|----------|------|-------|------|-------|------|-------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Famille 1 | 37 | 32,2 | 13 | 59,1 | 4 | 18,2 | 8 | 30,8 | 7 | 30,4 | 5 | 22,7 |
| Famille 2 | 61 | 53 | 8 | 36,4 | 13 | 59,1 | 12 | 46,2 | 12 | 52,2 | 16 | 72,7 |
| Famille 3 | 17 | 14,8 | 1 | 4,5 | 5 | 22,7 | 6 | 23,1 | 4 | 17,4 | 1 | 4,5 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 | 26 | 100 | 23 | 100 | 22 | 100 |

En résumant, après ces quelques premières observations sur notre échantillon, nous pouvons conclure que les familles immigrantes sont en général plus défavorisées que les familles de la majorité canadienne-française, à l'exception des familles arabes, lesquelles représentent le plus fort pourcentage de familles de type 1 et, avec les Canadiens-français se regroupant surtout dans les familles moyennes. Les familles haïtiennes enfin semblent être les plus défavorisées de tous les groupes participant à cette recherche.

Il faut noter également que les niveaux socio-économiques établis ne prennent pas en considération la scolarité des parents des jeunes. Pourtant, la scolarité est un facteur important pour la définition du statut socio-économique. Ainsi, nous présentons dans les

deux tableaux suivants, les fréquences de la scolarité des parents selon leur niveau socio-économique. En effet, comme nous pouvons observer dans les tableaux 12 et 13, la majorité des pères appartenant aux familles de type 1 avec un bon emploi et un bon revenu ont fait des études universitaires (67,6%). Pour les types de famille 2 et 3, la division n'est pas aussi claire que dans le cas de familles de type 1. Pourtant, le pourcentage des pères ayant un niveau de scolarité secondaire est de 36,1% dans les familles de type 2 et de 35,3% dans les familles de type 3.

En ce qui concerne les mères, comme le statut socio-économique a été établi surtout par rapport à l'emploi du père, nous ne voyons pas de découpage aussi net. Cependant, certaines tendances existent étant donné la forte relation entre le niveau de scolarité des pères et celui des mères. Ainsi, nous voyons que la majorité des mères des familles de type 1 ont une scolarité universitaire (43,2%), tandis que la majorité des mères des familles de type 2 et 3 (39,3% et 35,3% respectivement) ont une scolarité secondaire (tableau 13).

Un résultat qu'il faut commenter est celui des parents appartenant à des familles de type 3 qui ont pourtant un haut niveau de scolarité (41,2% niveau universitaire). En principe, il s'agit des familles immigrés récemment au Canada dont les parents sont au chômage, en apprentissage du français ou dans des cours de recyclage professionnel. Après vérification, nous avons trouvé que la plupart de ces parents sont d'origine latino-américaine et nous avons déjà vu précédemment que les parents Latino-américains malgré leur haut niveau de scolarité, ont pourtant le pourcentage le plus élevé de chômage (19,2%) parmi tous les répondants, par conséquent le pourcentage le plus élevé des familles de type 3 (23,1%).

Tableau 12
Scolarité du père selon le niveau socio-économique

| | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|---------------|-------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Primaire | 7 | 6,1 | 0 | ,0 | 5 | 8,2 | 2 | 11,8 |
| Secondaire | 35 | 30,4 | 7 | 18,9 | 22 | 36,1 | 6 | 35,3 |
| Collégial | 10 | 8,7 | 4 | 10,8 | 6 | 9,8 | 0 | ,0 |
| Universitaire | 50 | 43,5 | 25 | 67,6 | 18 | 29,5 | 7 | 41,2 |
| PDR | 5 | 4,3 | 1 | 2,7 | 3 | 4,9 | 1 | 5,9 |
| FM | 8 | 7,0 | 0 | ,0 | 7 | 11,5 | 1 | 5,9 |
| Total | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 61 | 100,0 | 17 | 100,0 |

Tableau 13
Scolarité de la mère selon le niveau socio-économique

| | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|---------------|-------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Primaire | 10 | 8,7 | 0 | ,0 | 7 | 11,5 | 3 | 17,6 |
| Secondaire | 40 | 34,8 | 10 | 27,0 | 24 | 39,3 | 6 | 35,3 |
| Collégial | 27 | 23,5 | 9 | 24,3 | 17 | 27,9 | 1 | 5,9 |
| Universitaire | 34 | 29,6 | 16 | 43,2 | 11 | 18,0 | 7 | 41,2 |
| PDR | 4 | 3,5 | 2 | 5,4 | 2 | 3,3 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 61 | 100,0 | 17 | 100,0 |

Dans le tableau suivant, nous avons les trois catégories du niveau socio-économique selon l'occupation actuelle des parents de nos sujets. Nous pouvons observer que 37 répondants proviennent de familles aisées (de type 1) dont les parents sont des professionnels ou des entrepreneurs. Pourtant, la majorité des élèves proviennent de familles moyennes que nous appelons "de type 2". Finalement, une minorité des sujets appartiennent à des familles en difficulté financière (familles de type 3). Dix-sept élèves, soit 14,6% des élèves sont dans ce cas.

De plus, puisque le classement en type de famille a été fait principalement à partir de l'emploi actuel du père et en second lieu à partir de celui de la mère, il est évident que dans les familles de type 1 nous trouvons le plus grand nombre de professionnels et d'entrepreneurs, dans les familles de type 2, de cols blancs et bleus et, finalement, dans les

familles de type 3 de parents qui sont en chômage ou qui reçoivent de l'aide de l'État (tableaux 14 et 15).

Tableau 14
Emploi actuel du père selon le niveau socio-économique

| | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|---------------|-------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Professionnel | 22 | 19,1 | 20 | 54,1 | 2 | 3,3 | 0 | ,0 |
| Entrepreneur | 14 | 12,2 | 14 | 37,8 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Col blanc | 15 | 13,0 | 1 | 2,7 | 14 | 23,0 | 0 | ,0 |
| Col bleu | 37 | 32,2 | 0 | ,0 | 35 | 57,4 | 2 | 11,8 |
| Chômage -BES | 15 | 13,1 | 0 | ,0 | 2 | 3,3 | 13 | 71,5 |
| Étudiant | 1 | ,9 | 1 | 2,7 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| FM | 10 | 8,7 | 1 | 2,7 | 7 | 11,5 | 2 | 11,8 |
| PDR | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 1 | 1,6 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 61 | 100,0 | 17 | 100,0 |

Tableau 15
Emploi actuel de la mère selon le niveau socio-économique

| | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|-----------------|-------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Professionnelle | 7 | 6,1 | 7 | 18,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Commerçante | 6 | 5,2 | 6 | 16,2 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Col blanc | 36 | 31,3 | 13 | 35,1 | 18 | 29,5 | 5 | 29,4 |
| Col bleu | 34 | 29,6 | 2 | 5,4 | 28 | 45,9 | 4 | 23,5 |
| Au foyer | 16 | 13,9 | 4 | 10,8 | 10 | 16,4 | 2 | 11,8 |
| Étudiante | 3 | 2,6 | 3 | 8,1 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Chômage -BES | 11 | 9,6 | 1 | 2,7 | 4 | 6,6 | 6 | 35,3 |
| PDR | 2 | 1,7 | 1 | 2,7 | 1 | 1,6 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 61 | 100,0 | 17 | 100,0 |

4.1.2 Caractéristiques biographiques des élèves

4.1.2.1 Lieu de naissance

Nous présentons ici quelques autres aspects importants des caractéristiques biographiques de nos répondants. Dans le tableau 16 nous pouvons constater que la moitié de nos sujets sont nés au Québec. L'autre moitié est née dans un des pays d'origine de l'échantillon: pays arabes, Haïti, Amérique Latine et pays asiatiques.

Tableau 16
Lieu de naissance selon l'ethnicité

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|-------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Québec | 58 | 50,4 | 13 | 59,1 | 13 | 59,1 | 9 | 34,6 | 1 | 4,3 | 22 | 100,0 |
| Haïti | 9 | 7,8 | 0 | ,0 | 9 | 40,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| P.Asiatique | 22 | 19,1 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 22 | 95,7 | 0 | ,0 |
| P.Arabe | 9 | 7,8 | 9 | 40,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Amér.Latine | 17 | 14,8 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 17 | 65,4 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

4.1.2.2 Appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire

Pour définir l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire, nous avons séparé nos sujets en deux groupes selon l'unique critère de leur origine canadienne française ou autre. Selon ce classement, 22 sujets proviennent de familles canadiennes-françaises, et 93 de familles d'autres origines ethniques.

4.1.2.3 Age des répondants

Nos répondants, au moment des entrevues, avaient de 15 à 20 ans. La grande majorité des élèves du secondaire V avaient entre 16 et 18 ans (tableau 17). La moyenne générale d'âge étant de 16,9 ans, est une moyenne d'âge très "régulière" pour des finissants du secondaire (tableau 18). Si pourtant, nous regardons les moyennes à partir de chaque groupe ethnique, nous observons que ce sont seulement les Arabes et les Canadiens-français qui n'ont aucun retard dans leurs études. Les élèves appartenant aux trois autres groupes ont un léger retard par rapport à la moyenne. Les Sino-vietnamiens ont une moyenne de 17,04 ans. Tandis que les deux groupes qui ont le plus de retard, notamment les Haïtiens et les Latino-américains (17,18 et 17,31 ans respectivement) sont aussi les groupes avec la plus grande hétérogénéité (É-T: 1,10 et 1,05 respectivement).

Tableau 17
Age selon l'ethnicité

| Age | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|--------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 15 ans | 3 | 2,6 | 2 | 9,1 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 4,3 | 0 | ,0 |
| 16 ans | 46 | 40,0 | 12 | 54,5 | 7 | 31,8 | 6 | 23,1 | 5 | 21,7 | 16 | 72,7 |
| 17 ans | 37 | 32,2 | 5 | 22,7 | 7 | 31,8 | 10 | 38,5 | 11 | 47,8 | 4 | 18,2 |
| 18 ans | 20 | 17,4 | 2 | 9,1 | 6 | 27,3 | 7 | 26,9 | 4 | 17,4 | 1 | 4,5 |
| 19 ans | 6 | 5,2 | 1 | 4,5 | 1 | 4,5 | 2 | 7,7 | 2 | 8,7 | 0 | ,0 |
| 20 ans | 3 | 2,6 | 0 | ,0 | 1 | 4,5 | 1 | 3,8 | 0 | ,0 | 1 | 4,5 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

Tableau 18
Statistiques descriptives: Age selon l'ethnicité

| Ethnicité | Moyennes | Écart-types | N | Minimum | Maximum |
|-------------|----------|-------------|-----|---------|---------|
| Arabes | 16,45 | ,96 | 22 | 15,00 | 19,00 |
| Haïtiens | 17,18 | 1,10 | 22 | 16,00 | 20,00 |
| Lat.-Amér. | 17,31 | 1,05 | 26 | 16,00 | 20,00 |
| Sino-Vietn. | 17,04 | ,98 | 23 | 15,00 | 19,00 |
| Can.-Fr. | 16,45 | ,96 | 22 | 16,00 | 20,00 |
| Total | 16,90 | 1,06 | 115 | 15,00 | 20,00 |

4.1.2.4 Quartier, durée de résidence et composition de la famille

Le fait que trois des plus grandes écoles que nous avons visitées se trouvent dans l'ouest de Montréal et dans ses environs a comme conséquence que 60% de nos répondants proviennent de cet endroit. 20% de nos sujets habitent à Verdun et LaSalle, et le reste se partage entre Côte-des-Neiges, Montréal Est, Montréal Nord, Rosemont et Ville St.-Laurent comme l'indique le tableau 19.

Tableau 19
Quartier de résidence selon l'ethnicité

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|--------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| CDN, NDG | 9 | 7,8 | 0 | ,0 | 2 | 9,1 | 0 | ,0 | 7 | 30,4 | 0 | ,0 |
| Montréal O. | 69 | 60,0 | 22 | 100,0 | 9 | 40,9 | 16 | 61,5 | 5 | 21,7 | 17 | 77,3 |
| Verdun | 20 | 17,4 | 0 | ,0 | 2 | 9,1 | 5 | 19,2 | 8 | 34,8 | 5 | 22,7 |
| Montréal E | 6 | 5,2 | 0 | ,0 | 3 | 13,6 | 3 | 11,5 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Montréal N | 6 | 5,2 | 0 | ,0 | 4 | 18,2 | 2 | 7,7 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Rosemont | 2 | 1,7 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 2 | 8,7 | 0 | ,0 |
| St.-Laurent | 2 | 1,7 | 0 | ,0 | 2 | 9,1 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Centre-Ville | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 4,3 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

Dans le tableau 20 qui porte sur la composition de la famille selon l'ethnicité, nous voyons que 82 répondants vivent avec leurs deux parents. 21 vivent avec un seul parent, habituellement avec la mère ou avec d'autres membres de la famille: grands-parents, tante, sœur. Enfin deux de nos sujets, qui ont plus de dix-huit ans, vivent seuls.

Tableau 20
Composition de la famille selon l'ethnicité

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|--------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Parents | 92 | 80,0 | 20 | 90,9 | 12 | 54,5 | 20 | 76,9 | 21 | 91,3 | 19 | 86,4 |
| 1 parent-fam | 21 | 18,3 | 2 | 9,1 | 9 | 40,9 | 6 | 23,1 | 1 | 4,3 | 3 | 13,6 |
| Seul | 2 | 1,7 | 0 | ,0 | 1 | 4,5 | 0 | ,0 | 1 | 4,3 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

Nous avons également voulu examiner l'effet de la composition de la famille sur le niveau socio-économique. Nous avons trouvé que la plupart des sujets appartenant aux familles de type 1 vivent avec leurs deux parents tandis que le plus grand pourcentage des familles monoparentales appartiennent aux familles de type 2. Enfin les deux sujets vivant seuls sont classés parmi les familles de type 3 puisque, étant élèves et sans travail, ils dépendent de l'aide familiale ainsi que de l'État (tableau 21).

Tableau 21
Composition de la famille selon le niveau socio-économique

| | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|-------------------|-------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Parents | 92 | 80,0 | 31 | 83,8 | 48 | 78,7 | 13 | 76,5 |
| 1 parent, parenté | 21 | 18,3 | 6 | 16,2 | 13 | 21,3 | 2 | 11,8 |
| Seul | 2 | 1,7 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 2 | 11,8 |
| Total | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 61 | 100,0 | 17 | 100,0 |

Un autre paramètre important du profil biographique est la durée de résidence au Québec. Ceci joue un rôle dans la performance des sujets en langue ainsi que dans l'insertion de la famille au sein de la vie économique et sociale du pays. Dans notre échantillon, la moitié des sujets sont nés au Québec et l'autre moitié se partage entre les nouveaux arrivants (4 ans et moins), ceux qui vivent au Québec depuis cinq à 10 ans, et ceux qui sont installés à Montréal depuis plus de 10 ans. Ces catégories reflètent aussi le niveau de scolarisation de nos répondants au Québec. En effet, la première catégorie d'élèves montre une très courte scolarité dans les écoles francophones. Les élèves de la deuxième catégorie ont suivi au minimum toute leur scolarité secondaire au Québec et ceux de la troisième ont reçu toute leur scolarité au Québec. Dans la quatrième catégorie, se trouvent tous ceux qui sont nés au Québec (tableau 22).

Tableau 22
Durée de résidence au Québec selon l'ethnicité

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|----------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| De 0 à 4 ans | 23 | 20,0 | 3 | 13,6 | 4 | 18,2 | 9 | 34,6 | 7 | 30,4 | 0 | ,0 |
| De 5 à 10 ans | 21 | 18,3 | 5 | 22,7 | 3 | 13,6 | 4 | 15,4 | 9 | 39,1 | 0 | ,0 |
| Plus de 10 ans | 13 | 11,3 | 1 | 4,5 | 2 | 9,1 | 4 | 15,4 | 6 | 26,1 | 0 | ,0 |
| Né au Québec | 58 | 50,4 | 13 | 59,1 | 13 | 59,1 | 9 | 34,6 | 1 | 4,3 | 22 | 100,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

En ce qui concerne la durée de résidence selon le niveau socio-économique, le tableau 23 semble confirmer notre supposition qu'une famille récemment arrivée au Québec a plus

de chances d'avoir de plus grandes difficultés d'insertion dans la vie économique et sociale qu'une famille qui vit ici depuis déjà plus longtemps. Ainsi, nous constatons que la moitié des familles installées à Montréal depuis moins de quatre ans appartiennent aux familles de type 3, tandis que 59,5% des sujets de familles de type 1 et 52,5 des sujets de familles de type 2 sont nés au Québec.

Tableau 23
Durée de résidence au Québec selon le niveau socio-économique

| | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|----------------|-------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| De 0 à 4 ans | 23 | 20,0 | 6 | 16,2 | 8 | 13,1 | 9 | 52,9 |
| De 5 à 10 ans | 21 | 18,3 | 6 | 16,2 | 13 | 21,3 | 2 | 11,8 |
| Plus de 10 ans | 13 | 11,3 | 3 | 8,1 | 8 | 13,1 | 2 | 11,8 |
| Né au Québec | 58 | 50,4 | 22 | 59,5 | 32 | 52,5 | 4 | 23,5 |
| Total | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 61 | 100,0 | 17 | 100,0 |

4.1.3 Profil linguistique

Nous définissons la variable “francophone de naissance” par rapport à la réponse que les élèves ont donnée à la question de l’entrevue “Quelle est votre langue maternelle?”. Tous les élèves qui ont déclaré avoir comme langue maternelle uniquement le français, peu importe leur origine ethnique, sont automatiquement classés dans la catégorie francophones de naissance. Tous les autres élèves sont classés dans la catégorie “non-francophones”. Dans le tableau suivant nous présentons la langue maternelle des répondants selon leur origine ethnique. Les 49 élèves qui ont déclaré comme langue maternelle le français constituent la catégorie “francophones”. Le reste appartient à la catégorie des “non-francophones” (tableau 24).

Tableau 24
Langue maternelle selon l'origine ethnique

| Langue Maternelle | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Asiatiques | | Can.-Fr. | |
|-------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Français | 49 | 42,6 | 7 | 31,8 | 16 | 72,7 | 4 | 15,4 | 0 | ,0 | 22 | 100 |
| Anglais | 7 | 6,1 | 3 | 13,6 | 0 | ,0 | 3 | 11,5 | 1 | 4,3 | 0 | ,0 |
| Créole | 6 | 5,2 | 0 | ,0 | 6 | 27,3 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Espagnol | 19 | 16,5 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 19 | 73,1 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Arabe | 12 | 10,4 | 12 | 54,5 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Asiatique | 22 | 19,1 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 22 | 95,7 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 | 26 | 100 | 23 | 100 | 22 | 100 |

Donc, quarante-neuf de nos sujets ont déclaré être des francophones de naissance, sept ont comme langue maternelle l'anglais, six le créole, dix-neuf l'espagnol, douze l'arabe et, finalement vingt-deux une langue asiatique notamment le chinois (mandarin et cantonais) et le vietnamien.

Nous pouvons aussi observer dans le tableau 24, que du total des Arabes, sept déclarent comme langue maternelle le français, trois l'anglais et douze l'arabe. Des Haïtiens, seize ont comme langue maternelle le français tandis que six seulement parmi eux ont appris comme première langue le créole uniquement. Par contre, la majorité des Latino-américains (19 sur 23) ont comme langue maternelle l'espagnol, quatre le français et trois l'anglais du moment qu'ils proviennent de pays sud-américains anglophones. Parmi les Asiatiques, nous avons seulement un sujet qui a comme langue maternelle le français. Tous les vingt-deux autres parlent différentes langues asiatiques. Finalement, depuis les critères de sélection de nos sujets, tous les Canadiens-français ont comme langue maternelle le français. En concluant nos observations, nous constatons que les sujets des groupes ethno-culturels ne sont pas homogènes quant à leurs langues maternelles respectives, fait tout à fait attendu puisque parmi ces sujets, certains sont nés au Québec, proviennent de mariages mixtes ou sont nés dans des pays appartenant à la francophonie.

Dans le tableau 25, nous présentons la répartition des trois types de familles selon l'appartenance des sujets à l'un ou l'autre groupe langagier, francophone ou non francophone.

Au tableau 25, nous pouvons observer que: 1) les familles de type 1 représentent un peu moins du tiers des francophones et des non-francophones, plus exactement 32,7% et 31,8% respectivement; 2) les familles de type 2, constituent non moins de la moitié des deux groupes. Elles représentent 57,1% des "francophones" et 50% des "non-francophones"; et 3) les familles de type 3 représentent 10% des sujets francophones et 18% des sujets non francophones. C'est ici que la différence entre les deux groupes est la plus marquée. De plus, la majorité, des sujets de type 3 (12 sur 17 ou 70%) sont des non-francophones.

Tableau 25
Niveau socio-économique selon l'appartenance à un groupe langagier(F/NF)

| | Total | | F | | NF | |
|------------------|-------|-------|----|-------|----|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Famille 1 | 37 | 32,2 | 16 | 32,7 | 21 | 31,8 |
| Famille 2 | 61 | 53 | 28 | 57,1 | 33 | 50 |
| Famille 3 | 17 | 14,8 | 5 | 10,2 | 12 | 18,2 |
| Total | 115 | 100,0 | 49 | 100,0 | 66 | 100,0 |

La littératie en langue maternelle est un autre paramètre important pour la réussite des études en langue seconde. Plusieurs études ont été réalisées à ce sujet et l'hypothèse dominante est que les capacités de littératie se transfèrent entre les langues facilitant ainsi la maîtrise de la littératie en langue seconde (Cummins, 1985, 1991; Edelsky, 1982; Tregar et Wong, 1984; Velasco, 1988; Swain et al., 1989; Carson et al., 1990; Danesi et al.1990;

Royer et Carlo, 1991; Maravélaki, 1994, etc.). Au tableau 26, nous voyons que la grande majorité de nos sujets savent lire et écrire dans leurs langues maternelles respectives.

Tableau 26
Littératie en langue maternelle selon l'ethnicité

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|----------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Lecture | 4 | 3,5 | 0 | ,0 | 2 | 9,1 | 0 | ,0 | 2 | 8,7 | 0 | ,0 |
| Écriture | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 1 | 4,5 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Lect.+Écrit. | 95 | 82,6 | 16 | 72,7 | 17 | 77,3 | 23 | 88,5 | 17 | 73,9 | 22 | 100,0 |
| Ni lect-ni écr | 15 | 13,0 | 6 | 27,3 | 2 | 9,1 | 3 | 11,5 | 4 | 17,4 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

Un autre point intéressant quand nous examinons les habitudes linguistiques des populations allophones est la sauvegarde de la langue d'origine en milieu familiale. Les langues parlées à la maison, avec les parents, les sœurs et frères et la parenté constitue un indice de survie de la langue d'origine. Nos sujets ne font pas exception à cette règle. Le groupe sino-vietnamien est celui qui utilise le plus la langue maternelle à la maison (78,3%). Les Haïtiens sont partagés entre ceux qui parlent créole et français et ceux qui parlent uniquement le français à la maison. 42% des Latino-américains parlent espagnol à la maison tandis que chez les Arabes, ce pourcentage baisse à 36%. Enfin, seulement un de nos sujets canadiens-français qui a déclaré le français comme langue maternelle, utilise l'anglais comme langue d'usage (tableau 27).

Tableau 27
Langues parlées à la maison selon l'ethnicité

| Langues | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Français | 40 | 34,8 | 6 | 27,3 | 10 | 45,5 | 3 | 11,5 | 0 | ,0 | 21 | 95,5 |
| Anglais | 7 | 6,1 | 3 | 13,6 | 0 | ,0 | 3 | 11,5 | 0 | ,0 | 1 | 4,5 |
| F+A | 3 | 2,6 | 1 | 4,5 | 0 | ,0 | 2 | 7,7 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Asiatique | 18 | 15,7 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 18 | 78,3 | 0 | ,0 |
| Asiat.+F | 4 | 3,5 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 4 | 17,3 | 0 | ,0 |
| Asiat.+F | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 4,3 | 0 | ,0 |
| Arabe | 8 | 7,0 | 8 | 36,4 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Arabe+F | 4 | 3,5 | 4 | 18,1 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Créole+F | 12 | 10,4 | 0 | ,0 | 12 | 54,5 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Espagnol | 11 | 9,6 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 11 | 42,3 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Espagnol+F | 6 | 5,2 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 6 | 23,1 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Espagnol+A | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 3,8 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

Les perceptions des élèves sur les langues qu'ils parlent et qu'ils écrivent le mieux constituent d'autres indices de la survie de la langue d'origine en milieu minoritaire. Ainsi, en ce qui concerne la langue parlée, nous avons les deux groupes, Arabes et Haïtiens, plus longtemps installés au Québec, dont la majorité considère mieux parler le français. Les deux autres groupes d'immigration plus récente, les Latino-américains et les Sino-vietnamiens pensent maîtriser mieux leurs langues d'origine. Enfin pour les Canadiens-français, la quasi totalité affirme maîtriser le français le mieux sauf trois individus dont l'un pense parler mieux l'anglais et les deux autres insistent sur l'équivalence des deux langues (tableau 28).

Tableau 28
Perceptions des langues parlées le mieux selon l'ethnicité

| Langues | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Français | 56 | 48,7 | 10 | 45,5 | 15 | 68,2 | 6 | 23,1 | 6 | 26,1 | 19 | 86,4 |
| Anglais | 20 | 17,4 | 6 | 27,3 | 1 | 4,5 | 8 | 30,8 | 4 | 17,4 | 1 | 4,5 |
| F+A | 5 | 4,3 | 1 | 4,5 | 0 | ,0 | 1 | 3,8 | 1 | 4,3 | 2 | 9,1 |
| Asiatique | 11 | 9,6 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 11 | 47,8 | 0 | ,0 |
| Asiat.+F | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 4,3 | 0 | ,0 |
| Arabe | 4 | 3,5 | 4 | 18,2 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Arabe+F | 1 | ,9 | 1 | 4,5 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Créole+F | 6 | 5,2 | 0 | ,0 | 6 | 27,3 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Espagnol | 9 | 7,8 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 9 | 34,6 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Espagnol+F | 2 | 1,7 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 2 | 7,7 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

En ce qui concerne la langue écrite, l'effet de la scolarisation uniquement en langue seconde sur les perceptions de la maîtrise de la littératie en langue d'origine sont très évidents. La grande majorité des élèves pensent écrire mieux le français ou l'anglais, langue formellement enseignée à l'école comme langue seconde (tableau 29).

Tableau 29
Perceptions des langues écrites le mieux selon l'ethnicité

| Langues | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Français | 71 | 61,7 | 11 | 50,0 | 21 | 95,5 | 8 | 30,8 | 12 | 52,2 | 19 | 86,4 |
| Anglais | 18 | 15,7 | 7 | 31,8 | 0 | ,0 | 8 | 30,8 | 2 | 8,7 | 1 | 4,5 |
| F+A | 5 | 4,3 | 1 | 4,5 | 1 | 4,5 | 1 | 3,8 | 0 | ,0 | 2 | 9,1 |
| Asiatique | 8 | 7,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 8 | 34,8 | 0 | ,0 |
| Asiat.+F | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 4,3 | 0 | ,0 |
| Arabe | 1 | ,9 | 1 | 4,5 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Arabe+F | 2 | 1,8 | 2 | 9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Espagnol | 5 | 4,3 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 5 | 19,2 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Espagnol+F | 4 | 3,5 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 4 | 15,4 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

Nos répondants sont polyglottes. Mis à part leur langue maternelle et le français, langue de scolarisation, un grand pourcentage parle aussi un certain nombre d'autres langues (tableau 30).

Tableau 30
Autres langues parlées, selon l'ethnicité

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | Lat.-Amér. | | Sino-Vietn. | | Can.-Franç. | |
|-----------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Français | 13 | 11,3 | 2 | 9,1 | 1 | 4,5 | 8 | 30,8 | 2 | 8,7 | 0 | ,0 |
| F+A | 72 | 62,6 | 13 | 59,1 | 9 | 40,9 | 15 | 57,7 | 16 | 69,6 | 19 | 86,4 |
| F+1 L | 6 | 5,2 | 0 | ,0 | 2 | 9,1 | 2 | 7,7 | 2 | 8,7 | 0 | ,0 |
| F+2 L | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 1 | 4,5 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 |
| F+A+1L | 18 | 15,7 | 5 | 22,7 | 9 | 40,9 | 0 | ,0 | 1 | 4,3 | 3 | 13,6 |
| F+A+2L | 4 | 3,5 | 2 | 9,1 | 0 | ,0 | 1 | 3,8 | 1 | 4,3 | 0 | ,0 |
| Plusieurs | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 4,3 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 22 | 100,0 | 26 | 100,0 | 23 | 100,0 | 22 | 100,0 |

4.1.4 Études et travail

4.1.4.1 Statut occupationnel des répondants

Nous présentons dans les trois tableaux qui suivent (31, 32 et 33), l'état d'occupation des jeunes selon la communauté ethnique à laquelle ils appartiennent. La première observation que nous pouvons faire est que 34,8% de nos sujets travaillent déjà. Les autres 65,2% n'ont pas d'emploi pour deux raisons principales: soit qu'ils n'en trouvent pas, soit qu'ils attendent la fin de l'année scolaire pour commencer à en chercher un. Parmi les jeunes qui ont un emploi, 67,5% travaillent pour la première fois tandis que 32,5% ont déjà travaillé ailleurs auparavant. Par contre, les pourcentages les plus intéressants sont ceux ayant trait à l'expérience qu'ont les sujets à propos du marché du travail. En effet, 81,7% de nos sujets ont déjà travaillé ou travaillent au moment de la recherche. Cela signifie que seulement 18,3% des jeunes de notre échantillon finissant le secondaire n'ont jamais eu d'expérience de travail.

Tableau 31
État d'occupation des jeunes

| | N | % |
|--------------|------------|--------------|
| Oui | 40 | 34,1 |
| Non | 75 | 65,9 |
| Total | 115 | 100,0 |

Tableau 32
Jeunes qui occupent un emploi

| | N | % |
|------------------------|-----------|--------------|
| 1 ^{er} emploi | 27 | 67,5 |
| Déjà travaillé | 13 | 32,5 |
| Total | 40 | 100,0 |

Tableau 33
Expérience au marché du travail

| | N | % |
|------------------|------------|--------------|
| Jamais travaillé | 21 | 18,3 |
| Déjà travaillé | 94 | 81,7 |
| Total | 115 | 100,0 |

Nous examinons maintenant quelle est la proportion des jeunes qui travaillent actuellement selon leur groupe ethnique. Selon les résultats du tableau 34, les Canadiens-français sont ceux qui travaillent en plus grand nombre. Ce sont aussi les seuls des quatre groupes ethniques dont plus de la moitié ont un emploi. En effet, nous voyons que 59,1% des Canadiens-français ont un emploi, tandis que cette proportion est de 38,5% pour les Latino-américains et de 31,8% pour les Arabes. Ce sont les Sino-vietnamiens et les Haïtiens qui ont proportionnellement le moins de travail. Seulement 21,7% des Sino-vietnamiens et 22,7% des Haïtiens ont un emploi. Si, par ailleurs, nous considérons que ces deux groupes sont les plus pauvres parmi les cinq de notre échantillon, nous pouvons penser que ceux qui auraient le plus besoin de travail, sont ceux qui travaillent le moins. Cette supposition est en

partie vérifiée dans le tableau 35, où nous montrons le taux d'occupation des jeunes selon le niveau socio-économique de la famille. Dans ce tableau, nous observons que plus la famille est en difficulté (famille 3) moins il est probable que les enfants occupent un emploi. Plusieurs raisons peuvent être à l'origine de tels résultats. Nous en énumérons ici quelques-unes: absence de réseau puisque les parents sont au chômage; courte durée de résidence au pays, racisme et connaissance insuffisante de la langue et du marché de travail.

Tableau 34
Occupation selon l'ethnicité

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | L-A | | S-V | | C-F | |
|-------|-------|------|--------|------|----------|------|-----|------|-----|------|-----|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Non | 75 | 65,2 | 15 | 68,2 | 17 | 77,3 | 16 | 61,5 | 18 | 78,3 | 9 | 40,9 |
| Oui | 40 | 34,8 | 7 | 31,8 | 5 | 22,7 | 10 | 38,5 | 5 | 21,7 | 13 | 59,1 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 | 26 | 100 | 23 | 100 | 22 | 100 |

Tableau 35
Occupation selon le niveau socio-économique

| | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|-------|-------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Non | 75 | 65,2 | 22 | 59,5 | 41 | 67,2 | 12 | 70,6 |
| Oui | 40 | 34,8 | 15 | 40,5 | 20 | 32,8 | 5 | 29,4 |
| Total | 115 | 100 | 37 | 100 | 61 | 100 | 17 | 100 |

En effet, en regardant le tableau 36¹ montrant les raisons de travailler pendant les études, la situation financière de la famille ainsi que le fait de vouloir payer les études viennent en troisième et quatrième place. Ceci nous indique que certains élèves ont besoin de trouver un emploi pour des raisons plus "pragmatiques ou réalistes" que d'autres. Il n'est

¹ Les tableaux qui suivent où le total dépasse le nombre de l'échantillon sont à titre indicatif où nous avons seulement répertorié toutes les réponses que les sujets ont données. Les sujets sur ces questions ont donné plus qu'une réponse. Alors, à la place du total nous avons mis "nombre total des réponses".

pas surprenant que la première d'entre toutes les raisons qu'ont les jeunes de vouloir travailler, est de vouloir combler leurs besoins personnels, tels les loisirs, les sorties, l'achat des vêtements et avoir de l'argent de poche. Cette catégorie englobe des jeunes de toutes les classes socio-économiques puisque nous y retrouvons des jeunes qui, tout en n'ayant pas de problèmes financiers à la maison, veulent gagner leur propre argent de poche et du même coup un peu d'indépendance (deuxième raison). D'autres jeunes moins bien nantis ont aussi les mêmes objectifs. Il s'agit de jeunes dont la famille tout en ayant les moyens de les loger, de les nourrir, et probablement de payer leurs études, n'ont cependant pas les moyens de leur payer des loisirs. D'autres raisons aussi amènent certains jeunes à vouloir travailler pendant leurs études. Occuper les temps libres et être actifs pendant les vacances d'été, épargner de l'argent pour des achats futurs, apprendre à être responsable, prendre de l'expérience, payer des cours de conduite, éventuellement vivre seul, payer l'équipement de certains sports qui coûtent cher, voyager dans leurs pays d'origine, en Europe ou se payer des vacances d'été. Un des sujets a même mentionné vouloir travailler, car tous ses amis travaillaient et qu'il s'ennuyait à passer toutes les vacances d'été seul sans rien faire.

Tableau 36
Raisons de travailler pendant les études

| Raisons | N | % |
|--|----------|----------|
| Besoins personnels (sorties, restaurant, vêtements, argent de poche) | 54 | 34,4 |
| Indépendance | 18 | 11,5 |
| Situation financière de la famille, aider ma famille | 16 | 10,2 |
| Payer les études, matériel scolaire, etc. | 14 | 8,9 |
| Occuper mon temps libre, être actif | 13 | 8,2 |
| Épargner | 9 | 5,7 |
| Responsabilité | 9 | 5,7 |
| Expérience | 8 | 5,1 |
| Permis de conduire, acheter une auto | 7 | 4,5 |
| Déménager et payer mon appartement | 3 | 1,9 |
| Sports | 3 | 1,9 |
| Voyager dans mon pays d'origine, en Europe, payer les vacances d'été | 3 | 1,9 |
| Nombre total de réponses | 157 | 100 |

Quels sont les emplois occupés traditionnellement par les élèves et les jeunes qui finissent le secondaire? Nous avons répertorié ici tous les emplois occupés présentement ou dans le passé, que les jeunes ont mentionnés au cours de l'entrevue. Comme nous avons vu dans le tableau précédent concernant l'occupation des emplois, 21 jeunes n'ont jamais travaillé. Les 94 autres ont eu soit un emploi auparavant ou soit qu'ils travaillaient au moment de l'entrevue. La restauration et les "fast-food" sont les domaines dans lesquels les jeunes travaillent le plus. Ensuite, vient le travail comme ouvrier non qualifié dans les manufactures et dans la construction. Les emplois de gardienne et d'animateur de camp d'été viennent en troisième position. Les jeunes occupent aussi en nombre presque égal des postes - de camelot, - de caissier, surtout dans les super marchés, - de commis de bureau, de super marché et de pharmacie, et - de vendeur surtout dans des magasins de vêtements pour jeunes. Ensuite, nous avons des jeunes qui s'occupent d'entretiens de toute sorte, comme pas exemple couper le gazon, déneiger pour la ville ou pour l'école. Moins de jeunes ont fait des travaux tels que la vente de produits par téléphone, tuteurs pour aider d'autres élèves

dans leurs cours. Nous avons aussi une personne dans chacun des postes suivants: agent de sécurité, soins aux personnes âgées, journaliste, représentant d'élections et sauveteur dans une piscine publique. Comme nous pouvons observer, par ailleurs, les emplois les plus fréquents sont les emplois traditionnellement destinés à ce public (tableau 37).

Tableau 37
Emplois occupés

| | N | % |
|--|-----|-------|
| McDonald, Serveur, Busboy, Gérant (Restaurant) | 18 | 17,1 |
| Ouvrier (manufacture, construction) | 12 | 11,4 |
| Commis (super marché, fruiterie, pharmacie, nettoyeur) | 10 | 9,5 |
| Gardiennne, Animateur (camp d'été) | 10 | 9,5 |
| Camelot | 9 | 8,6 |
| Entretien (Ville, aéroport, école, garage) | 9 | 8,6 |
| Caissier | 8 | 7,6 |
| Commis (bureau) | 8 | 7,6 |
| Vendeur | 8 | 7,6 |
| Télémarketing | 3 | 2,9 |
| Tuteur | 3 | 2,9 |
| Musicien, figurant (télévision) | 2 | 1,9 |
| Agent de sécurité | 1 | 1,0 |
| Aide personnes âgées | 1 | 1,0 |
| Journaliste (bénévolat) | 1 | 1,0 |
| Représentant d'élections | 1 | 1,0 |
| Sauveteur | 1 | 1,0 |
| Nombre total de réponses | 105 | 100,0 |

De quelle façon les jeunes ont-ils réussi à se procurer tous les emplois décrits ci-dessus? Dans le tableau 38, nous voyons clairement que les moyens les plus fructueux pour se trouver un emploi sont les contacts personnels ou les réseaux de famille, d'amis ou communautaires. Il n'est pas surprenant que les nouveaux arrivés à Montréal ainsi que les jeunes dont leurs parents ne travaillent pas, qu'ils soient au chômage ou sur l'aide sociale, soient les plus défavorisés de ce point de vue.

Tableau 38
Sources d'emplois

| | N | % |
|--|-----|-------|
| Contact | 59 | 56,2 |
| Visite - Entrevue | 16 | 15,2 |
| Application | 14 | 13,3 |
| Journal | 4 | 3,8 |
| Bénévolat | 3 | 2,9 |
| Appel | 2 | 1,9 |
| Centre d'emploi, Affiche (centre d'emploi), Agent d'emploi | 3 | 2,9 |
| Affiche (vitrine) | 1 | 1,0 |
| Pas de réponse | 3 | 2,9 |
| Nombre total de réponses | 105 | 100,0 |

Dans le tableau 39, nous pouvons voir comment les jeunes se sont procurés les emplois occupés. Les deux sources les plus importantes d'emploi sont les contacts personnels et les visites en personne, où la pratique consiste à remplir des formulaires d'offre d'emploi. C'est pour cette raison que nous avons réuni ensemble ces deux manières de se trouver un emploi. Comme nous pouvons le constater par les types d'emplois obtenus, il y a certains emplois que les jeunes ne peuvent obtenir pratiquement qu'à l'aide de contacts et d'autres que par des visites en personne, comme par exemple les emplois de gardienne et d'animateur de camp. En effet, ces emplois sont des emplois de confiance dans le domaine sensible des soins aux enfants. L'obtention de tels emplois requiert certainement des références par des personnes qu'ils connaissent et l'employeur et l'employé potentiel. Dans le cas des camelots, l'obtention de l'emploi se fait surtout par l'entremise d'amis ou de voisins plus âgés qui les réfèrent lorsque eux-mêmes quittent le poste. Les postes de commis de bureau sont également des postes qui nécessitent presque toujours des contacts pour les obtenir. Ce sont des postes rares et privilégiés par les jeunes pour plusieurs raisons: horaires non fatigants, qui selon eux, offrent une expérience plus utile que, par exemple, l'usine. Par contre, même les postes d'emploi à l'usine sont plus faciles à trouver lorsque les jeunes connaissent quelqu'un dans le milieu. Paillé (1992) dans sa thèse doctorale a montré que

dans bien des cas, les parents ou la parenté introduisent leurs enfants à leurs propres employeurs tout au moins en ce qui concerne les travaux d'été. De plus, Chicha-Pontbriand (1991) nous a fourni une idée sur les ghettos d'emploi où certaines communautés sont privilégiées et exploitées en même temps. Nous avons de pareils témoignages parmi nos sujets (ex. les Latino-américains avec le travail à la pigne dans l'Est de Montréal, la cueillette des fraises par les Vietnamiens dans l'Ouest de l'île de Montréal, etc.). D'autre part, les jeunes interviewés sont très conscients du fait que les autres sources d'emploi, comme les petites annonces et les centres d'emploi, ne sont pas efficaces et fournissent rarement des emplois de ce niveau.

Tableau 39
Sources d'emplois occupés

| | Total | | Conta ct N | Visite- Applic. N | Journ al N | Centre d'emploi N | Bénévolat N | Appel N | Affiche (vitrine) N | Pas de réponse N |
|---------------------------|-------|------|------------------|-------------------------|------------------|-------------------------|----------------|------------|---------------------------|------------------------|
| | N | % | | | | | | | | |
| Serveur | 18 | 17,1 | 7 | 9 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Ouvrier | 12 | 11,4 | 6 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Commis (super marché) | 10 | 9,5 | 2 | 5 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Gardienn. Animateur | 10 | 9,5 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Camelot | 9 | 8,6 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Entretien | 9 | 8,6 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Commis (bureau) | 8 | 7,6 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vendeur | 8 | 7,6 | 3 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Caissier | 7 | 6,7 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Télémarketing | 3 | 2,9 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tuteur | 3 | 2,9 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Musicien, Figurant (télé) | 2 | 1,9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Agent de sécurité | 1 | 1,0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Aide personnes âgées | 1 | 1,0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Bénévolat | 1 | 1,0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Journaliste (bénévolat) | 1 | 1,0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Représentant d'élections | 1 | 1,0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sauveteur | 1 | 1,0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Total de réponses | 105 | 100 | 59 | 30 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 |

Les jeunes semblent très conscients de la meilleure façon de chercher un emploi. Ceci paraît dans le tableau suivant aux réponses que nous avons eues à la question: Quelles stratégies connaissez/utilisez/utiliserez-vous pour trouver un emploi?

Les contacts personnels et les réseaux sont les réponses les plus populaires parmi nos sujets. Remplir des formulaires et les visites en personne sont en deuxième et en troisième places respectivement parmi les réponses. Par ailleurs, les jeunes ont énuméré une longue liste de stratégies qu'ils connaissaient, incluant même celles qu'ils jugent inefficaces (tableau 40). À la question que nous avons posée sur la meilleure stratégie à utiliser pour se trouver un emploi, seulement un étudiant a répondu qu'il faut utiliser toutes les méthodes.

Tableau 40
Stratégies de recherche d'emploi

| | N | % |
|--|-----|------|
| Contacts personnels - Réseau (amis, parenté, communauté) | 58 | 19,9 |
| Application | 44 | 15,1 |
| Visite en personne | 38 | 13,0 |
| Centre d'emploi - Placement élèves - Agent payant d'emploi | 37 | 12,7 |
| Journal (petites annonces) | 36 | 12,3 |
| Envoi CV | 21 | 7,2 |
| Entrevue - Rencontre (Gérant, Employeur) | 16 | 5,5 |
| Affiches (babillards, vitrines de magasins) - Guichets aux centres d'achat | 24 | 8,2 |
| Appels téléphoniques | 8 | 2,7 |
| S'informer auprès les amis, parenté, école | 6 | 2,1 |
| Afficher - Mettre annonces journal | 2 | 0,7 |
| Bénévolat | 1 | 0,3 |
| Essayer tout | 1 | 0,3 |
| Nombre total de réponses | 292 | 100 |

Les jeunes dans la présente recherche ont en grande majorité une expérience de travail et, dans l'ensemble, ont déjà cherché un emploi plus ou moins activement et connaissent beaucoup de stratégies. Quelle sont donc leurs perceptions sur les connaissances qu'ils ont sur le marché du travail? Le tableau suivant nous donne une image de ce que les sujets

pensent de leurs connaissances ainsi que certaines réponses typiques qu'ils nous ont données.

Fréquemment, dans 39,1% des cas, les sujets déclarent ne pas connaître vraiment le marché du travail. Vingt pour cent déclarent le connaître, sans pour autant qu'ils soient nécessairement optimistes à l'égard de la connaissance qu'ils en ont. Leurs commentaires ne nous laissent pas de doutes: *“beaucoup de demande, peu d'offre, emplois durs à trouver, pas facile de trouver un travail, très difficile d'entrer sur le marché, il faut connaître le milieu”*. Il nous semble que la confiance qu'ils ont en eux-mêmes dans leur recherche d'emploi ne va pas de pair avec la connaissance qu'ils ont du marché. Finalement, il y a un troisième groupe qui déclare connaître le marché “un peu” seulement (tableau 41).

Tableau 41
Connaissance du marché du travail

| | N | % |
|---|------------|--------------|
| Non, pas vraiment | 45 | 39,1 |
| * je ne connais pas assez le marché | | |
| * je ne sais pas comment chercher un travail | | |
| * je n'ai pas d'expérience, je sais pas comment je dois me présenter | | |
| * mes connaissances ne sont pas complètes | | |
| * je chercherais des informations car plus tard je veux pas être au chômage | | |
| * je connais seulement mon domaine | | |
| * non, mais mes amis connaissent, je vais les demander | | |
| Un peu | 17 | 14,8 |
| Oui, | 25 | 21,7 |
| * beaucoup de demandes d'emploi peu d'offre | | |
| * emplois durs à trouver | | |
| * il n'est pas facile de trouver un travail | | |
| * il est très difficile d'entrer sur le marché | | |
| * il faut connaître le milieu | | |
| Pas de réponse | 28 | 24,3 |
| Total | 115 | 100,0 |

Contrairement aux déclarations des élèves relativement à leurs connaissances du monde du travail, le fait qu'ils ne soient pas tout à fait ignorants de la situation transparaît dans les réponses données à la question sur les secteurs les plus ouverts et qui offrent le plus d'emplois aux jeunes. À part 23 sujets qui déclarent ne connaître aucun secteur, tous les autres ont mentionné les domaines que nous avons répertoriés dans le tableau indiquant les perceptions des secteurs en demande (tableau 42).

Tableau 42
Perception des secteurs en demande

| | N | % |
|--|-----|------|
| McDonald - Restaurant - Bar - Hôtel | 31 | 27,0 |
| Non, je ne sais pas | 23 | 20,0 |
| Super marché - Boutique - Dépanneur - Épicerie | 21 | 18,3 |
| Camp d'été - La Ronde - Animation sportive | 6 | 5,2 |
| Informatique | 5 | 4,3 |
| Camelot | 4 | 3,5 |
| Garde d'enfant - Aide personnes âgées - Soins des autres | 4 | 3,5 |
| Cueillette des fraises | 3 | 2,6 |
| Réceptionniste - Téléphoniste | 3 | 2,6 |
| Je cherche au hasard | 2 | 1,7 |
| Télémarketing - Sollicitation | 2 | 1,7 |
| Tondre le gazon | 2 | 1,7 |
| Usine | 2 | 1,7 |
| Bénévolat | 1 | 0,9 |
| Couture | 1 | 0,9 |
| Oui | 1 | 0,9 |
| Pas de réponse | 4 | 3,5 |
| Nombre total des réponses | 115 | 100 |

4.1.4.2 Connaissance du marché du travail

Dans cette section, les analyses sont surtout qualitatives et basées sur les données recueillies pendant l'entrevue semi-structurée. Dans les tableaux qui suivent, nous présentons les résultats de trois variables portant sur les connaissances du marché, les aspirations pour les études et les aspirations professionnelles ainsi que sur les obstacles

perçus par les jeunes lors de leur insertion professionnelle. Ces résultats sont répertoriés selon les six variables indépendantes qui nous intéressent, à savoir, - l'appartenance à la majorité ou à la minorité, - l'appartenance à un groupe langagier, francophone ou non francophone, - la situation socio-économique de la famille, - le sexe, - l'appartenance à un groupe ethnique et - la durée du séjour au Québec.

En ce qui concerne les connaissances du marché du travail, nous avons vu précédemment que la majorité des élèves déclarent ne pas le connaître. Nous nous sommes demandé s'il y avait une différence entre les élèves majoritaires et minoritaires. Sur le tableau suivant nous pouvons voir les réponses selon cette variable. 18,2% des élèves majoritaires disent ne pas connaître le marché. Dans le cas des minoritaires, ce pourcentage est de 44,1%. Alors, plus d'élèves minoritaires que majoritaires croient ne pas avoir suffisamment de connaissances relativement au marché du travail. Malheureusement, comme 28 sujets n'ont pas répondu aux questions sur les perceptions de leurs connaissances du marché, ces résultats sont présentés à titre indicatif seulement ¹.

Tableau 43
Connaissance du marché selon l'appartenance à la majorité ou à la minorité

| | Total | | Majorité | | Minorité | |
|-----------------------|-------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Non | 45 | 39,1 | 4 | 18,2 | 41 | 44,1 |
| Oui | 25 | 21,7 | 4 | 18,2 | 21 | 22,6 |
| Un peu | 17 | 14,8 | 5 | 22,7 | 12 | 12,9 |
| Pas de réponse | 28 | 24,3 | 9 | 40,9 | 19 | 20,4 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 93 | 100,0 |

¹ Il faut noter que cette observation est valable pour tous les tableaux concernant les connaissances du marché.

En ce qui concerne les connaissances selon le niveau socio-économique, il y a une tendance nette dans les réponses recueillies. En effet, plus la famille est à l'aise, plus les jeunes pensent connaître le marché. Ce phénomène peut être interprété de plusieurs façons. Nous pouvons par exemple supposer que les élèves dont les parents ne participent pas au marché du travail ont moins de possibilités d'aide dans le processus d'insertion, ou qu'ils sont moins confiants de pouvoir eux-mêmes trouver un emploi et "réussir" là où les parents "échouent".

Tableau 44
Connaissance du marché selon la situation socio-économique de la famille

| | Total | | Type 1 | | Type 2 | | Type 3 | |
|----------------|------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Non | 45 | 39,1 | 12 | 32,4 | 24 | 39,3 | 9 | 52,9 |
| Oui | 25 | 21,7 | 5 | 13,5 | 16 | 26,2 | 4 | 23,5 |
| Un peu | 17 | 14,8 | 7 | 18,9 | 7 | 11,5 | 3 | 17,6 |
| Pas de réponse | 28 | 24,3 | 13 | 35,1 | 14 | 23,0 | 1 | 5,9 |
| Total | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 61 | 100,0 | 17 | 100,0 |

Dans le cas des francophones de naissance, nous pouvons penser que comme ils connaissent mieux la langue, ils seront plus confiants en ce qui concerne leur insertion. Les résultats nous montrent que nous avons raison. En effet, 30% des francophones pensent ne pas connaître le marché du travail. Inversement, 45,5% des non-francophones ont cette même perception.

Tableau 45
Connaissance du marché selon le groupe langagier (F/NF)

| | Total | | F | | NF | |
|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Non | 45 | 39,1 | 15 | 30,6 | 30 | 45,5 |
| Oui | 25 | 21,7 | 8 | 16,3 | 17 | 25,8 |
| Un peu | 17 | 14,8 | 11 | 22,4 | 6 | 9,1 |
| PDR | 28 | 24,3 | 15 | 30,6 | 13 | 19,7 |
| Total | 115 | 100,0 | 49 | 100,0 | 66 | 100,0 |

Pour les connaissances selon le sexe, nous pouvons observer que les filles ont légèrement moins confiance que les garçons en ce qui concerne leurs connaissances. Toutefois, si l'on considère le total des réponses (ensemble des réponses "oui" et "un peu"), les deux sexes ne montrent pas de différences dans leurs perceptions.

Tableau 46
Connaissance du marché selon le sexe

| | Total | | Garçons | | Filles | |
|---------------|-------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Non | 45 | 39,1 | 21 | 36,8 | 24 | 41,4 |
| Oui | 25 | 21,7 | 8 | 14,0 | 17 | 29,3 |
| Un peu | 17 | 14,8 | 11 | 19,3 | 6 | 10,3 |
| PDR | 28 | 24,3 | 17 | 29,8 | 11 | 19,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 57 | 100,0 | 58 | 100,0 |

Dans le tableau 47, nous examinons s'il y a des différences de perceptions parmi les groupes ethniques. Ce tableau montre que les Sino-vietnamiens et les Haïtiens avec 60,9% et 59,1% des réponses négatives sont les groupes qui croient le moins avoir assez de connaissances sur le marché du travail. Inversement, les Arabes avec 13,6% et les Canadiens-français avec 18,2% de réponses négatives sont ceux qui pensent le plus avoir de connaissances sur le marché du travail.

Tableau 47
Connaissance du marché selon l'ethnicité

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | L-A | | S-V | | CF | |
|---------------|-------|------|--------|------|----------|------|-----|------|-----|------|----|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Non | 45 | 39,1 | 3 | 13,6 | 13 | 59,1 | 11 | 42,3 | 14 | 60,9 | 4 | 18,2 |
| Oui | 25 | 21,7 | 4 | 18,2 | 3 | 13,6 | 6 | 23,1 | 8 | 34,8 | 4 | 18,2 |
| Un peu | 17 | 14,8 | 6 | 27,3 | 4 | 18,2 | 1 | 3,8 | 1 | 4,3 | 5 | 22,7 |
| PDR | 28 | 24,3 | 9 | 40,9 | 2 | 9,1 | 8 | 30,8 | 0 | 0,0 | 9 | 40,9 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 | 26 | 100 | 23 | 100 | 22 | 100 |

La durée de résidence au Québec, comme nous y attendions, joue un rôle aussi dans les perceptions des élèves sur leurs connaissances. En effet, plus les élèves sont installés à Montréal depuis longtemps, plus ils ont confiance dans leurs connaissances.

Tableau 48
Connaissance du marché selon la durée du séjour au Québec

| | Total | | 0 à 4 ans | | 5 à 10 ans | | Plus de 10 ans | | Né au Québec | |
|--------|-------|-------|-----------|-------|------------|-------|----------------|-------|--------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Non | 45 | 39,1 | 12 | 52,2 | 11 | 52,4 | 4 | 30,8 | 18 | 31,0 |
| Oui | 25 | 21,7 | 7 | 30,4 | 5 | 23,8 | 3 | 23,1 | 10 | 17,2 |
| Un peu | 17 | 14,8 | 1 | 4,3 | 2 | 9,5 | 2 | 15,4 | 12 | 20,7 |
| PDR | 28 | 24,3 | 3 | 13,0 | 3 | 14,3 | 4 | 30,8 | 18 | 31,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 23 | 100,0 | 21 | 100,0 | 13 | 100,0 | 58 | 100,0 |

4.1.4.3 Aspirations à l'égard des études

La prochaine étape est d'examiner les aspirations des sujets en ce qui concerne leurs études et leurs aspirations professionnelles et d'examiner si ces aspirations diffèrent selon les six variables indépendantes. Nous pouvons voir dans le tableau qui suit que la moitié (50%) des jeunes appartenant à la majorité veulent continuer leurs études à l'Université tandis que 63,4% des jeunes de la minorité ont l'intention également de les continuer jusqu'à ce niveau.

Tableau 49
Aspirations à l'égard des études selon majorité/minorité

| | Total | | Majorité | | Minorité | |
|---------------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Université | 70 | 60,9 | 11 | 50,0 | 59 | 63,4 |
| Cégep | 38 | 33,0 | 8 | 36,4 | 30 | 32,3 |
| Formation professionnelle | 2 | 1,7 | 1 | 4,5 | 1 | 1,1 |
| ÉN de Théâtre/Cégep | 1 | 0,9 | 1 | 4,5 | 0 | 0,0 |
| PDR | 4 | 3,5 | 1 | 4,5 | 3 | 3,2 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 93 | 100 |

En ce qui concerne les intentions des sujets selon le niveau socio-économique, nous observons une proportion légèrement moins grande d'élèves voulant aller à l'Université parmi les familles de type 3. Dans les deux autres groupes, à peu près 60% ont l'intention de poursuivre des études universitaires. Malgré cette petite différence, nous constatons qu'en général, plus de la moitié de tous les groupes ont l'intention de faire des études universitaires.

Tableau 50
Aspirations à l'égard des études selon le niveau socio-économique

| | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|---------------------------|------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Université | 70 | 60,9 | 22 | 59,5 | 39 | 63,9 | 9 | 52,9 |
| Cégep | 38 | 33,0 | 13 | 35,1 | 19 | 31,1 | 6 | 35,3 |
| Formation professionnelle | 2 | 1,7 | 0 | 0,0 | 1 | 1,6 | 1 | 5,9 |
| ÉN de Théâtre/Cégep | 1 | 0,9 | 1 | 2,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Données manquantes | 4 | 3,5 | 1 | 2,7 | 2 | 3,3 | 1 | 5,9 |
| Total | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 61 | 100,0 | 17 | 100,0 |

Jusque-là, la différence la plus importante au niveau des intentions se situe entre les francophones et les non-francophones. En effet, la moitié des francophones déclare vouloir poursuivre leurs études à l'université. En ce qui concerne les non-francophones, 68,2% ont cette même intention.

Tableau 51
Aspirations à l'égard des études selon le groupe langagier (F-NF)

| | Total | | F | | NF | |
|---------------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Université | 70 | 60,9 | 25 | 51,0 | 45 | 68,2 |
| Cégep | 38 | 33,0 | 20 | 40,8 | 18 | 27,3 |
| Formation professionnelle | 2 | 1,7 | 2 | 4,1 | 0 | 0,0 |
| ÉNdeThéâtre/Cégep | 1 | 0,9 | 1 | 2,0 | 0 | 0,0 |
| Données manquantes | 4 | 3,5 | 1 | 2,0 | 3 | 4,5 |
| Total | 115 | 100 | 49 | 100 | 66 | 100 |

Les filles ont l'intention plus que les garçons de poursuivre des études universitaires. 56,1% des garçons et 65,5% des filles aspirent à l'université. Cette différence entre les filles et les garçons correspond à la tendance générale mise en lumière par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1999).

Tableau 52
Aspirations à l'égard des études selon le sexe

| | Total | | Garçon | | Fille | |
|---------------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Université | 70 | 60,9 | 32 | 56,1 | 38 | 65,5 |
| Cégep | 38 | 33,0 | 21 | 36,8 | 17 | 29,3 |
| Formation professionnelle | 2 | 1,7 | 2 | 3,5 | 0 | 0,0 |
| ÉN de Théâtre/Cégep | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 | 1 | 1,7 |
| Données manquantes | 4 | 3,5 | 2 | 3,5 | 2 | 3,4 |
| Total | 115 | 100 | 57 | 100 | 58 | 100 |

Il est intéressant de voir les aspirations des jeunes selon leur groupe ethnique. En effet, les aspirations des jeunes pour les études sont en partie le reflet des aspirations de la famille, et celles de la famille à leur tour proviennent des croyances qui existent dans la culture du groupe. Nos sujets ne font pas exception à cette règle. En effet, le groupe ayant les aspirations les plus fortes (82,6%) est celui des Sino-vietnamiens où il existe une forte culture qui encourage les enfants vers les études. Les Arabes ont aussi des aspirations élevées (63,6%). Les trois autres groupes suivent avec: 57,7% des Latino-américains

voulant poursuivre leurs études à l'Université, tandis que seulement la moitié des Haïtiens et des Canadiens-français ont une telle ambition.

Tableau 53
Aspirations à l'égard des études selon l'ethnicité

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | L-A | | S-V | | CF | |
|---------------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Université | 70 | 60,9 | 14 | 63,6 | 11 | 50,0 | 15 | 57,7 | 19 | 82,6 | 11 | 50,0 |
| Cégep | 38 | 33,0 | 7 | 31,8 | 10 | 45,5 | 9 | 34,6 | 4 | 17,4 | 8 | 36,4 |
| Formation professionnelle | 2 | 1,7 | 0 | 0,0 | 1 | 4,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 4,5 |
| ÉN de Théâtre/Cégep | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 4,5 |
| Données manquantes | 4 | 3,5 | 1 | 4,5 | 0 | 0,0 | 2 | 7,7 | 0 | 0,0 | 1 | 4,5 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 | 26 | 100 | 23 | 100 | 22 | 100 |

La durée du séjour au pays change-t-elle les aspirations des jeunes pour les études? La réponse à cette question est affirmative. En effet, les jeunes qui ne sont pas nés au Québec ont plus l'intention de poursuivre leurs études universitaires et particulièrement ceux qui se trouvent au Québec depuis 10 ans ou plus (84,6%). Par contre, seulement la moitié de ceux qui sont nés au Québec ont cette même intention.

Tableau 54
Aspirations à l'égard des études selon la durée du séjour au Québec

| | Total | | 0 à 4 ans | | 5 à 10 ans | | Plus de 10 ans | | Né au Québec | |
|---------------------------|------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|----------------|--------------|--------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Université | 70 | 60,9 | 15 | 65,2 | 14 | 66,7 | 11 | 84,6 | 30 | 51,7 |
| Cégep | 38 | 33,0 | 6 | 26,1 | 7 | 33,3 | 1 | 7,7 | 24 | 41,4 |
| Formation professionnelle | 2 | 1,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 7,7 | 1 | 1,7 |
| ÉN de Théâtre/Cégep | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 1,7 |
| Données manquantes | 4 | 3,5 | 2 | 8,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 3,4 |
| Total | 115 | 100,0 | 23 | 100,0 | 21 | 100,0 | 13 | 100,0 | 58 | 100,0 |

4.1.4.4 Aspirations professionnelles

Afin d'examiner les aspirations professionnelles de nos répondants, nous avons répertorié toutes leurs réponses dans une liste présentée dans le tableau 55. La question sur les aspirations étant ouverte, les jeunes pouvaient donner plus qu'une réponse. Par conséquent, il n'est pas rare de trouver des répondants qui aspirent à deux ou trois domaines parfois très différents entre eux. Parmi les réponses que nous avons reçues, nous pouvons faire les constatations suivantes: la plus grande catégorie de nos sujets choisissent le domaine de l'administration comme futur champ professionnel. Nous avons là un domaine d'études et d'activité qui est très en demande surtout depuis la dernière décennie et nous voyons que plusieurs de nos jeunes s'orientent vers ce domaine. En deuxième choix, nous trouvons l'ingénierie, domaine d'études qui avec l'informatique, l'aéronautique, l'aérospatiale et les télécommunications s'oriente plus vers les nouvelles technologies. Nous voyons que les domaines traditionnels d'ingénieur civil par exemple sont complètement exclus des préférences de nos sujets. En troisième place, la médecine reste un choix toujours très élevé dans les choix des jeunes. Les études en sciences pures attirent autant de candidats que la médecine. Les nouvelles technologies dans l'art et le domaine de l'art traditionnel suivent. Ensuite, les préférences de nos sujets se concentrent sur les professions paramédicales et les sciences humaines et sociales. Assez bas dans les préférences se trouvent les professions d'avocat et de notaire, professions qui auparavant étaient très populaires auprès des jeunes. Par leurs réponses, plusieurs jeunes semblent craindre le chômage pour les diplômés en droit. Tous les autres domaines présentés dans le tableau 55 sont mentionnés beaucoup moins souvent par les jeunes.

Il semble que davantage qu'auparavant, les critères de choix de carrière des jeunes soient plus réalistes et pragmatiques que personnels. Les jeunes s'orientent plus vers des professions où ils pensent trouver facilement du travail. C'est pour ces raisons que même

lorsqu'ils choisissent des domaines plus "classiques", ils s'orientent quand même vers des spécialisations plus en demande par le marché du travail. Les exemples les plus convaincants de cette constatation sont l'ingénierie et les arts. Pour ces domaines, la demande ces dernières années pour la liaison entre l'école et les entreprises et le marché du travail a été faite, au moins théoriquement. Il nous reste à voir les conséquences d'un tel changement sur les choix à l'école, sur les connaissances générales et spécifiques des élèves et sur la culture transmise par l'école en général.

Tableau 55
Aspirations professionnelles

| | N | % |
|---|-----|------|
| Administration (Commerce, Comptable, Marketing, Finances, Boursier, Entrepreneur, Gestionnaire d'entreprise agricole) | 26 | 16,3 |
| Ingénierie (électronique, informatique, programmation, mécanique, aérospatiale) | 21 | 13,1 |
| Médecine (généraliste, pédiatre, dermatologue, psychiatre, vétérinaire, dentiste) | 14 | 8,8 |
| Sciences pures, Chercheur (Biochimie, Biologie, Biotechnologie, Chimie, Pharmacologie) | 14 | 8,8 |
| Dessin - Animation - Infographie - Graphisme - Publicité | 12 | 7,5 |
| Arts (plastiques, professeur d'art, musicien, chanteur, acteur, costumes de théâtre) | 11 | 6,9 |
| Professions paramédicales (Infirmière - Orthodontiste - Archiviste médical - Ergothérapeute, Physiothérapeute) | 11 | 6,9 |
| Sciences humaines et sociales (Psychologue, Archéologue, Historien, Travailleur social) | 10 | 6,3 |
| Avocat - Notaire | 6 | 3,8 |
| Technique en informatique, Soudeur en électronique, Electromécanique, Electronique | 5 | 3,1 |
| Aérotechnique - Contrôleur aérien - Agent de bord - Hôtesse de l'air | 4 | 2,5 |
| Architecte, Décoration intérieure | 4 | 2,5 |
| Professeur primaire ou maternelle, Éducation spécialisée, Professeur d'enfants sourds muets | 4 | 2,5 |
| Audiovisuel, Cameraman, Technique de son | 3 | 1,9 |
| Joueur professionnel (hockey, base-ball) | 3 | 1,9 |
| Journaliste, Commentateur de sports | 3 | 1,9 |
| Policier | 3 | 1,9 |
| Secrétaire | 2 | 1,3 |
| Technique en garderie | 2 | 1,3 |
| Autres | 2 | 1,3 |
| Total | 160 | 100 |

Quant aux aspirations professionnelles selon l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire, nous pouvons voir que le pourcentage des jeunes minoritaires qui veulent poursuivre une carrière en administration est le double de celui des majoritaires. Les pourcentages pour l'ingénierie sont égaux à travers les deux groupes. Pour la médecine, les minoritaires représentent un plus grand pourcentage; de même pour les sciences pures. Par contre, en arts et en arts appliqués les majoritaires dominent. Pour les autres réponses, les pourcentages ne présentent pas un grand intérêt puisque les deux groupes sont à peu près également représentés, à l'exception des architectes et des professions de l'aérotechnique où il n'y a aucun sujet majoritaire souhaitant exercer ces professions (tableau 56).

Tableau 56
Aspirations professionnelles selon l'appartenance
à un groupe majoritaire ou minoritaire

| | Total | | Majorité | | Minorité | |
|--|-------|------|----------|------|----------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Administration (Commerce, Comptable, Marketing, Finances...) | 26 | 16,3 | 3 | 9,4 | 23 | 18,0 |
| Ingénieur (électronique, informatique, programmation,...) | 21 | 13,1 | 4 | 12,5 | 17 | 13,3 |
| Médecin (généraliste, pédiatre, dermatologue, psychiatre, ...) | 14 | 8,8 | 2 | 6,3 | 12 | 9,4 |
| Sciences pures, Chercheur (Biochimie, Biologie, Biotechnologie...) | 14 | 8,8 | 1 | 3,1 | 13 | 10,2 |
| Dessin - Animation - Infographie - Graphisme - Publicité | 12 | 7,5 | 4 | 12,5 | 8 | 6,3 |
| Arts (plastiques, professeur d'art, musicien, chanteur, acteur...) | 11 | 6,9 | 4 | 12,5 | 7 | 5,5 |
| Professions paramédicales (Infirmière - Ergothérapeute...) | 11 | 6,9 | 2 | 6,3 | 9 | 7,0 |
| Sciences humaines/sociales(Psychologue, Archéologue...) | 10 | 6,3 | 2 | 6,3 | 8 | 6,3 |
| Avocat - Notaire | 6 | 3,8 | 1 | 3,1 | 5 | 3,9 |
| Technique en informatique, Electromécanique, Electronique | 5 | 3,1 | 1 | 3,1 | 4 | 3,1 |
| Aérotechnique - Contrôleur aérien - Agent de bord - Hôtesse de l'air | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 4 | 3,1 |
| Architecte, Décoration intérieure | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 4 | 3,1 |
| Professeur primaire ou maternelle, Éducation spécialisée | 4 | 2,5 | 1 | 3,1 | 3 | 2,3 |
| Audiovisuel, Cameraman, Technique de son | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 3 | 2,3 |
| Joueur professionnel (hockey, base-ball) | 3 | 1,9 | 2 | 6,3 | 1 | 0,8 |
| Journaliste, Commentateur de sports | 3 | 1,9 | 1 | 3,1 | 2 | 1,6 |
| Policier | 3 | 1,9 | 2 | 6,3 | 1 | 0,8 |
| Secrétaire | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 2 | 1,6 |
| Technique en garderie | 2 | 1,3 | 1 | 3,1 | 1 | 0,8 |
| Autres | 2 | 1,3 | 0 | 3,1 | 1 | 0,8 |
| Total | 160 | 100 | 32 | 100 | 128 | 100 |

Les choix professionnels de nos jeunes sont-ils influencés par le niveau socio-économique de la famille? La réponse est positive dans certains cas si nous considérons que les jeunes provenant des familles de type 3 ont l'intention à 33,3% de poursuivre des études en administration, alors que pour les deux autres types de famille, les pourcentages sont de 10,5% et 15,2% respectivement. Autre exemple, parmi les familles de type 1, 21,1% des choix portent sur l'ingénierie. Les jeunes de familles 2 préfèrent les études en médecine, plus que les jeunes des deux autres types de famille. Enfin, les arts appliqués sont plutôt choisis par les jeunes provenant de familles de type 2, tandis que les arts classiques sont plutôt le choix de ceux des familles de type 1.

Tableau 57
Aspirations professionnelles selon le niveau socio-économique

| | Total | | Type 1 | | Type 2 | | Type 3 | |
|---|-------|------|--------|------|--------|------|--------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Administration (Commerce, Comptable, Marketing...) | 26 | 16,3 | 6 | 10,5 | 12 | 15,2 | 8 | 33,3 |
| Ingénieur (électronique, informatique, programmation) | 21 | 13,1 | 12 | 21,1 | 6 | 7,6 | 3 | 12,5 |
| Médecin (généraliste, pédiatre, dermatologue, psychiatre) | 14 | 8,8 | 3 | 5,3 | 10 | 12,7 | 1 | 4,2 |
| Sciences pures, Chercheur (Biochimie, Biologie, Chimie) | 14 | 8,8 | 7 | 12,3 | 4 | 5,1 | 3 | 12,5 |
| Dessin - Animation - Infographie - Graphisme - Publicité | 12 | 7,5 | 3 | 5,3 | 9 | 11,4 | 0 | 0,0 |
| Arts (plastiques, musicien, chanteur, acteur) | 11 | 6,9 | 6 | 10,5 | 4 | 5,1 | 1 | 4,2 |
| Professions paramédicales (Infirmière - Archiviste méd.) | 11 | 6,9 | 3 | 5,3 | 6 | 7,6 | 2 | 8,3 |
| Sciences humaines et sociales (Psychologue, Archéologue) | 10 | 6,3 | 3 | 5,3 | 6 | 7,6 | 1 | 4,2 |
| Avocat - Notaire | 6 | 3,8 | 3 | 5,3 | 2 | 2,5 | 1 | 4,2 |
| Technique en informatique, Électromécanique, Électronique | 5 | 3,1 | 2 | 3,5 | 3 | 3,8 | 0 | 0,0 |
| Contrôleur aérien - Agent de bord - Hôtesse de l'air | 4 | 2,5 | 2 | 3,5 | 1 | 1,3 | 1 | 4,2 |
| Architecte, Décoration intérieure | 4 | 2,5 | 1 | 1,8 | 3 | 3,8 | 0 | 0,0 |
| Professeur primaire ou maternelle, Éducation spécialisée | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 4 | 5,1 | 0 | 0,0 |
| Audiovisuel, Cameraman, Technique de son | 3 | 1,9 | 2 | 3,5 | 0 | 0,0 | 1 | 4,2 |
| Joueur professionnel (hockey, base-ball) | 3 | 1,9 | 2 | 3,5 | 1 | 1,3 | 0 | 0,0 |
| Journaliste, Commentateur de sports | 3 | 1,9 | 2 | 3,5 | 0 | 0,0 | 1 | 4,2 |
| Policier | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 2 | 2,5 | 1 | 4,2 |
| Secrétaire | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 2 | 2,5 | 0 | 0,0 |
| Technique en garderie | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 2 | 2,5 | 0 | 0,0 |
| Autres | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 2 | 2,5 | 0 | 0,0 |
| Total | 160 | 100 | 57 | 100 | 79 | 100 | 24 | 100 |

Les francophones et les non-francophones montrent peu de différence pour les premiers choix. En effet, les deux groupes choisissent l'administration et l'ingénierie comme champ d'activité première. Cependant, pour les troisième et quatrième choix la situation change. Les francophones choisissent une carrière dans les champs incertains de l'art (appliqué et non) tandis que les non-francophones s'orientent vers des carrières plus sûres telles que la médecine et les sciences pures. Parmi les autres différences que nous observons entre les deux groupes, nous trouvons que, comparés aux francophones, les non-francophones ont tendance à préférer les professions paramédicales et les professions en droit. Inversement, nous avons plus de francophones qui veulent étudier en sciences humaines et sociales (tableau 58).

Tableau 58
Aspirations professionnelles selon le groupe langagier (F-NF)

| | Total | | F | | NF | |
|---|-------|------|----|------|----|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Administration (Commerce, Comptable, Marketing...) | 26 | 16,3 | 9 | 13,4 | 17 | 18,3 |
| Ingénieur (électronique, informatique, programmation) | 21 | 13,1 | 9 | 13,4 | 12 | 12,9 |
| Médecin (généraliste, pédiatre, dermatologue, psychiatre) | 14 | 8,8 | 3 | 4,5 | 11 | 11,8 |
| Sciences pures, Chercheur (Biochimie, Biologie, Chimie) | 14 | 8,8 | 4 | 6,0 | 10 | 10,8 |
| Dessin - Animation - Infographie - Graphisme - Publicité | 12 | 7,5 | 9 | 13,4 | 3 | 3,2 |
| Arts (plastiques, professeur d'art, musicien, chanteur, acteur) | 11 | 6,9 | 7 | 10,4 | 4 | 4,3 |
| Professions paramédicales (Infirmière - Archiviste médical) | 11 | 6,9 | 3 | 4,5 | 8 | 8,6 |
| Sciences humaines et sociales (Psychologue, Archéologue) | 10 | 6,3 | 6 | 9,0 | 4 | 4,3 |
| Avocat - Notaire | 6 | 3,8 | 1 | 1,5 | 5 | 5,4 |
| Technique en informatique, Electromécanique, Electronique | 5 | 3,1 | 2 | 3,0 | 3 | 3,2 |
| Contrôleur aérien - Agent de bord - Hôtesse de l'air | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 4 | 4,3 |
| Architecte, Décoration intérieure | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 4 | 4,3 |
| Professeur primaire ou maternelle, Éducation spécialisée | 4 | 2,5 | 2 | 3,0 | 2 | 2,2 |
| Audiovisuel, Cameraman, Technique de son | 3 | 1,9 | 2 | 3,0 | 1 | 1,1 |
| Joueur professionnel (hockey, base-ball) | 3 | 1,9 | 3 | 4,5 | 0 | 0,0 |
| Journaliste, Commentateur de sports | 3 | 1,9 | 1 | 1,5 | 2 | 2,2 |
| Policier | 3 | 1,9 | 2 | 3,0 | 1 | 1,1 |
| Secrétaire | 2 | 1,3 | 1 | 1,5 | 1 | 1,1 |
| Technique en garderie | 2 | 1,3 | 1 | 1,5 | 1 | 1,1 |
| Autres | 2 | 1,3 | 2 | 3 | 0 | 0,0 |
| Total | 160 | 100 | 67 | 100 | 93 | 100 |

En ce qui concerne les choix de nos sujets à partir du sexe, nous observons certaines différences qui montrent que les choix traditionnels de professions entre sexes existent encore. En effet, les garçons choisissent plus souvent une carrière en administration et choisissent l'ingénierie deux fois plus souvent que les filles. Pourtant, ce sont les filles qui veulent le plus fréquemment devenir des médecins, poursuivre une carrière dans les professions paramédicales, en sciences humaines et sociales, en droit, en architecture ou en éducation. Parmi les domaines que les deux sexes choisissent dans les mêmes proportions, se trouvent les sciences pures, les arts et les arts appliqués. Par contre, en général, nous constatons que les garçons préfèrent tout ce qui a trait à la technologie tandis que les filles préfèrent des domaines liés aux êtres humains et à leurs soins (tableau 59)

Tableau 59
Aspirations professionnelles selon le sexe

| | Total | | Garçons | | Filles | |
|---|-------|------|---------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Administration (Commerce, Comptable, Marketing...) | 26 | 16,3 | 14 | 19,4 | 12 | 13,6 |
| Ingénieur (électronique, informatique, programmation) | 21 | 13,1 | 14 | 19,4 | 7 | 8,0 |
| Médecin (généraliste, pédiatre, dermatologue, psychiatre) | 14 | 8,8 | 4 | 5,6 | 10 | 11,4 |
| Sciences pures, Chercheur (Biochimie, Biologie, Chimie) | 14 | 8,8 | 7 | 9,7 | 7 | 8,0 |
| Dessin - Animation - Infographie - Graphisme - Publicité | 12 | 7,5 | 6 | 8,3 | 6 | 6,8 |
| Arts (plastiques, musicien, chanteur, acteur) | 11 | 6,9 | 6 | 8,3 | 5 | 5,7 |
| Professions paramédicales (Infirmière - Archiviste médical) | 11 | 6,9 | 3 | 4,2 | 8 | 9,1 |
| Sciences humaines et sociales (Psychologue, Archéologue) | 10 | 6,3 | 3 | 4,2 | 7 | 8,0 |
| Avocat - Notaire | 6 | 3,8 | 0 | 0,0 | 6 | 6,8 |
| Technique en informatique, Electromécanique, Electronique | 5 | 3,1 | 4 | 5,6 | 1 | 1,1 |
| Contrôleur aérien - Agent de bord - Hôtesse de l'air | 4 | 2,5 | 3 | 4,2 | 1 | 1,1 |
| Architecte, Décoration intérieure | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 4 | 4,5 |
| Professeur primaire ou maternelle, Éducation spécialisée... | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 4 | 4,5 |
| Audiovisuel, Cameraman, Technique de son | 3 | 1,9 | 2 | 2,8 | 1 | 1,1 |
| Joueur professionnel (hockey, base-ball) | 3 | 1,9 | 3 | 4,2 | 0 | 0,0 |
| Journaliste, Commentateur de sports | 3 | 1,9 | 1 | 1,4 | 2 | 2,3 |
| Policier | 3 | 1,9 | 1 | 1,4 | 2 | 2,3 |
| Secrétaire | 2 | 1,3 | 1 | 1,4 | 1 | 1,1 |
| Technique en garderie | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 2 | 2,3 |
| Autres | 1 | 0,6 | 0 | 0,0 | 2 | 2,3 |
| Total | 160 | 100 | 72 | 100,0 | 88 | 100,0 |

Pouvons-nous trouver des différences entre les choix professionnels des répondants selon leur origine ethnique? Il semble que jusqu'à un certain point la réponse se révèle positive. Ainsi, les Arabes veulent, plus fréquemment que les autres, suivre une carrière en administration. Les aspirations des Haïtiens et des Latino-américains sont beaucoup plus partagées. Les premiers choisissent plus fréquemment l'administration et l'enseignement tandis que les deuxièmes choisissent plus souvent l'administration, les arts et les sciences humaines et sociales. Les choix des Sino-vietnamiens sont plus clairs. Ils veulent faire carrière en ingénierie, en sciences pures et en professions paramédicales. Les Canadiens-français par contre, sont très partagés. Pourtant, ils choisissent plus fréquemment l'administration, l'ingénierie, et les arts classiques ou appliqués comme profession.

Tableau 60
Aspirations professionnelles selon l'ethnicité

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | L-A | | S-V | | CF | |
|---------------------------|-------|------|--------|------|----------|------|-----|------|-----|------|----|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Administration | 26 | 16,3 | 12 | 34,3 | 3 | 13,5 | 5 | 12,5 | 2 | 6,7 | 4 | 12,2 |
| Ingénierie | 21 | 13,1 | 7 | 20,0 | 2 | 9,1 | 2 | 5,0 | 6 | 20,0 | 4 | 12,2 |
| Médecine | 14 | 8,8 | 4 | 11,4 | 1 | 4,6 | 4 | 10,0 | 3 | 10,0 | 2 | 6,0 |
| Sciences pures | 14 | 8,8 | 2 | 5,7 | 2 | 9,1 | 3 | 7,5 | 6 | 20,0 | 1 | 3,0 |
| Dessin - Publicité | 12 | 7,5 | 2 | 5,7 | 1 | 4,6 | 4 | 10,0 | 1 | 3,3 | 4 | 12,2 |
| Arts | 11 | 6,9 | 1 | 2,9 | 1 | 4,6 | 5 | 12,5 | 0 | 0,0 | 4 | 12,2 |
| Professions paramédicales | 11 | 6,9 | 1 | 2,9 | 0 | 0,0 | 3 | 7,5 | 5 | 16,7 | 2 | 6,0 |
| Sc. humaines et sociales | 10 | 6,3 | 0 | 0,0 | 2 | 9,0 | 5 | 12,5 | 1 | 3,3 | 2 | 6,0 |
| Avocat - Notaire | 6 | 3,8 | 1 | 2,9 | 1 | 4,6 | 1 | 2,5 | 2 | 6,7 | 1 | 3,0 |
| Électromécanique | 5 | 3,1 | 0 | 0,0 | 2 | 9,1 | 1 | 2,5 | 1 | 3,3 | 1 | 3,0 |
| Aérotechnique | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 3 | 7,5 | 1 | 3,3 | 0 | 0,0 |
| Architecte | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 5,0 | 2 | 6,7 | 0 | 0,0 |
| Professeur primaire | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 3 | 13,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 3,0 |
| Cameraman | 3 | 1,9 | 2 | 5,7 | 0 | 0,0 | 1 | 2,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Joueur professionnel | 3 | 1,9 | 1 | 2,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 6,0 |
| Journaliste | 3 | 1,9 | 1 | 2,9 | 0 | 0,0 | 1 | 2,5 | 0 | 0,0 | 1 | 3,0 |
| Policier | 3 | 1,9 | 1 | 2,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 6,0 |
| Secrétaire | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 2 | 9,1 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Technique en garderie | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 1 | 4,6 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 3,0 |
| Autres | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 1 | 4,6 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 4,6 |
| Total | 160 | 100 | 35 | 100 | 24 | 100 | 40 | 100 | 30 | 100 | 31 | 100 |

Les choix des sujets changent-ils selon la durée du séjour alors qu'ils connaissent mieux la société québécoise? À cette question la réponse n'est pas claire. Nous pouvons voir une petite préférence pour des choix plus "sûrs", des professions d'administrateur, d'ingénieur, de médecin ou de chercheur en sciences pures de la part des élèves qui ne vivent pas depuis longtemps au pays. Par contre, ceux qui vivent au pays depuis 10 ans ou plus ou qui sont nés au Québec, ont une faible tendance à faire des choix moins traditionnels comme, par exemple les arts, la publicité, les arts appliqués, l'architecture et la décoration intérieure sans pour autant dédaigner évidemment l'administration, l'ingénierie ou la médecine (tableau 61).

Tableau 61
Aspirations professionnelles selon la durée du séjour au Québec

| | Total | | 0 à 4 ans | | 5 à 10 ans | | 10 ans et plus | | Né au Québec | |
|-------------------------|-------|------|-----------|------|------------|------|----------------|------|--------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Administration | 26 | 16,3 | 6 | 20,7 | 2 | 7,1 | 4 | 22,2 | 14 | 16,5 |
| Ingénierie | 21 | 13,1 | 6 | 20,7 | 6 | 21,4 | 0 | 0,0 | 9 | 10,6 |
| Médecine | 14 | 8,8 | 4 | 13,8 | 3 | 10,7 | 4 | 22,2 | 3 | 3,5 |
| Sciences pures | 14 | 8,8 | 3 | 10,3 | 4 | 14,3 | 3 | 16,7 | 4 | 4,7 |
| Dessin - Publicité | 12 | 7,5 | 0 | 0,0 | 2 | 7,1 | 1 | 5,6 | 9 | 10,6 |
| Arts | 11 | 6,9 | 0 | 0,0 | 1 | 3,6 | 0 | 0,0 | 10 | 11,8 |
| Profes. paramédicales | 11 | 6,9 | 2 | 6,9 | 3 | 10,7 | 0 | 0,0 | 6 | 7,1 |
| Sc. humaines - sociales | 10 | 6,3 | 2 | 6,9 | 2 | 7,1 | 1 | 5,6 | 5 | 5,9 |
| Avocat - Notaire | 6 | 3,8 | 1 | 3,4 | 0 | 0,0 | 2 | 11,1 | 3 | 3,5 |
| Electromécanique | 5 | 3,1 | 0 | 0,0 | 1 | 3,6 | 0 | 0,0 | 4 | 4,7 |
| Aérotechnique | 4 | 2,5 | 1 | 3,4 | 1 | 3,6 | 1 | 5,6 | 1 | 1,2 |
| Architecture | 4 | 2,5 | 2 | 6,9 | 0 | 0,0 | 2 | 11,1 | 0 | 0,0 |
| Enseignant | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 1 | 3,6 | 0 | 0,0 | 3 | 3,5 |
| Cameraman | 3 | 1,9 | 1 | 3,4 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 2,4 |
| Joueur professionnel | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 3 | 3,5 |
| Journaliste | 3 | 1,9 | 1 | 3,4 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 2,4 |
| Policier | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 3 | 3,5 |
| Secrétaire | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 1 | 3,6 | 0 | 0,0 | 1 | 1,2 |
| Technique en garderie | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 1 | 3,6 | 0 | 0,0 | 1 | 1,2 |
| Mannequin | 1 | 0,6 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 1,2 |
| Technique équine | 1 | 0,6 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 1,2 |
| Total | 160 | 100 | 29 | 100 | 28 | 100 | 18 | 100 | 85 | 100 |

4.1.4.5 Obstacles lors de l'insertion professionnelle

Passons maintenant à la dernière des variables dépendantes que nous examinons, celle des obstacles perçus ou affrontés par nos sujets lors de leur recherche d'emploi réelle ou projetée dans l'avenir. L'obstacle le plus fréquemment mentionné par nos élèves est celui du manque d'expérience. Ce facteur est perçu par les jeunes comme étant à l'origine de la difficulté qu'ils ont à se trouver un emploi. Le deuxième obstacle le plus fréquent est celui du racisme, de l'appartenance à une communauté autre que celle de la majorité et les différences de culture. L'anglais ou le bilinguisme anglais-français que plusieurs employeurs exigent de leurs employés constitue un autre obstacle surtout pour les élèves qui, en arrivant au Québec, ne maîtrisant aucune de ces deux langues, ont consacré tous leurs efforts à l'apprentissage du français, langue de l'école.

La concurrence est un autre obstacle perçu par les sujets. Le fait qu'il y ait beaucoup de demandes et peu d'offres d'emploi, les taux de chômage si élevés, surtout parmi certaines des communautés ethniques, et le manque de postes pour ceux qui n'ont qu'un diplôme d'études secondaire, rend les jeunes incertains pour l'avenir. Selon les répondants, ces obstacles constituent leur meilleure motivation pour continuer leurs études au niveau collégial et universitaire ou pour se spécialiser.

Les nouveaux arrivants s'inquiètent de leur maîtrise du français oral ou de leur accent qui peut trahir leurs origines ethniques. Le français écrit nécessaire même pour les postes du premier niveau d'insertion professionnelle, selon une étude récente effectuée à Montréal (Painchaud et al., 1993), ne semble pas inquiéter nos sujets probablement parce qu'ils ne réalisent pas l'importance de la langue écrite pour ce type de postes. Les qualités physiques telles que la force, la grandeur, les handicaps, une santé fragile, etc. ainsi que la discrimination à cause du sexe ou de l'apparence (cheveux, vêtements) font également

partie des obstacles perçus par nos sujets. Le manque de qualification, de formation et de compétences spécialisées constituent également des obstacles perçus lors la recherche d'un emploi. Les jeunes pensent aussi que le niveau de scolarité et le diplôme d'études secondaires est nécessaire pour obtenir un emploi. La connaissance du milieu et le manque de réseau constituent aussi des obstacles très réels et certains sont conscients de ce fait. Les horaires de travail, la durée du déplacement, le travail à temps plein ou à temps partiel, en deux mots, les caractéristiques de l'emploi constituent le dernier des obstacles mentionnés par nos sujets. Cependant, il y a onze répondants (4,4% des réponses) qui ont déclaré que, selon eux, il n'existe aucun obstacle et sont certains d'être capables de trouver un emploi s'ils le désirent. Comme nous allons le voir plus loin, six de ces jeunes appartiennent à la majorité franco-canadienne, trois sont arabes et deux sont d'origine latino-américaine. Quatre d'entre eux sont issus de familles de type 1, six de familles de type 2 et un seul de famille de type 3. En ce qui concerne leur sexe, huit garçons et trois filles déclarent de ne pas prévoir de problèmes lors de leur insertion professionnelle. Enfin, sept sont nés au Québec.

Tableau 62
Obstacles

| | N | % |
|--|-----|-------|
| Expérience - Jeune âge | 49 | 19,4 |
| Racisme - Ethnicité - Culture | 25 | 9,9 |
| Anglais - Bilinguisme | 24 | 9,5 |
| Concurrence | 24 | 9,5 |
| Manque d'emplois - Chômage - Manque de postes niveau secondaire | 23 | 9,1 |
| Français oral (accent etc.)- Français écrit (1 réponse) | 20 | 7,9 |
| Qualités physiques (force, grandeur, handicaps, santé, vue)- Sexisme - Apparence | 20 | 7,9 |
| Qualifications - Formation - Compétences - Spécialisation | 19 | 7,5 |
| Niveau de scolarité - Scolarité -DES complété | 17 | 6,7 |
| Connaissance du milieu - Manque de réseau | 12 | 4,8 |
| Aucun obstacle | 11 | 4,4 |
| Caractéristiques de l'emploi (horaires, loin à accéder, temps partiel, etc.) | 8 | 3,2 |
| Nombre total de réponses | 252 | 100,0 |

Nous avons aussi examiné les réponses des répondants selon les six variables indépendantes dont nous avons parlé dans la section du profil des élèves participant à la recherche. En premier lieu, nous avons examiné les obstacles perçus selon l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire. Comme nous pouvons voir dans le tableau 63, pour les jeunes appartenant à la majorité, l'obstacle le plus souvent mentionné est celui de manque d'emplois et du chômage. En deuxième place se trouve l'inexpérience et le jeune âge, la concurrence et le manque de qualifications, de compétences et de spécialisation. Un pourcentage assez élevé parmi la majorité ne prévoit aucun obstacle lors de son insertion professionnelle. En ce qui concerne les jeunes minoritaires, le problème le plus souvent mentionné est celui de l'inexpérience et de la jeunesse qui est le problème qui vient au second rang dans le groupe majoritaire. Par contre, le second problème mentionné par le groupe minoritaire est celui du racisme et de la discrimination à cause de l'ethnicité ou de la culture; certainement aucun des jeunes de la majorité ne l'a mentionné comme obstacle. L'anglais et le bilinguisme figurent en troisième place et la langue française, surtout orale,

en quatrième et dernière catégorie des problèmes les plus fréquemment mentionnés par les jeunes minoritaires.

Tableau 63
Obstacles selon Majorité/Minorité

| | Total | | Majorité | | Minorité | |
|---|-------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Expérience - Jeune âge | 49 | 19,4 | 4 | 13,8 | 45 | 20,2 |
| Racisme - Ethnicité - Culture | 25 | 9,9 | 0 | 0,0 | 25 | 11,2 |
| Anglais - Bilinguisme | 24 | 9,5 | 1 | 3,4 | 23 | 10,3 |
| Concurrence | 24 | 9,5 | 4 | 13,8 | 20 | 9,0 |
| Manque d'emplois - Chômage | 23 | 9,1 | 5 | 17,2 | 18 | 8,1 |
| Français oral (accent)- écrit (1 réponse) | 20 | 7,9 | 0 | 0,0 | 20 | 9,0 |
| Qualités physiques - Sexisme - Apparence | 20 | 7,9 | 2 | 6,9 | 18 | 8,1 |
| Qualifications-Formation-Spécialisation | 19 | 7,5 | 4 | 13,8 | 15 | 6,7 |
| Niveau de scolarité - Scolarité -DES | 17 | 6,7 | 1 | 3,4 | 16 | 7,2 |
| Connaissance du milieu - Réseau | 12 | 4,8 | 1 | 3,4 | 11 | 4,9 |
| Aucun obstacle | 11 | 4,4 | 5 | 17,2 | 6 | 2,7 |
| Caractéristiques de l'emploi | 8 | 3,2 | 2 | 6,9 | 6 | 2,7 |
| Nombre total de réponses | 252 | 100,0 | 29 | 100,0 | 223 | 100,0 |

Les deux groupes, “francophones” et “non-francophones” sont d’accord pour dire que le manque d’expérience et le jeune âge sont les problèmes les plus fréquents lorsqu’ils cherchent un emploi. Pour les francophones, les problèmes qui viennent au second rang sont le racisme et le manque d’emplois. Au troisième rang, vient la discrimination basée sur des critères du physique, du sexe ou encore de l’apparence. Pour les non-francophones, les problèmes cités au second rang sont la maîtrise de l’anglais ou le bilinguisme anglais-français. Au troisième rang, les élèves ont répondu qu’ils perçoivent la concurrence sur le marché du travail ainsi que la maîtrise du français comme une potentielle source de problèmes lors de leur insertion professionnelle. C’est au quatrième rang que les non-francophones placent le racisme. Ce fait peut nous paraître bizarre, dans le sens que ce sont

les francophones qui mentionnent le racisme plus fréquemment que les non-francophones comme constituant un obstacle. Pourtant, cela se justifie par le fait que les non-francophones attribuent leurs problèmes plus à la maîtrise insuffisante de la langue française ou au fait qu'ils ne sont pas des bilingues (pour dire la vérité, des trilingues), qu'au racisme. De l'autre côté, les francophones n'affrontent pas ces problèmes, si bien qu'ils peuvent mieux se concentrer sur les problèmes de discrimination raciale, d'apparence physique et de sexe. Un autre facteur, qui joue un rôle important dans une telle distribution des réponses, est que le groupe le plus touché par le racisme est celui des Haïtiens, groupe majoritairement francophone (tableau 64).

Tableau 64
Obstacles selon le groupe langagier (F-NF)

| | Total | | F | | NF | |
|---|-------|------|----|------|-----|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Expérience-Jeune âge | 49 | 19,4 | 19 | 21,1 | 30 | 18,5 |
| Racisme - Ethnicité - Culture | 25 | 9,9 | 10 | 11,1 | 15 | 9,3 |
| Anglais-Bilinguisme | 24 | 9,5 | 6 | 6,7 | 18 | 11,1 |
| Concurrence | 24 | 9,5 | 7 | 7,8 | 17 | 10,5 |
| Manque d'emplois - Chômage | 23 | 9,1 | 10 | 11,1 | 13 | 8,0 |
| Français oral (accent)- écrit (1 réponse) | 20 | 7,9 | 3 | 3,3 | 17 | 10,5 |
| Qualités physiques-Sexisme-Apparence | 20 | 7,9 | 9 | 10,0 | 11 | 6,8 |
| Qualifications-Formation-Spécialisation | 19 | 7,5 | 7 | 7,8 | 12 | 7,4 |
| Niveau de scolarité-Scolarité-DES | 17 | 6,7 | 7 | 7,8 | 10 | 6,2 |
| Connaissance du milieu-Réseau | 12 | 4,8 | 1 | 1,1 | 11 | 6,8 |
| Aucun obstacle | 11 | 4,4 | 6 | 6,7 | 5 | 3,1 |
| Caractéristiques de l'emploi | 8 | 3,2 | 5 | 5,6 | 3 | 1,9 |
| Nombre total de réponses | 252 | 100 | 90 | 100 | 162 | 100 |

Quelles sont les différences que nous observons dans les trois types de niveaux socio-économiques définis? La première observation que nous pouvons faire est que les réponses les plus fréquentes pour les trois groupes sont l'inexpérience et le jeune âge. Par la suite, les

réponses se différencient. Pour les jeunes provenant de familles de type 1, le deuxième obstacle le plus fréquent est la concurrence, le troisième est le racisme et les quatrièmes le manque d'emplois et le chômage. Pour les jeunes issus des familles de type 2, les deuxièmes obstacles sont ceux du bilinguisme et de la maîtrise de l'anglais et les troisièmes sont le racisme et le manque de qualifications et de spécialisation. En ce qui concerne les jeunes des familles de type 3, ils placent en deuxième lieu et au même rang, le manque d'emplois, le français oral et la discrimination due au physique, au sexe ou à l'apparence. En plus, les jeunes des familles de type 1 répondent plus fréquemment que les jeunes provenant des deux autres types de familles, qu'ils ne perçoivent aucun problème lors de leur insertion (tableau 65).

Tableau 65
Obstacles selon le niveau socio-économique

| | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|---|-------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Expérience-Jeune âge | 49 | 19,4 | 13 | 19,7 | 27 | 19,3 | 9 | 19,6 |
| Racisme - Ethnicité - Culture | 25 | 9,9 | 8 | 12,1 | 13 | 9,3 | 4 | 8,7 |
| Anglais-Bilinguisme | 24 | 9,5 | 5 | 7,6 | 15 | 10,7 | 4 | 8,7 |
| Concurrence | 24 | 9,5 | 9 | 13,6 | 11 | 7,9 | 4 | 8,7 |
| Manque d'emplois - Chômage | 23 | 9,1 | 7 | 10,6 | 11 | 7,9 | 5 | 10,9 |
| Français oral (accent)- écrit (1 réponse) | 20 | 7,9 | 3 | 4,5 | 12 | 8,6 | 5 | 10,9 |
| Qualités physiques-Sexisme-Apparence | 20 | 7,9 | 4 | 6,1 | 11 | 7,9 | 5 | 10,9 |
| Qualifications-Formation-Spécialisation | 19 | 7,5 | 4 | 6,1 | 13 | 9,3 | 2 | 4,3 |
| Niveau de scolarité-Scolarité-DES | 17 | 6,7 | 4 | 6,1 | 10 | 7,1 | 3 | 6,5 |
| Connaissance du milieu-Réseau | 12 | 4,8 | 1 | 1,5 | 8 | 5,7 | 3 | 6,5 |
| Aucun obstacle | 11 | 4,4 | 4 | 6,1 | 6 | 4,3 | 1 | 2,2 |
| Caractéristiques de l'emploi | 8 | 3,2 | 4 | 6,1 | 3 | 2,1 | 1 | 2,2 |
| Nombre total de réponses | 252 | 100 | 66 | 100 | 140 | 100 | 46 | 100 |

Autant les garçons que les filles sont préoccupés par le manque d'expérience et le jeune âge. Pourtant, plus de filles s'inquiètent de la maîtrise de l'anglais et de l'exigence du bilinguisme par les employeurs que les garçons et elles sont aussi plus sensibles au racisme

et à la discrimination liée aux différences ethniques et culturelles. En ce qui concerne les garçons, ils s'inquiètent plus que les filles du manque d'emplois et du chômage. Une autre observation intéressante est que plus de garçons que de filles déclarent ne percevoir aucun obstacle lors de leur insertion professionnelle (tableau 66).

Tableau 66
Obstacles selon le sexe

| | Total | | Garçons | | Filles | |
|---|-------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Expérience-Jeune âge | 49 | 19,4 | 22 | 18,6 | 27 | 20,1 |
| Racisme - Ethnicité - Culture | 25 | 9,9 | 11 | 9,3 | 14 | 10,4 |
| Anglais-Bilinguisme | 24 | 9,5 | 6 | 5,1 | 18 | 13,4 |
| Concurrence | 24 | 9,5 | 11 | 9,3 | 13 | 9,7 |
| Manque d'emplois - Chômage | 23 | 9,1 | 12 | 10,2 | 11 | 8,2 |
| Français oral (accent)- écrit (1 réponse) | 20 | 7,9 | 10 | 8,5 | 10 | 7,5 |
| Qualités physiques-Sexisme-Apparence | 20 | 7,9 | 11 | 9,3 | 9 | 6,7 |
| Qualifications-Formation-Spécialisation | 19 | 7,5 | 8 | 6,8 | 11 | 8,2 |
| Niveau de scolarité-Scolarité-DES | 17 | 6,7 | 9 | 7,6 | 8 | 6,0 |
| Connaissance du milieu-Réseau | 12 | 4,8 | 7 | 5,9 | 5 | 3,7 |
| Aucun obstacle | 11 | 4,4 | 8 | 6,8 | 3 | 2,2 |
| Caractéristiques de l'emploi | 8 | 3,2 | 3 | 2,5 | 5 | 3,7 |
| Nombre total de réponses | 252 | 100,0 | 118 | 100,0 | 134 | 100,0 |

En ce qui concerne les obstacles selon l'ethnicité, le problème le plus fréquent pour les Arabes est l'expérience, la concurrence suit, et en troisième place se trouve le manque d'emplois. Par contre, pour les Haïtiens, l'obstacle le plus mentionné est le racisme, l'expérience vient en deuxième place et la maîtrise de l'anglais et le bilinguisme en troisième. L'obstacle qui concerne le plus les Latino-américains est aussi l'expérience. La maîtrise de l'anglais suit, le manque d'emplois et le chômage vient en troisième, suivi de près par la maîtrise du français oral. Les Sino-Vietnamiens perçoivent l'expérience comme l'obstacle le plus fréquent, ensuite vient la maîtrise du français et en troisième place la maîtrise de l'anglais ainsi que les qualités physique notamment la force physique et la grandeur. Les

Canadiens-français s'inquiètent plus du manque d'emploi et du chômage. Ensuite viennent l'expérience, la concurrence et le manque de qualification. Ce groupe est aussi celui qui montre le pourcentage le plus élevé de ceux qui ont déclaré ne pas percevoir d'obstacle lors de leur insertion professionnelle (tableau 67).

Tableau 67
Obstacles selon l'ethnicité

| | Total | | Arabes | | Haïtiens | | L-A | | S-V | | C-F | |
|-----------------------|-------|-------|--------|-------|----------|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Expérience - Age | 49 | 19,4 | 11 | 25,6 | 12 | 21,1 | 11 | 22,0 | 11 | 15,3 | 4 | 13,8 |
| Racisme - Ethnicité | 25 | 9,9 | 4 | 9,3 | 13 | 22,8 | 3 | 6,0 | 5 | 6,9 | 0 | 0,0 |
| Anglais/Bilinguisme | 24 | 9,5 | 0 | 0,0 | 7 | 12,3 | 7 | 14,0 | 9 | 12,5 | 1 | 3,4 |
| Concurrence | 24 | 9,5 | 9 | 20,9 | 2 | 3,5 | 4 | 8,0 | 5 | 6,9 | 4 | 13,8 |
| Chômage | 23 | 9,1 | 5 | 11,6 | 5 | 8,8 | 6 | 12,0 | 2 | 2,8 | 5 | 17,2 |
| Français oral - écrit | 20 | 7,9 | 1 | 2,3 | 4 | 7,0 | 5 | 10,0 | 10 | 13,9 | 0 | 0,0 |
| Qualités physiques | 20 | 7,9 | 1 | 2,3 | 5 | 8,8 | 3 | 6,0 | 9 | 12,5 | 2 | 6,9 |
| Qualifications | 19 | 7,5 | 3 | 7,0 | 2 | 3,5 | 4 | 8,0 | 6 | 8,3 | 4 | 13,8 |
| Niveau de scolarité | 17 | 6,7 | 4 | 9,3 | 3 | 5,3 | 3 | 6,0 | 6 | 8,3 | 1 | 3,4 |
| Manque de réseau | 12 | 4,8 | 1 | 2,3 | 2 | 3,5 | 2 | 4,0 | 6 | 8,3 | 1 | 3,4 |
| Aucun obstacle | 11 | 4,4 | 3 | 7,0 | 0 | 0,0 | 2 | 4,0 | 0 | 0,0 | 6 | 17,2 |
| Caractéristiques | 8 | 3,2 | 1 | 2,3 | 2 | 3,5 | 0 | 0,0 | 3 | 4,3 | 2 | 6,9 |
| Total | 252 | 100,0 | 43 | 100,0 | 57 | 100,0 | 50 | 100,0 | 73 | 100,0 | 29 | 100,0 |

En ce qui concerne la durée du séjour, les élèves qui sont au Québec depuis quatre ans et moins perçoivent comme obstacles premiers la maîtrise de l'anglais et l'exigence du bilinguisme, ensuite viennent la maîtrise du français et le manque d'expérience et en troisième place le racisme. Ceux qui se situent dans la catégorie de 5 à 10 ans ont comme obstacle premier l'expérience, ensuite la maîtrise de l'anglais et en troisième place le racisme, la maîtrise du français et les qualités physiques. Les opinions des jeunes qui vivent au Québec depuis 10 ans ou plus sont plus partagées. Cependant, le problème le plus fréquemment cité est la maîtrise de l'anglais et en deuxième place le racisme ainsi que le

manque d'emplois et le chômage. Pour ceux qui sont nés au Québec, les obstacles les plus fréquents sont au nombre de trois: en premier lieu, vient le manque d'expérience et le jeune âge; ensuite, le manque d'emplois et le chômage et finalement, la concurrence que les jeunes ont à affronter sur le marché du travail (tableau 68).

Tableau 68
Obstacles selon la durée du séjour

| | Total | | 0 à 4 ans | | 5 à 10 ans | | 10 ans et plus | | Né au Québec | |
|---------------------|-------|------|-----------|------|------------|------|----------------|------|--------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Expérience-Âge | 49 | 19,4 | 9 | 14,5 | 16 | 28,6 | 3 | 9,4 | 21 | 21,0 |
| Racisme - Ethnicité | 25 | 9,9 | 7 | 11,3 | 6 | 10,7 | 4 | 12,5 | 8 | 8,0 |
| Anglais-Bilinguisme | 24 | 9,5 | 10 | 16,1 | 7 | 12,5 | 5 | 15,6 | 2 | 2,0 |
| Concurrence | 24 | 9,5 | 4 | 6,5 | 2 | 3,6 | 3 | 9,4 | 13 | 13,0 |
| Chômage | 23 | 9,1 | 4 | 6,5 | 1 | 1,8 | 4 | 12,5 | 14 | 14,0 |
| Français oral-écrit | 20 | 7,9 | 9 | 14,5 | 6 | 10,7 | 1 | 3,1 | 4 | 4,0 |
| Qualités physiques | 20 | 7,9 | 4 | 6,5 | 6 | 10,7 | 1 | 3,1 | 9 | 9,0 |
| Qualifications | 19 | 7,5 | 5 | 8,1 | 3 | 5,4 | 3 | 9,4 | 8 | 8,0 |
| Niveau de scolarité | 17 | 6,7 | 4 | 6,5 | 4 | 7,1 | 2 | 6,3 | 7 | 7,0 |
| Manque de réseau | 12 | 4,8 | 2 | 3,2 | 3 | 5,4 | 3 | 9,4 | 4 | 4,0 |
| Aucun obstacle | 11 | 4,4 | 2 | 3,2 | 2 | 3,6 | 0 | 0,0 | 7 | 7,0 |
| Caractéristiques | 8 | 3,2 | 2 | 3,2 | 0 | 0,0 | 3 | 9,4 | 3 | 3,0 |
| Total | 252 | 100 | 62 | 100 | 56 | 100 | 32 | 100 | 100 | 100 |

4.2 Les groupes ethniques

4.2.1 Les Arabes

Parmi nos répondants, vingt-deux sujets sont d'origine arabe. Douze garçons et dix filles ont participé à la recherche en passant les tests de langue et en répondant à l'entrevue semi-structurée sur leur situation familiale, personnelle et occupationnelle. Treize jeunes sont de deuxième génération, nés au Québec de parents nés dans les pays suivants: Liban, Maroc, Syrie, Tunisie, Égypte et Algérie. Certains de nos jeunes sont aussi nés dans ces pays. La plupart de ces sujets, venant d'ex-colonies françaises, ont fréquenté des écoles

francophones, où, selon leur témoignage, ils ont commencé l'école à un âge plus jeune que les enfants au Québec. Plus de la moitié (14 sujets, 63,6%) de ces jeunes se sont donc retrouvés à la 5^e secondaire à 15 ou 16 ans, non seulement sans aucun retard scolaire, mais en plus avec une légère avance par rapport aux autres groupes de notre recherche. Seulement trois de ces jeunes sont en retard par rapport à l'âge "normal" du secondaire V: deux ont 18 ans et un dix-neuf.

4.2.1.1 Durée et lieu de résidence

Des neuf sujets de première génération, nés dans un des pays que nous avons énumérés précédemment, un se trouve au Québec depuis moins de deux ans, deux vivent ici entre 2 et 4 ans, trois entre 5 et 7 ans, deux entre 8 et 10 ans et un entre 11 et 13 ans. Nous ne pouvons donc pas parler d'immigration récente ou plus ancienne, puisque nos sujets sont répartis assez également dans leur temps d'arrivée au Québec.

Les Arabes, parmi les groupes de notre échantillon, forment les familles les plus unies (avec les vietnamiens que nous verrons plus loin). Des 22 sujets, vingt, c'est à dire 90,9% des sujets, vivent avec leurs deux parents. Seulement, deux sujets vivent dans des familles monoparentales suite à une séparation ou un divorce des parents. En ce qui concerne les quartiers de résidence, tous (100%) habitent dans les quartiers de l'ouest de Montréal: Kirkland, Dollard-des-Ormeaux, Pierrefonds, Dorval, etc.

Nous pouvons tirer certaines conclusions de cette concentration dans les quartiers de résidence, tout en évitant les impressions superficielles qui peuvent nous amener à de fausses généralisations. Certainement, une telle concentration montre la préférence des groupes ethniques à vivre près d'autres membres de leur communauté. D'autre part, le fait que les quartiers résidentiels de l'ouest de Montréal sont considérés comme des endroits

favorisés, ne doit pas nous amener à conclure que tous les jeunes qui habitent là proviennent de familles aisées financièrement, bien que les deux facteurs suivants nous amènent à penser que c'est notamment le cas pour les jeunes arabes de notre échantillon. Premièrement, parmi les jeunes de la recherche, les Arabes sont ceux qui vivent en plus grand nombre avec leurs deux parents (il est connu que les familles monoparentales sont souvent défavorisée financièrement), et deuxièmement, la majorité des Arabes que nous avons interviewés sont nés au Québec. Alors, la plupart des familles sont installées au Québec depuis plusieurs années, leur immigration donc n'est pas récente (ce qui constitue souvent un autre indice d'intégration sociale et professionnelle de la famille).

4.2.1.2 Profil socio-économique de la famille

Parmi les autres caractéristiques des familles, nous voyons que la majorité des parents d'élèves arabes ont un niveau d'éducation très élevé - 54,5% des pères ont un niveau universitaire; et pour les mères du même niveau le pourcentage est de 40%, le plus élevé parmi tous les groupes de l'échantillon. Sur le plan professionnel, les Arabes comptent aussi le plus grand pourcentage, 36%, de pères professionnels parmi tous les groupes.

Cependant, un pourcentage assez élevé, 22,7%, de pères travaillent comme ouvriers non qualifiés tandis qu'un fort pourcentage, 40%, de mères travaillent comme cols blancs ou travailleuses qualifiées. Un autre pourcentage assez élevé de mères, 22%, ne travaillent pas hors du foyer.

Pourtant, malgré ces différences socio-économiques, les familles arabes sont généralement parmi les plus actives sur le plan occupationnel (un seul père et une seule mère sont au chômage), fait qui se reflète dans les perceptions des jeunes puisque plus de la moitié, 54%, de ces répondants déclarent que leurs familles sont à l'aise financièrement

tandis que 40% situent leurs familles au niveau moyen et qu'un seul sujet a déclaré sa famille en difficulté financière. Nous avons trouvé des pourcentages presque identiques avec la variable combinée que nous avons créée pour mesurer le niveau socio-économique: 59% des familles sont de type 1, 36,4% de familles de type 2 et une seule famille de type 3.

4.2.1.3 Profil linguistique

Le profil linguistique des jeunes d'origine arabe à Montréal est aussi très intéressant à étudier. Parmi les vingt-deux jeunes, douze seulement (54,5%) ont déclaré l'arabe comme langue maternelle ou première langue apprise. Du reste, sept ont comme langue maternelle le français (31,8%) et trois (13,6%) l'anglais. Or, de ces douze qui ont l'arabe comme langue maternelle, six seulement peuvent le lire et l'écrire. L'autre moitié n'a aucune forme de littératie dans la langue maternelle. Ces jeunes ont aussi le plus bas pourcentage de sauvegarde de la langue maternelle à la maison parmi tous les groupes présents dans notre recherche. Quatre autres disent parler un mélange d'arabe et de français (arabe avec les parents - français avec les frères et les soeurs). Les autres parlent français, anglais ou les deux à la maison. Quant à la question des langues parlées et écrites le mieux, seulement quatre disent parler l'arabe mieux que le français ou l'anglais, et seulement un considère l'écrire mieux que les deux autres. Cependant, un assez grand nombre parlent et écrivent une quatrième langue à part la langue maternelle, le français ou l'anglais. Les jeunes arabes sont donc polyglottes.

4.2.1.4 Occupation

Sur le plan occupationnel, les jeunes arabes travaillent dans un pourcentage de 31,8%. Ce pourcentage est assez loin du 60% des jeunes canadiens-français qui travaillent, mais est tout de même assez bon lorsque nous le comparons avec les autres groupes ethniques.

4.2.1.5 Connaissance du marché, aspirations et obstacles

Les Arabes constituent le groupe qui se présente comme le plus confiant de ses connaissances, avec des aspirations élevées et qui voit moins d'obstacles à son cheminement parmi les groupes ethniques participant à la recherche. Quatorze personnes sur 22 veulent continuer leurs études à l'université, la plupart veulent poursuivre une carrière dans l'administration des entreprises ou en ingénierie et les obstacles les plus mentionnés sont le manque d'expérience, la concurrence et le manque d'emplois. Parmi les groupes ethniques, ce sont eux aussi qui ont le plus souvent mentionné ne pas percevoir d'obstacles lors de leur cheminement.

Cette confiance des jeunes Arabes pour leur avenir peut être attribuée au niveau socio-économique relativement élevé des familles arabes parmi les groupes de notre échantillon, où la majorité des pères sont des professionnels et la majorité des mères ont fait des études universitaires.

4.2.2 Les Haïtiens

Le groupe suivant est celui des jeunes Haïtiens. Nous avons interviewé treize garçons et neuf filles répartis dans plusieurs écoles de notre échantillon. Cependant, la plupart d'entre eux fréquentaient une école à Côte-des-Neiges. Treize jeunes sont de deuxième génération, nés au Québec de parents nés en Haïti. Neuf jeunes sont nés en Haïti et y ont fréquenté l'école française. Il est intéressant de noter qu'ils déclarent tous le français ou le français et le créole comme langue maternelle. Pourtant, un nombre assez important sont en retard scolaire. Huit élèves sur les vingt-deux de notre échantillon, c'est-à-dire 36% des répondants haïtiens, ont dix-huit ans et plus (moyenne d'âge: 17,18 ans; é-t: 1,10).

4.2.2.1 Durée et lieu de résidence

La durée de résidence au Québec n'est pas la même pour tous les jeunes Haïtiens de première génération. En effet, deux se trouvent au Québec depuis moins de deux ans, deux vivent ici entre deux et quatre ans, un entre quatre et sept ans, deux entre sept et dix ans, tandis que deux autres sont arrivés au Québec très jeunes, avant l'école primaire. Ils ont donc fait toute leur scolarité au Québec.

Enfin 40,9% de nos répondants haïtiens vivent dans des familles monoparentales, dirigées le plus souvent par la mère. Deux seulement vivent avec d'autres membres de la famille. Un jeune vit seul en appartement.

De plus, de tous les groupes participant à la recherche, les Haïtiens sont les plus dispersés en ce qui concerne leur lieu de résidence. Parmi nos sujets, la majorité vit à l'ouest de Montréal, mais nous en avons aussi à Montréal Nord, Ville d'Anjou, Verdun Ville St-Laurent et dans le quartier de Côte des Neiges.

4.2.2.2 Caractéristiques socio-économiques des familles

Le niveau d'éducation des parents haïtiens est un des plus bas de tous les groupes. En effet, 40,9% des parents (pères et mères) ont entrepris ou terminé l'école secondaire. Six pères (27,1%) et cinq mères (22,7%) sont arrivés au niveau universitaire.

Le niveau de scolarité se reflète aussi sur l'occupation actuelle des parents. En effet, la plupart des pères travaillent comme ouvriers non qualifiés et 18,2% comme des ouvriers qualifiés. Seulement un père (4,5%) possède une entreprise et seulement deux autres (9,5%) sont des professionnels. Enfin, trois des pères (13,6%) étaient au chômage au moment de l'entrevue.

En ce qui concerne les mères, elles se partagent entre les travailleuses de bureau, les travailleuses à l'usine ou comme ménagères (31,8%). Du reste, seulement une mère est professionnelle et une autre étudiait à l'université pour se recycler au moment de l'entrevue. Comme dans le cas des pères, trois (13,6%) d'entre elles sont au chômage. En fait, les Haïtiens sont le groupe ethnique avec le moins de parents professionnels ou d'entrepreneurs comparé à n'importe quel autre groupe de la recherche.

Dans leurs perceptions de la situation financière de la famille, les jeunes haïtiens ont tendance à sous-évaluer les problèmes financiers de leurs familles. Donc, un pourcentage assez élevé (36,4%) considère leur famille "à l'aise", tandis que nous avons classé seulement la moitié de ce nombre comme familles de type 1 (18,2%). Nous avons cependant classé plus de familles au type 2 "moyen" (59,1%) ainsi qu'au type 3 "en difficulté" 22,7% par rapport aux réponses que les jeunes nous ont données (50% et 13% respectivement). Les Haïtiens ont avec les Latino-américains le plus grand nombre de familles "en difficulté", c'est à dire de type 3.

4.2.2.3 Profil linguistique

Enfin, des vingt-deux jeunes haïtiens participant à la recherche seulement six déclarent avoir le créole comme langue maternelle. Les autres ont le français comme première langue apprise. Douze répondants parlent à la fois le créole et le français à la maison, et dix parlent uniquement le français avec leurs parents et leur famille. Des douze qui au moins parlent ou comprennent le créole, deux peuvent le lire et l'écrire, deux peuvent le lire, et les autres ne peuvent ni le lire ni l'écrire.

De plus, 40% des jeunes haïtiens sont bilingues en français et en anglais, et un autre 40% parlent une quatrième langue à part le français, l'anglais et le créole. D'habitude,

l'espagnol est la quatrième langue. Seulement une personne parmi les vingt-deux est unilingue francophone.

Du reste, les six jeunes qui ont déclaré avoir comme langue maternelle le créole se considèrent comme des bilingues parfaits en créole et en français. Quinze autres disent parler mieux le français et un répondant pense parler mieux l'anglais. Cependant en "langues écrites le mieux", 95,5% des sujets disent le mieux écrire le français et seulement un pense écrire aussi bien le français que l'anglais.

4.2.2.4 Occupation

77,3% des jeunes haïtiens ne travaillent pas malgré leur volonté d'entrer sur le marché du travail. Cinq personnes, soit 22,7%, seulement travaillent parmi les vingt-deux, un des pourcentages les plus bas avec celui des vietnamiens.

4.2.2.5 Connaissance du marché, aspirations et obstacles

La moitié des Haïtiens ne croient pas avoir de bonnes connaissances sur le marché du travail. De plus, seulement la moitié aspire aux études universitaires, un pourcentage qu'ils partagent avec les Canadiens-Français et qui est le plus bas parmi tous les groupes. En ce qui concerne les aspirations professionnelles, les emplois qui les intéressent le plus sont l'administration pour les garçons et l'enseignement primaire ou la garderie pour les filles.

Le racisme est l'obstacle le plus fréquemment mentionné par les jeunes Haïtiens. Treize sur les 22 ont déclaré avoir été témoins de discrimination lors de la recherche d'emploi, soit à titre personnel, ou soit indirectement pour le cas de parents ou d'amis. De plus, malgré le fait que tous se considèrent comme francophones de naissance, quatre ont mentionné le français oral comme obstacle non parce qu'ils ne maîtrisent pas bien la langue

mais à cause de leur accent ethnique. Les obstacles au second rang en importance pour ces jeunes aussi sont l'inexpérience et le jeune âge et en troisième position vient la maîtrise de l'anglais que la plupart des entreprises demandent à leurs employés.

4.2.3 Les Latino-américains

Le troisième groupe ethnique choisi pour prendre part à cette recherche est celui des jeunes Latino-américains vivant à Montréal. Vingt-six jeunes ont participé finalement à la recherche dont douze garçons et quatorze filles. Les Latino-américains ne constituent pas de groupe homogène et les jeunes sont issus d'une immigration relativement récente à Montréal. Parmi nos répondants, dix-sept (65,4%) sont nés dans un des pays suivants d'Amérique Centrale ou du Sud: l'Honduras, la Guyane, le Salvador, le Mexique, le Pérou, le Chili, le Guatemala, l'Argentine, la Colombie ou le Nicaragua. D'autre part, neuf sont de deuxième génération, nés au Québec. Parmi les quatre groupes ethniques participant à la recherche, les Latino-américains et les Asiatiques sont ceux qui comptent le moins de jeunes francophones ou de jeunes ayant fréquenté l'école française avant leur arrivée au Québec. Ceci veut dire que la grande majorité de ces jeunes ont entendu le français pour la première fois dans leurs classes d'école. Inévitablement, une proportion assez importante de ces élèves sont en retard scolaire. En effet, 38,4% de nos répondants accusent un retard d'un à trois ans de scolarité (moyenne d'âge: 17,31 ans; écart-type: 1,05).

4.2.3.1 Durée et lieu de résidence

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, les jeunes Latino-américains sont principalement issus d'une immigration récente. En effet, un répondant vit au Québec depuis moins de deux ans, huit autres entre deux et quatre ans, quatre entre cinq et dix ans et

quatre autres enfin entre onze et seize ans. Ces derniers ont fait toute leur scolarité en français au Québec, tout comme les élèves de deuxième génération nés au Québec.

Par ailleurs, vingt répondants sur vingt-six vivent à Montréal avec leurs deux parents et six autres dans des familles monoparentales dirigées par la mère, parfois accompagnées de la parenté: grands-parents, oncles, tantes, etc.

En ce qui concerne le quartier de résidence, plus de la moitié des répondants Latino-américains vivent à l'ouest de Montréal (61,5%). Les autres se partagent entre Verdun (19,2%), Ville d'Anjou (11,5%) et Montréal Nord (7,7%). Sans retrouver la concentration absolue des Arabes, nous pouvons quand même affirmer que les Latino-américains ont aussi tendance à se rassembler dans certains quartiers en particulier.

4.2.3.2 Caractéristiques socio-économiques des familles

Le niveau de scolarité des pères des jeunes latino-américains est très élevé. En fait, quatorze pères sur vingt-six (53,8%) ont un niveau universitaire. De même, les mères sont aussi plutôt scolarisées: 38,5% ont un niveau universitaire.

Pourtant, malgré leur haut niveau d'éducation, le chômage dans ce groupe est le plus important de tous les autres groupes. Ainsi nous avons sept pères sans emploi (26,9%), neuf ouvriers non qualifiés (34,6%) et six professionnels seulement (23,1%).

Chez les mères, le chômage est aussi le plus élevé de tous les groupes, mais toutefois pas aussi important que chez les pères. Ainsi, nous avons cinq mères sans travail (19,2%), sept cols blancs et sept cols bleus (26,9%). Nous n'avons qu'une professionnelle chez les mères latino-américaines.

Ces observations nous amènent à conclure que les parents des jeunes latino-américains ont connu une déqualification en venant au Québec. Ceci peut probablement s'expliquer en partie par l'immigration récente de ce groupe au Canada, et par sa faible maîtrise de la langue française.

Quant aux perceptions des jeunes sur la situation financière de la famille, nous observons que la majorité considère leur famille "moyenne", même ceux dont les familles bénéficient de l'aide sociale. De notre côté, nous avons qualifié comme familles de type 3 "en difficulté", le double du nombre déclaré par les jeunes, bien que par leur niveau de scolarité, certaines de ces familles ont certainement un potentiel d'amélioration assez grand une fois intégrées dans la vie québécoise. Nous avons donc, huit familles de type 1 (30,8%), douze familles de type 2 (46,2%) et six familles de type 3 (23,1%).

4.2.3.3 Profil linguistique

Dix-neuf répondants sur les vingt-six déclarent comme langue maternelle l'espagnol (73,1%). Quatre répondants de deuxième génération issus de familles mixtes ont comme langue maternelle le français et enfin, trois sujets, immigrants de la Guyane anglaise, ont comme langue maternelle l'anglais.

De plus, de tous ceux ayant l'espagnol comme langue maternelle, deux seulement ne peuvent ni lire ni écrire dans cette langue. Par conséquent, les jeunes latino-américains ont le plus haut taux de littératie en langue maternelle de tous les groupes de la recherche, soit 88,5%. Le taux de sauvegarde de la langue maternelle est moyen cependant, puisque onze hispanophones sur dix-neuf ne parlent que l'espagnol à la maison. Six répondants (23,1%) parlent à la fois l'espagnol et le français, un parle espagnol et anglais, tandis que les autres parlent français, anglais ou les deux.

D'ailleurs, neuf répondants hispanophones sur les dix-neuf déclarent parler mieux l'espagnol que le français (34,6%), nombre qui baisse à cinq (19,2%) lorsqu'il s'agit des langues écrites le mieux, où prédominent le français et l'anglais. C'est là où nous paraissent les effets de la scolarisation en français ainsi que les préférences linguistiques dans le cas de l'anglais.

Quant aux autres langues parlées en plus de la langue maternelle, nos sujets sont majoritairement trilingues (57,7% parlent le français, l'anglais, et l'espagnol), et 10,8% sont bilingues en français et en espagnol.

4.2.3.4 Occupation

Le taux d'occupation des jeunes latino-américains est assez élevé, le deuxième après le niveau d'occupation des Canadiens-français. En effet, parmi les vingt-six répondants de la recherche, dix travaillent ce qui correspond à un pourcentage de 38,5%.

4.2.3.5 Connaissance du marché, aspirations et obstacles

Un pourcentage assez élevé de Latino-américains pense ne pas connaître le marché du travail. Ceci est dû en partie à la courte période pendant laquelle ces jeunes et leurs familles vivent au Québec. Seulement un petit peu plus que la moyenne des jeunes latino-américains veulent continuer leurs études à l'Université. Ce pourcentage est un plus élevé que celui des Haïtiens et des Canadiens-français.

Les Latino-américains dans leurs choix de profession ne sont pas "classiques". Ils ne semblent pas attirés non plus par les choix "sûrs". Ils visent des emplois en arts et en arts appliqués, en sciences humaines et sociales ainsi que pour quelques-uns, des emplois en administration, choix qui ne manquent pas de notre échantillon.

Le premier obstacle pour les jeunes Latino-américains est l'expérience. La connaissance de l'anglais suit, ce qui paraît normal dans le cas de ces jeunes qui ont appris le français à l'école souvent à la hâte afin d'ajouter une troisième langue dans les plus brefs délais.

4.2.4 Les Sino-vietnamiens

Vingt-trois jeunes originaires du Vietnam et de la Chine ont également participé à la recherche. Parmi eux, seulement un est de deuxième génération, né au Québec. Tous les autres sont des immigrants récents au Québec. Malgré ceci, six seulement (26%) ont un léger retard de un ou deux ans à l'école. La majorité fréquente les classes de cinquième secondaire "normalement", dans certains cas même avec une légère avance.

4.2.4.1 Durée et lieu de résidence

De tous les groupes participant à la recherche, les jeunes d'origine sino-vietnamienne sont les plus récemment arrivés au pays. En effet, comme nous l'avons déjà noté, seulement un sujet est né au Québec. Du reste, nous avons quatre sujets qui se trouvent à Montréal depuis moins de quatre ans, six depuis moins de sept ans, et trois vivant au Québec depuis moins de dix ans. À noter que six répondants nés ailleurs qu'au Québec ont pourtant fait toute leur scolarité dans des écoles francophones montréalaises.

Les familles asiatiques sont les plus unies de notre échantillon. Vingt et un de nos répondants (91,3%) vivent avec leurs deux parents, tandis qu'un vit avec sa tante, étant venu seul au Canada, et un autre vit seul en appartement.

Nos répondants se répartissent majoritairement entre Verdun (34,8%), Côte-des-Neiges et Notre-Dame-de-Grâce (30,4%). Cinq (21,7%) habitent à l'ouest de Montréal, deux à Rosemont et un au Centre-Ville.

4.2.4.2 Caractéristiques socio-économiques des familles

La majorité des pères des jeunes chinois et vietnamiens ont une scolarité de niveau universitaire (43,5%), tandis que la majorité des mères ne sont pas allées au-delà de l'école secondaire (34,8%). Le nombre de pères et de mères n'ayant poursuivi que des études primaires est le même (13%).

Par contre, en ce qui concerne la situation occupationnelle des parents asiatiques, nous avons des commentaires intéressants à faire. Premièrement, pratiquement la moitié des pères (47,8%) et plus de la moitié des mères (52,2%) sont des travailleurs non qualifiés, souvent à la maison et à la pigne (couture). Ce groupe a connu la plus grande déqualification après l'immigration.

D'ailleurs, ce groupe est le seul où le nombre de répondants percevant la situation financière de leur famille comme problématique est plus important que celui indiqué selon nos critères. Dans les autres groupes, les jeunes ont plutôt tendance à surévaluer la situation financière de leurs familles. Ainsi, nous avons trouvé quatre familles en difficulté, tandis que les jeunes en ont déclaré sept. Ceci dit, même dans ce groupe, la majorité déclare que leurs familles sont à l'aise financièrement, là où nos critères placent la majorité des familles dans la catégorie moyenne.

4.2.4.3 Profil linguistique

Tous nos sujets chinois et vietnamiens sauf un (95,7%) ont comme langue maternelle une des langues asiatiques comme le vietnamien, le mandarin, le cantonais ou le tagalog. Un seul sujet a déclaré l'anglais comme langue maternelle. De plus, seulement quatre répondants de ce groupe ne peuvent ni lire ni écrire dans leur langue maternelle. La majorité peut lire et écrire la langue et deux sujets ne peuvent pas l'écrire mais peuvent la lire.

De plus, les Vietnamiens et les Chinois sont le groupe avec le plus haut pourcentage de sauvegarde de la langue maternelle parmi tous les groupes. En effet, dix-huit sujets parlent uniquement leur langue maternelle avec leurs parents et leur famille, quatre parlent leur langue maternelle et le français et un seul parle sa langue maternelle et l'anglais à la maison.

En ce qui concerne les langues parlées le mieux, presque la moitié des répondants pensent qu'ils parlent mieux leur langue maternelle. Le français est la deuxième langue déclarée mais suit de loin le premier choix dans les perceptions des jeunes. Cependant, ce résultat se renverse pratiquement en ce qui concerne la langue écrite le mieux. Ici, apparaissent les effets de la scolarisation des jeunes en français. Donc, la plupart des répondants croient écrire le français mieux que leur langue maternelle dans un pourcentage très élevé par rapport aux autres groupes.

Enfin, nos sujets sont majoritairement trilingues puisque 69,6% parlent et écrivent le français et l'anglais en plus de leur langue maternelle.

4.2.4.4 Occupation

Les Vietnamiens et les Chinois constituent les deux groupes avec les plus hauts taux de chômage parmi nos répondants. Donc, malgré leur volonté de se trouver un emploi, seulement cinq élèves réussissent à travailler. Le reste éprouve des difficultés dans leur recherche d'emploi pour plusieurs raisons: installation récente au Québec, maîtrise insuffisante de la langue, parents eux-mêmes au chômage, etc.

4.2.4.5 Connaissance du marché, aspirations et obstacles

Le plus grand pourcentage (60%) de réponses négatives sur la connaissance du marché provient des vietnamiens et des chinois. Ils justifient ce fait à cause de leur court séjour au pays. Pourtant, c'est ce groupe qui a les aspirations les plus élevées au niveau des études. Dix-neuf veulent poursuivre leurs études à l'Université et la raison des quatre élèves qui n'aspirent seulement qu'au Cégep est que leurs parents sont au chômage et qu'ils ne sont pas très sûrs de pouvoir entreprendre des études universitaires à cause de la situation financière de la famille.

Sur le plan professionnel, ce groupe confirme tous les stéréotypes sur les élèves asiatiques. Leur premier choix est l'ingénierie et les sciences pures où ils veulent travailler dans le domaine de la recherche; troisième choix, les professions paramédicales. Nous supposons que les jeunes de ce groupe choisissent ces domaines à cause des raisons suivantes: puisqu'ils ne maîtrisent pas bien le français, à cause de leur court séjour au Québec, ils choisissent des domaines qui ont moins de relation avec la langue; ces professions ont un certain prestige et la personne doit être "intelligente" pour réussir. De plus, la famille et la communauté en admirant les personnes qui ont choisi le même cheminement, ceux-ci servent d'exemple pour les autres.

Les deux obstacles que le groupe sino-vietnamien mentionne le plus est le manque d'expérience et la langue française. Les jeunes ne font pas confiance à leurs capacités langagières orales à la fin du secondaire et ceci confirme l'hypothèse que nous avons exprimée sur les choix "non langagiers" des professions.

4.2.5 Les Canadiens-français

Les jeunes canadiens-français constituent le dernier groupe de notre échantillon. Ce groupe a une particularité par rapport aux autres groupes. Premièrement, il appartient à la majorité d'origine française au Québec; deuxièmement, nous avons choisi les sujets non seulement par leur origine ethnique, comme dans le cas des autres groupes, mais aussi par rapport à leur langue maternelle, qui devait être le français.

Nos répondants canadiens-français fréquentent les mêmes écoles que les autres jeunes et par conséquent vivent dans les mêmes quartiers. La majorité des vingt-deux sujets de ce groupe sont à la cinquième secondaire sans aucun retard, (ayant entre 16 et 17 ans). Deux jeunes seulement se trouvent en retard scolaire (un a 18 ans et un autre 20).

4.2.5.1 Situation familiale et quartier de résidence

Tous nos répondants Canadiens-français sont nés à Montréal, de parents très majoritairement nés au Québec. 86% des jeunes vivent avec leurs deux parents et 13,6% dans une famille monoparentale avec leur mère. Les répondants Canadiens-français habitent majoritairement dans les quartiers à l'ouest de Montréal. Vingt-deux pour cent habitent Verdun. Les quartiers à l'ouest de Montréal sont des quartiers à majorité anglophone et plusieurs de nos répondants ont mentionné que l'anglais était la langue dominante dans leur

cour d'école. Nous devons ici faire deux constatations: premièrement, le fait que l'anglais est la langue dominante dans la cour d'école ne veut pas dire que ces écoles sont à majorité d'élèves anglophones; tout au contraire, ce sont des écoles à majorité francophone (les anglophones de la région préférant les écoles qui offrent des programmes d'immersion française ou des écoles anglophones) mais à forte densité ethnique. Il semble que l'anglais dans ces écoles constitue une sorte de "lingua franca" entre les élèves surtout allophones et parfois entre les interactions des francophones et des allophones. Ce phénomène, nous l'avons rencontré aussi dans des écoles à forte densité ethnique dans d'autres quartiers où la majorité n'est pas anglophone.

4.2.5.2 Caractéristiques socio-économiques des familles

Les réponses des jeunes sur les études de leurs parents se répartissent pour les pères entre les études universitaires en premier lieu et les études secondaires ensuite (36,4% dans les deux cas). Pour les mères 40,9% ont entrepris ou terminé leurs études secondaires et 36,4% sont allées jusqu'au collégial. Pourtant, seulement trois mères sur les 22 (13,6%) ont poursuivi des études universitaires, le pourcentage le plus bas parmi tous les groupes.

La majorité des parents canadiens-français sont à pourcentage égal des cols blancs ou bleus; 27,3%, dans les deux cas chez les pères. Nous trouvons légèrement plus de cols blancs (40,9%) que de cols bleus (31,8%) chez les mères. Deux pères et une mère sont au chômage. Nos critères donnent seulement une famille québécoise en difficulté, la plupart font partie des familles moyennes et constituent le plus grand pourcentage (72,7%) de familles de ce type, par rapport à n'importe quel autre groupe.

4.2.5.3 Profil linguistique

Il n'y a pas de surprise en ce qui concerne la langue maternelle des Canadiens-français. Pourtant, comme la majorité de nos sujets habitent l'ouest de Montréal dans un milieu anglophone, nous avons trouvé certains cas provenant de familles mixtes anglophones et francophones considérant qu'ils étaient plutôt bilingues voire anglophones. Tous ces cas ont été éliminés, sauf trois qui ont déclaré le français comme langue maternelle même s'ils ont comme langue d'usage les deux langues. Enfin, tous les Canadiens-français de notre échantillon déclarent qu'ils sont bilingues. De plus certains parlent une troisième langue.

4.2.5.4 Occupation

De tous les groupes de la recherche, les Canadiens-français sont les seuls où le nombre qui travaille est plus important que le nombre qui chôme. En effet, parmi les répondants de ce groupe treize élèves, soit 59,1%, travaillent et neuf élèves, soit 40,9%, ne travaillent pas.

4.2.5.5 Connaissance du marché, aspirations et obstacles

Les Canadiens-français se présentent comme le groupe le plus confiant de ses connaissances du marché avec des aspirations faibles au niveau des études universitaires puisque seulement la moitié veut poursuivre les études après le Cégep.

Sur le plan des aspirations professionnelles, les jeunes Canadiens-français choisissent des professions "modernes" ou artistiques comme les arts appliqués ou les arts classiques, l'ingénierie, tout ce qui a trait aux ordinateurs, l'administration et la gestion. De plus, ils constituent le groupe qui voit le moins d'obstacles (ou carrément pas d'obstacles) lors de

l'insertion professionnelle. L'obstacle le plus fréquemment mentionné, lorsqu'il y en a un, est le chômage.

4.3 Performances en français des jeunes francophones et non francophones selon le milieu socio-économique

4.3.1 Oral

La première question à laquelle nous voulons répondre est celle de savoir si la maîtrise du français oral des élèves non francophones terminant le secondaire est comparable ou non à celle des francophones de naissance du même milieu socio-économique.

Les variables francophone/non-francophone ainsi que le niveau socio-économique ont été décrites dans la première section des résultats. En ce qui concerne la variable “maîtrise du français oral”, nous l’avons mesurée avec l’entrevue fonctionnelle de l’ACTFL. Nous avons défini neuf niveaux de compétences tels que décrits dans la méthodologie, et comme le montre le tableau 69, nous n’avons observé dans notre échantillon que les niveaux allant de 4 (intermédiaire bas) à 9 (supérieur).

En ce qui concerne les francophones, le niveau 7 (avancé) est le plus bas niveau de compétence observé. Un seul étudiant francophone est classé à ce niveau. Trois élèves francophones sont au niveau avancé élevé, et les 45 autres (91.8%) sont au niveau supérieur.

Ceux qui éprouvent des difficultés dans leur maîtrise du français oral à la dernière année du secondaire sont donc des non-francophones. Un peu plus du quart des élèves non francophones sont au niveau intermédiaire et 31.8% sont au niveau avancé. Donc malgré

tout, la plus grande partie des non-francophones, plus précisément 40.9% d'entre eux, se classent au niveau supérieur, ce qui est tout de même respectable.

Tableau 69
Performances à l'oral selon le groupe langagier (F-NF)

| Niveaux | Total | | Francophones | | Non-Francophones | |
|-----------------------|-------|-------|--------------|-------|------------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| (4) Intermédiaire bas | 2 | 1,7 | 0 | ,0 | 2 | 3,0 |
| (5) Interméd. moyen | 7 | 6,1 | 0 | ,0 | 7 | 10,6 |
| (6) Interméd. élevé | 9 | 7,8 | 0 | ,0 | 9 | 13,6 |
| (7) Avancé | 15 | 13,0 | 1 | 2,0 | 14 | 21,2 |
| (8) Avancé élevé | 10 | 8,7 | 3 | 6,1 | 7 | 10,6 |
| (9) Supérieur | 72 | 62,6 | 45 | 91,8 | 27 | 40,9 |
| Total | 115 | 100,0 | 49 | 100,0 | 66 | 100,0 |

Le tableau 70 montre la distribution des résultats selon le niveau socio-économique. Nous observons une décroissance du nombre d'élèves avec une performance supérieure ou avancée élevée au fur et à mesure que nous allons des familles de type 1 aux familles de type 3. Pour tous les niveaux moindres et à part deux petites exceptions, la progression est inversée; c'est à dire qu'il y a proportionnellement plus d'élèves au niveau avancé, intermédiaire élevé, moyen et bas dans les familles de type 3 que dans les familles de type 2, et plus dans les familles de type 2 que dans les familles de type 1. Nous remarquons aussi que plus de la moitié des élèves appartenant aux familles de types 1 et 2 sont au niveau supérieur, tandis que chez les familles de type 3, la proportion d'élèves au niveau supérieur n'est que de 35.3%. Malgré tout, il faut aussi souligner que 76.5% des élèves appartenant aux familles de type 3 ont un niveau avancé ou plus, ce qui est tout de même encourageant.

Tableau 70
Performances à l'oral selon le niveau socio-économique

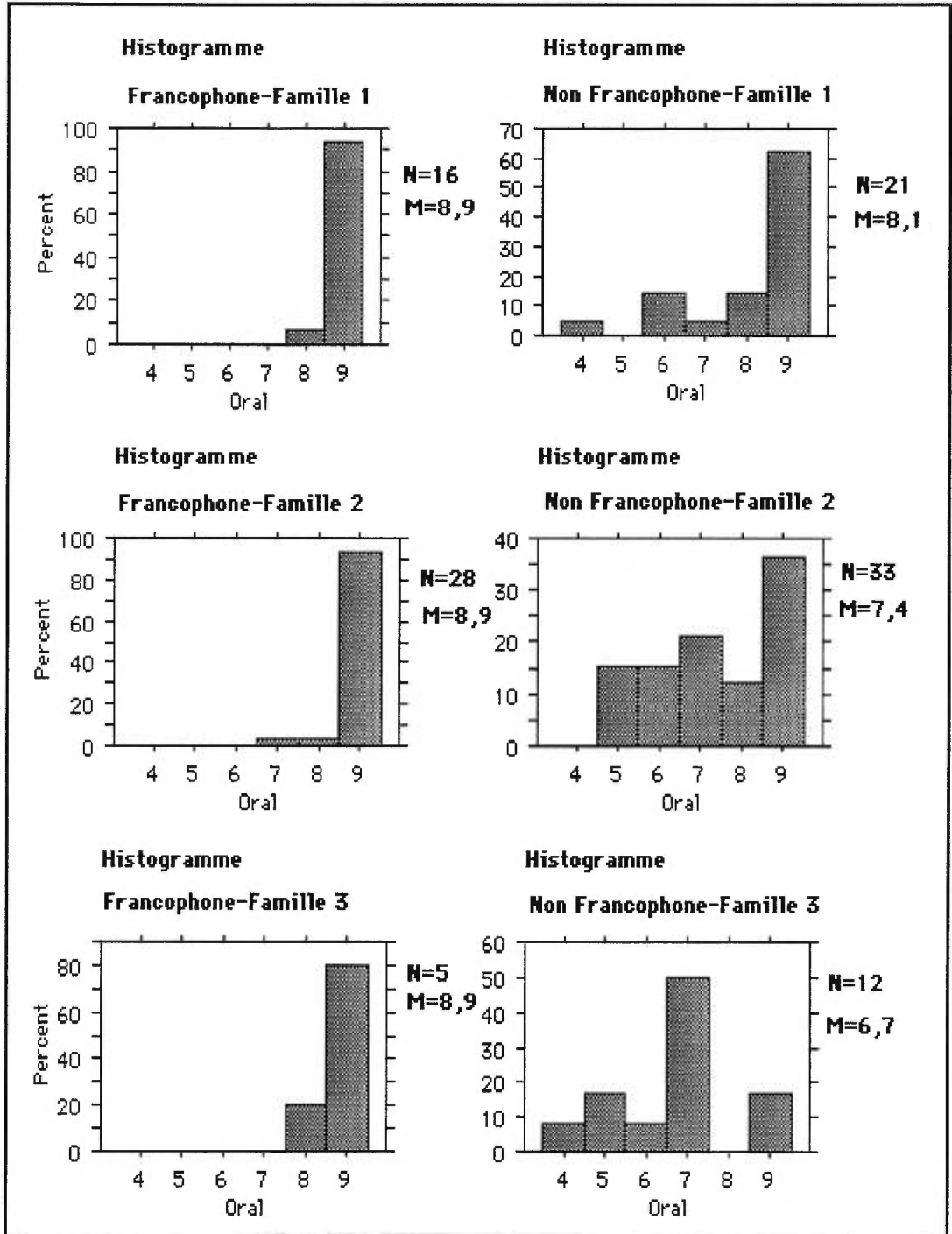
| Oral Niveaux | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|---------------------|------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Intermédiaire bas | 2 | 1,7 | 1 | 2,7 | 0 | 0,0 | 1 | 5,9 |
| Intermédiaire moyen | 7 | 6,1 | 0 | 0,0 | 5 | 8,2 | 2 | 11,8 |
| Intermédiaire élevé | 9 | 7,8 | 3 | 8,1 | 5 | 8,2 | 1 | 5,9 |
| Avancé | 15 | 13,0 | 1 | 2,7 | 8 | 13,1 | 6 | 35,3 |
| Avancé élevé | 10 | 8,7 | 4 | 10,8 | 5 | 8,2 | 1 | 5,9 |
| Supérieur | 72 | 62,6 | 28 | 75,7 | 38 | 62,3 | 6 | 35,3 |
| Total | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 61 | 100,0 | 17 | 100,0 |

Il est intéressant aussi de regarder les résultats à l'oral selon le type de famille et selon les catégories "francophones" et "non-francophones". Nous présentons ces résultats dans le tableau 71. Ainsi, nous pouvons voir que pour tous les types de familles, il y a proportionnellement plus de francophones que de non-francophones au niveau supérieur. La différence est particulièrement marquée chez les familles de type 2 et 3. Par contre, il y a proportionnellement plus de non-francophones que de francophones à tous les autres niveaux sauf pour le niveau avancé supérieur chez les familles de type 3.

Comme nous avons pu le constater jusqu'à présent, les résultats nous conduisent à conclure qu'en général les francophones performant mieux que les non-francophones. En plus, chez les sujets non francophones, les élèves des familles de type 1 réussissent mieux que les élèves des familles de type 2, et les élèves des familles de type 2 performant mieux que les élèves des familles de type 3 (pourcentages du niveau supérieur à l'oral des non-francophones; famille:1 61,9%, famille 2: 36,4% et famille 3: 16,7%).

Tableau 71
Performances à l'oral selon le groupe langagier (F-NF) et le niveau socio-économique

| Oral | Total | | Francophone/ Famille 1 | | Francophone/ Famille 2 | | Francophone/ Famille 3 | | Non- Francophone/ Famille 1 | | Non- Francophone/ Famille 2 | | Non- Francophone/ Famille 1 | |
|-----------------------------|------------|--------------|---------------------------|--------------|---------------------------|--------------|---------------------------|--------------|-----------------------------------|--------------|-----------------------------------|--------------|-----------------------------------|--------------|
| | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % |
| Niveau Intermédiaire bas | 2 | 1,7 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 4,8 | 0 | ,0 | 1 | 8,3 |
| Intermédiaire moyen | 7 | 6,1 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 5 | 15,2 | 2 | 16,7 |
| Intermédiaire élevé | 9 | 7,8 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 3 | 14,3 | 5 | 15,2 | 1 | 8,3 |
| Avancé | 15 | 13,0 | 0 | ,0 | 1 | 3,6 | 0 | ,0 | 1 | 4,8 | 7 | 21,2 | 6 | 50,0 |
| Avancé élevé | 10 | 8,7 | 1 | 6,2 | 1 | 3,6 | 1 | 20,0 | 3 | 14,3 | 4 | 12,1 | 0 | ,0 |
| Supérieur | 72 | 62,6 | 15 | 93,8 | 26 | 92,9 | 4 | 80,0 | 13 | 61,9 | 12 | 36,4 | 2 | 16,7 |
| Total | 115 | 100,0 | 16 | 100,0 | 28 | 100,0 | 5 | 100,0 | 21 | 100,0 | 33 | 100,0 | 12 | 100,0 |



Figures 7a-7f: Histogrammes des performances à l'oral selon le groupe langagier et le niveau socio-économique

4.3.1.1 Statistiques descriptives de l'oral

Les tableaux de moyennes 72 et 73 montrent la nature des différences entre les performances de nos sujets à l'oral, premièrement entre les francophones et les non-francophones et deuxièmement entre les trois groupes socio-économiques. Les moyennes des deux sous-groupes "francophone/non-francophone" ont une différence de 1,4, avec les francophones ayant les performances les plus élevées en moyenne. Le tableau 72 indique aussi que leurs performances sont moins dispersées que celles des non-francophones (écart-type: francophones: 0,368; non-francophones: 1,542).

D'autre part, le tableau 73 montre que les moyennes des performances vont en décroissant avec le type de famille (famille 1: 8,5; famille 2: 8,1; famille 3: 7,3). Par contre, les variances vont en s'accroissant, avec la famille de type 3 ayant la plus grande dispersion dans les performances.

Tableau 72
Tableau de moyennes pour l'oral
Effet: Francophones/Non-Francophones

| | N | Moyenne | Variance | Écart-type | Erreur-type |
|----|----|---------|----------|------------|-------------|
| F | 49 | 8,9 | ,135 | ,368 | ,053 |
| NF | 66 | 7,5 | 2,377 | 1,542 | ,19 |

Tableau 73
Tableau de moyennes pour l'oral
Effet: Socio-économique

| | N | Moyenne | Variance | Écart-type | Erreur-type |
|-----------|----|---------|----------|------------|-------------|
| Famille 1 | 37 | 8,5 | 1,4 | 1,2 | 0,192 |
| Famille 2 | 66 | 8,1 | 1,8 | 1,4 | 0,172 |
| Famille 3 | 16 | 7,3 | 2,6 | 1,6 | 0,400 |

Dans le tableau 74, nous pouvons voir les différences dans les moyennes des deux variables combinées. En effet, nous pouvons observer que les francophones de n'importe quel niveau socio-économique ont des performances semblables et supérieures à celles des non-francophones de n'importe quel niveau socio-économique. En ce qui concerne les performances des non-francophones à l'oral, elles dépendent beaucoup du niveau socio-

économique de la famille. Ainsi, les sujets appartenant aux familles de type 1 ont une moyenne de 8,1, ceux appartenant aux familles de type 2 une moyenne de 7,4 et ceux aux familles de type 3 de 6,7, ce qui constitue une moyenne très basse.

Tableau 74
Tableau de moyennes pour l'oral
Effet: F-NF * Socio-économique

| Socio-économ. * F-NF | N | Moyenne | Écart-type | Erreur-type |
|----------------------|----|---------|------------|-------------|
| Famille 1 * F | 16 | 8,9 | ,2 | ,1 |
| Famille 2 * F | 28 | 8,9 | ,4 | ,1 |
| Famille 3 * F | 5 | 8,8 | ,5 | ,2 |
| Famille 1 * NF | 21 | 8,1 | 1,4 | ,3 |
| Famille 2 * NF | 33 | 7,4 | 1,5 | ,3 |
| Famille 3 * NF | 12 | 6,7 | 1,5 | ,4 |

4.3.1.2 Analyses Non Paramétriques et ANOVA de l'oral

Dans cette section, nous présentons les résultats des analyses plus poussées sur les données auxquelles nous avons déjà fait allusion dans cette recherche. Dans ces analyses, nous avons utilisé deux types de tests : des analyses de variance (ANOVA) et des régressions d'un côté et de tests non-paramétriques de l'autre. Ces deux types de méthodes ont été choisis pour des raisons se rapportant aux questions de recherche auxquelles nous voulions répondre tout en tenant compte du fait que le nombre de nos observations était réduit. Effectivement, l'analyse de la variance (ANOVA) semblait, depuis le début, une méthode statistique très attrayante pour les données que nous avons et les questions de recherche que nous nous posions. L'analyse de la variance étudie l'effet des variables indépendantes sur une variable dépendante continue lorsque les variables indépendantes sont nominales. Les questions auxquelles nous voulions répondre avec ces analyses incluaient la division de nos sujets en différentes catégories (francophones/non francophones, socio-économique, sexe, etc.). Les groupes de sujets formés à partir de ces catégories-là constituent les variables indépendantes nominales tandis que les résultats des tests en langue la variable continue dépendante.

L'analyse de la variance paraissait donc le test le plus approprié pour le type de nos résultats à un détail près : que l'application de cette méthode repose sur l'hypothèse de normalité des observations. Or, le nombre de nos observations et la taille de notre échantillon divisé en plusieurs groupes, certains desquels ne contenaient que cinq observations, ne nous permettaient pas d'utiliser sans précautions des méthodes comme l'ANOVA ou comme les régressions. Afin de résoudre ce problème, nous avons décidé d'utiliser parallèlement des tests non paramétriques qui, eux, ne requièrent aucune hypothèse sur la distribution de nos observations. Hormis le fait que ces méthodes donnent des résultats plus robustes en petits échantillons, la comparaison de ces résultats avec les résultats de l'ANOVA nous donnent deux types de renseignements. Premièrement, le fait, comme nous le verrons, que les résultats d'ANOVA sont toujours très près des résultats non paramétriques plaide en faveur de la robustesse de nos résultats car ceux-ci ne dépendent que peu de la méthode utilisée ou des hypothèses formulées sur les observations. Deuxièmement, ils apportent un appui supplémentaire, et certainement plus convaincant, à l'hypothèse voulant que nos observations soient distribuées normalement.

Dans les résultats qui suivent, nous présentons les résultats de deux types d'analyses non paramétriques, des tests de Mann-Whitney pour les variables à deux groupes et des tests de Kruskal-Wallis pour les variables à trois groupes et plus. En parallèle, comme nous l'avons expliqué au paragraphe précédent, nous présentons les analyses ANOVA. Ces analyses nous ont permis de mesurer et de confirmer les effets des deux variables indépendantes, francophones/non-francophones et niveau socio-économique, sur les performances à l'oral de nos sujets.

Les tableaux de Mann-Whitney (tableaux 75-76), Kruskal-Wallis (tableaux 77-78), et d'ANOVA (tableau 79) indiquent que la variable «Francophone/Non-Francophone» a une influence extrêmement significative sur la performance à l'oral (Valeur-P: <,0001).

En ce qui concerne la variable socio-économique (tableaux 77 et 79), les deux tests se confirment. Son effet sur la performance à l'oral est moins forte que celui de la variable précédente, mais perceptible tout de même. Finalement, dans le tableau d'ANOVA

(tableau 79), nous observons que l'interaction entre les deux variables n'a pas d'influence significative sur les performances des élèves.

Tableau 75
Test de Mann-Whitney (test U) pour l'oral
Variable: F-NF

| | |
|------------------|----------|
| U | 740,000 |
| U Initial | 2494,000 |
| Valeur-Z | -4,960 |
| Valeur-P | <,0001 |
| Valeur-Z (égale) | -5,723 |
| Valeur-P (égale) | <,0001 |
| # Valeurs égales | 6,000 |

Tableau 76
Test de Mann-Whitney (rangs) pour l'oral
Variable: F-NF

| | Nombre | Somme des rangs | Moyenne des rangs |
|------------------|--------|-----------------|-------------------|
| Francophones | 49 | 3719 | 75,898 |
| Non-Francophones | 66 | 2951 | 44,712 |

Tableau 77
Test de Kruskal-Wallis pour l'oral
Variable: Socio-économique

| | |
|-------------------------------|--------|
| DL ¹ | 2 |
| # Groupes | 3 |
| # Valeurs égales | 6 |
| H | 6,6020 |
| Valeur-P | ,0368 |
| H corrigé pour valeurs égales | 8,7900 |
| Valeur-P (égale) | ,0123 |

¹ Degré de liberté (DL)

Tableau 78
Test de Kruskal-Wallis (rangs) pour l'oral
Variable: Socio-économique

| | Nombre | Somme des rangs | Moyenne des rangs |
|-----------|--------|-----------------|-------------------|
| Famille 1 | 37 | 2449,500 | 66,203 |
| Famille 2 | 61 | 3521,500 | 57,730 |
| Famille 3 | 17 | 699,000 | 41,118 |

Tableau 79
ANOVA pour l'oral

| Variabes | DL | Somme des carrés | Carré moyen | Valeur-F | Valeur-P |
|-------------------------|-----|------------------|-------------|----------|----------|
| Socio-économique | 2 | 6,885 | 3,442 | 2,592 | ,0795 |
| F-NF | 1 | 43,575 | 43,575 | 32,808 | <,0001 |
| Socio-économique * F-NF | 2 | 4,837 | 2,418 | 1,821 | ,1668 |
| Résiduel | 109 | 144,771 | 1,328 | • | • |

Dans le tableau 80, nous comparons les sous-groupes de la variable socio-économique entre eux. Nous voyons dans ce tableau que la différence de performances entre les familles de type 1 et de type 3 est la plus significative. La différence est aussi significative entre les familles de type 2 et de type 3. Par contre, entre les familles de type 1 et de type 2 la différence de performance n'est pas significative à un niveau de 0,5%.

Tableau 80
PLSD de Fisher pour l'oral
Effet: Socio-économique
Niveau de signification: 0,5 %

| Niveaux | Différence moyenne | Différence critique | Valeur-P |
|---------------------|--------------------|---------------------|------------|
| Famille 1-Famille 2 | 0,377 | 0,476 | 0,1189 |
| Famille 1-Famille 3 | 1,165 | 0,669 | 0,0008 (S) |
| Famille 2-Famille 3 | 0,788 | 0,626 | 0,0142 (S) |

En résumant, nous pouvons conclure qu'il y a une différence assez marquée entre les performances à l'oral des sujets francophones et non-francophones. Les sujets francophones performant mieux et leurs performances sont moins dispersées que celles des non-francophones. Le niveau socio-économique a une plus grande influence sur les performances à l'oral des non-francophones, où nous observons une nette décroissance des performances des familles de type 1 vers les familles de type 3. Par contre, le niveau socio-

économique ne semble pas avoir une grande influence sur les performances à l'oral des familles francophones. Soulignons finalement que plus le niveau socio-économique est élevé, plus les performances des francophones et des non-francophones ont tendance à se ressembler.

4.3.2 Lecture

À la deuxième question de cette recherche nous examinons si la maîtrise du français écrit des élèves non francophones terminant le secondaire est comparable ou non à celle des francophones de naissance du même milieu socio-économique. Dans ce but, nous avons évalué les performances de nos répondants en lecture et en écriture. Dans cette section des résultats, nous présentons les résultats obtenus au test de lecture. Le test que nous avons utilisé pour évaluer la compétence en lecture des sujets est celui que Statistique Canada a construit pour évaluer le niveau d'alphabétisation des Canadiens dans le cadre d'une étude nationale réalisée en 1990. Une description détaillée de ce test a été faite au chapitre de la méthodologie.

Les scores obtenus par les sujets variaient entre 13 et 30 points. Nous avons divisé les scores obtenus par les étudiants à trois niveaux à intervalles égaux: "niveau faible" ($>13 < 19$ points), "niveau moyen" ($>19 < 25$) et "niveau supérieur" ($>25 < 30$). À partir de ces divisions, nous avons effectué nos analyses et nos observations sur les différences de performances de nos sujets francophones et non francophones de même niveau socio-économique.

En ce qui concerne l'analyse des résultats en lecture, nous avons suivi la même procédure que pour les résultats à l'oral. Comme le montre le tableau 81, presque la moitié des sujets se trouve concentrée autour des performances moyennes (entre 19 et 25 points). Ici encore, comme pour l'oral, moins de sujets non francophones que de sujets francophones ont réussi à obtenir des performances fortes en lecture (francophones: 40,8%; non-francophones: 28,8%).

Tableau 81
Performances en lecture selon le groupe langagier (F/NF)

| Scores | | Total | | F | | NF | |
|--------|------|-------|-------|----|-------|----|-------|
| De | À | N | % | N | % | N | % |
| 13,0 | 19,0 | 19 | 16,5 | 6 | 12,2 | 13 | 19,7 |
| 19,0 | 25,0 | 57 | 49,6 | 23 | 46,9 | 34 | 51,5 |
| 25,0 | 30,0 | 39 | 33,9 | 20 | 40,8 | 19 | 28,8 |
| | | 115 | 100,0 | 49 | 100,0 | 66 | 100,0 |

En ce qui concerne les niveaux socio-économiques, nous pouvons observer dans le tableau 82 que les résultats ont encore la même tendance à être plus forts plus le niveau socio-économique est élevé. Il suffit de regarder les pourcentages des sujets qui ont les scores les plus élevés, entre 25 et 30 points: famille de type 1: 48,6%; famille de type 2: 29,0% et famille de type 3: 18,8%.

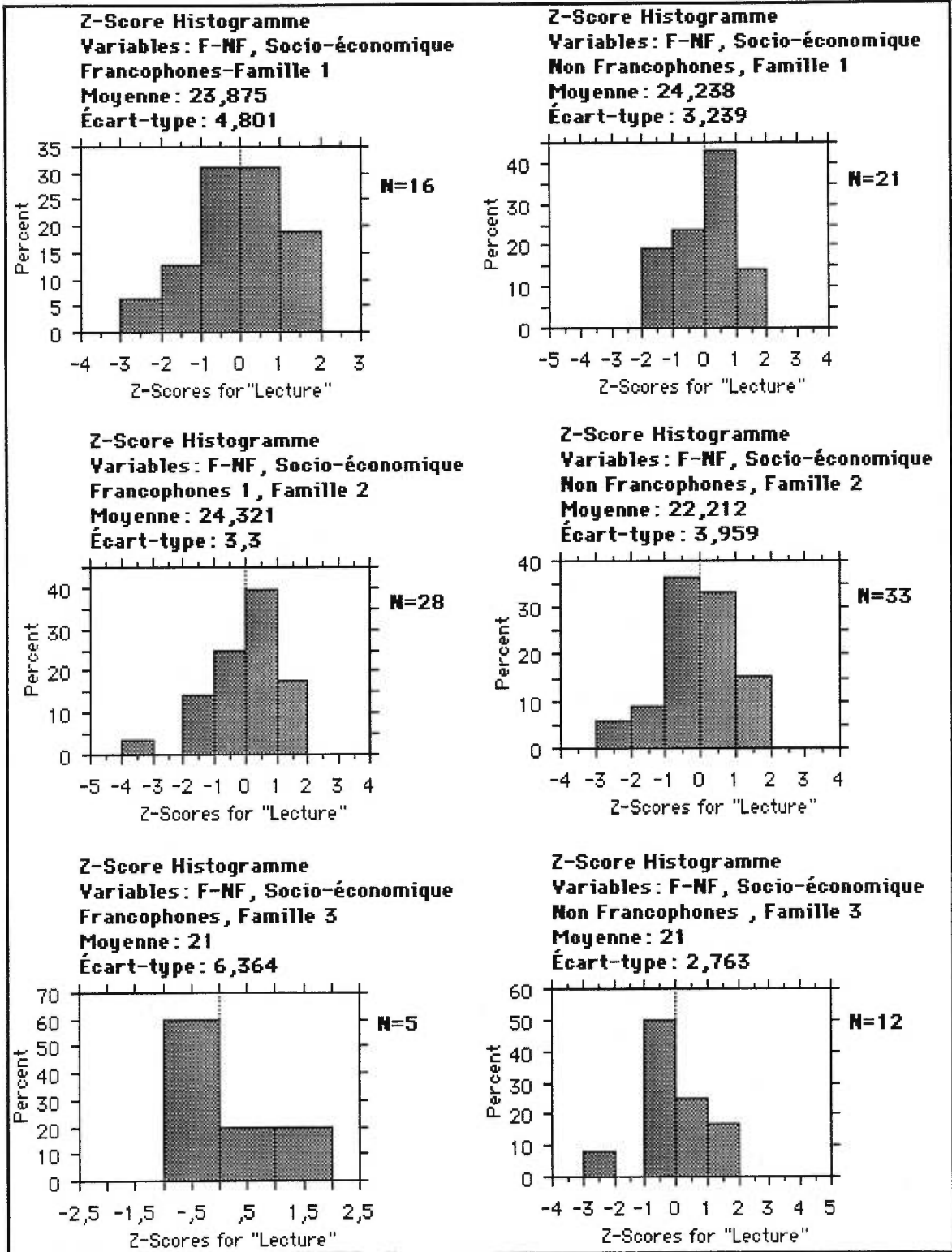
Tableau 82
Performances à la lecture selon le niveau socio-économique

| Scores | | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|--------|------|-------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| De | À | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 13,0 | 19,0 | 19 | 16,5 | 5 | 13,5 | 11 | 17,7 | 3 | 18,8 |
| 19,0 | 25,0 | 57 | 49,6 | 14 | 37,8 | 33 | 53,2 | 10 | 62,5 |
| 25,0 | 30,0 | 39 | 33,9 | 18 | 48,6 | 18 | 29,0 | 3 | 18,8 |
| | • | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 62 | 100,0 | 16 | 100,0 |

Cependant, si nous regardons le tableau 83 qui inclut les deux variables, nous observons que les différences les plus marquées entre les pourcentages s'observent principalement chez les sujets non francophones. Plus précisément, 47,6% des non-francophones des familles de type 1 ont des scores entre 25 et 30 points; ce pourcentage diminue à 24,2% pour les sujets non-francophones appartenant aux familles de type 2 et à seulement un sujet sur les douze (8,3%) appartenant aux familles de type 3.

Tableau 83
Performances à la lecture selon le groupe langagier et la classe socio-économique

| Scores | Total | Francophone/ Famille 1 | | Francophone/ Famille 2 | | Francophone/ Famille 3 | | Non- Francophone/ Famille 1 | | Non- Francophone/ Famille 2 | | Non- Francophone/ Famille 3 | | | |
|--------------|-------|---------------------------|-------|---------------------------|-------|---------------------------|-------|-----------------------------------|-------|-----------------------------------|-------|-----------------------------------|-------|----|-------|
| | | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % | | |
| 13,0 | 19,0 | 19 | 16,5 | 3 | 18,8 | 1 | 3,6 | 2 | 40,0 | 2 | 9,5 | 9 | 27,3 | 2 | 16,7 |
| 19,0 | 25,0 | 57 | 49,6 | 5 | 31,2 | 17 | 60,7 | 1 | 20,0 | 9 | 42,9 | 16 | 48,5 | 9 | 75,0 |
| 25,0 | 31,0 | 39 | 33,9 | 8 | 50,0 | 10 | 35,7 | 2 | 47,6 | 8 | 24,2 | 1 | 8,3 | 1 | 8,3 |
| Total | 115 | 115 | 100,0 | 16 | 100,0 | 28 | 100,0 | 5 | 100,0 | 21 | 100,0 | 33 | 100,0 | 12 | 100,0 |



Figures 8a-8f: Histogrammes des performances en lecture selon le groupe langagier et le niveau socio-économique

4.3.2.1 Statistiques descriptives de la lecture

Dans les tableaux 84, 85 et 86, nous pouvons observer les moyennes des scores obtenus au test de lecture. La moyenne totale des scores obtenus à la lecture est de 23,1 points. Les francophones ont obtenu des scores qui se concentrent plus autour de la moyenne que les non-francophones (tableau 84, figure 9).

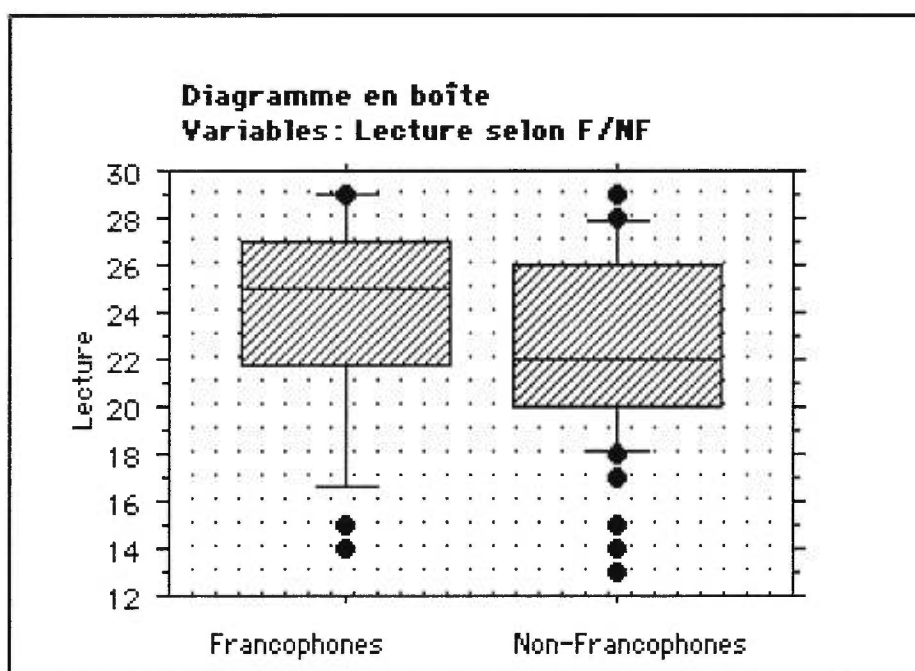


Figure 9: Diagramme en boîte de la lecture selon le groupe langagier

Tableau 84
Tableau de moyennes pour la lecture
Variable: F-NF

| Variables | Nombre | Moyenne | Écart-type | Erreur-type |
|-----------|--------|---------|------------|-------------|
| F | 49 | 23,8 | 4,2 | ,6 |
| NF | 66 | 22,6 | 3,7 | ,5 |

En ce qui concerne la variable socio-économique, les résultats sont beaucoup plus clairs. Il est évident, si nous regardons les moyennes, que les sujets des familles de type 1 ont une moyenne plus élevée que les élèves des familles de type 2 et ceux-ci, à leur tour,

une moyenne plus élevée que les élèves issus des familles de type 3. Les écart-types des trois groupes sont presque équivalents (tableau 85, figure 10).

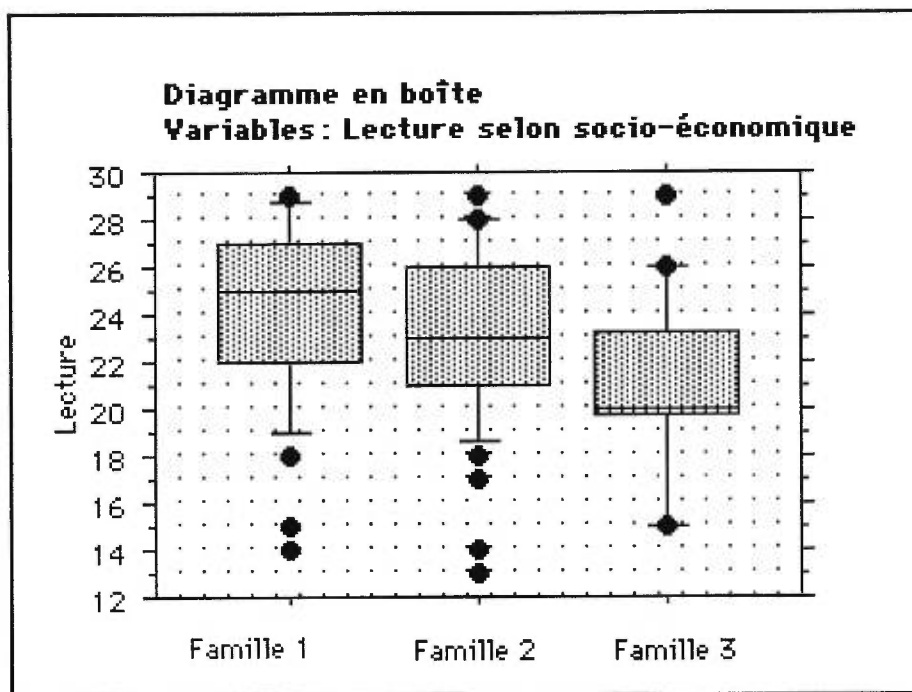


Figure 10: Diagramme en boîte de la lecture selon le niveau socio-économique

Tableau 85
Tableau de moyennes pour la lecture
Variable: Socio-économique

| Variabes | Nombre | Moyenne | Écart-type | Erreur-type |
|-----------|--------|---------|------------|-------------|
| Famille 1 | 37 | 24,081 | 3,933 | ,647 |
| Famille 2 | 61 | 23,180 | 3,793 | ,486 |
| Famille 3 | 17 | 21,000 | 3,921 | ,951 |

Dans le tableau 86 et la figure 11, nous observons que les scores des sujets provenant des familles de type 1 et de type 2, francophones et non-francophones se concentrent plus ou moins autour de la moyenne. Les écart-types de ce regroupement de sujets varient aussi de 4,8 à 3,2. Par contre, les résultats les plus intéressants, nous les trouvons encore une fois chez les sujets appartenant aux familles de type 3. Les deux groupes langagiers francophone et non francophone obtiennent une moyenne de scores de 21 points. Ce qui les

différencient, ce sont les écart-types. Pour le groupe de francophones de ce type de famille, l'écart-type est 6,4. Ceci nous indique une grande dispersion des performances, fait que nous pouvons vérifier également par le minimum et le maximum des scores obtenus par ce groupe (max.15-min.30). Par contre, le groupe des non-francophones présente une assez grande concentration des sujets avec un écart-type de 2,8. Une autre observation que nous pouvons faire est que ces deux regroupements (francophone/famille de type 3, non-francophone/famille de type 3) ont en général de très faibles performances par rapport aux quatre autres regroupements des sujets.

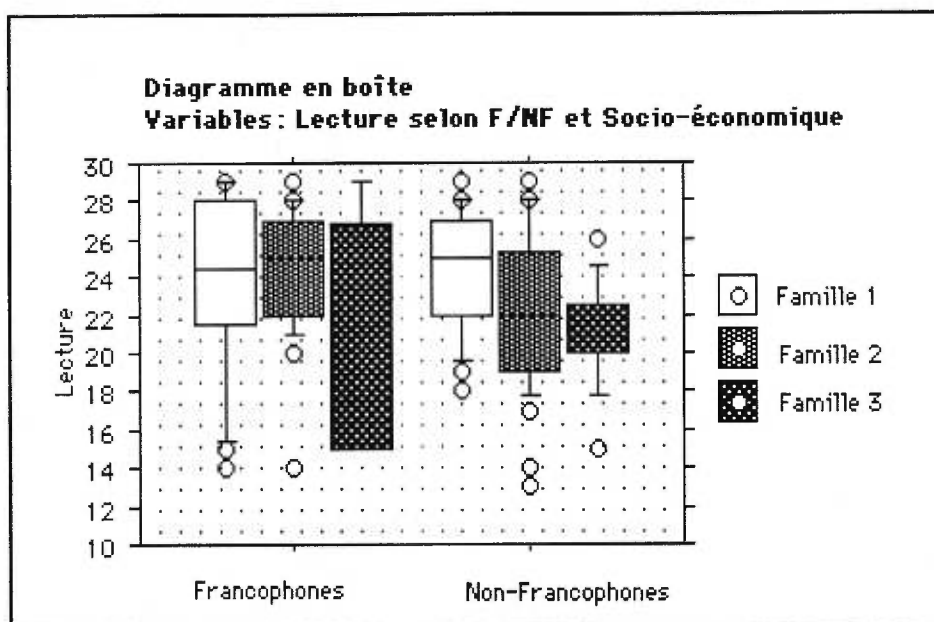


Figure 11: Diagramme en boîte de la lecture selon le groupe langagier et le niveau socio-économique

Tableau 86
Tableau de moyennes pour la lecture
Variabes: Socio-économique * F-NF

| Variabes | Nombre | Moyenne | Écart-type | Erreur-type. |
|--------------|--------|---------|------------|--------------|
| Famille 1-F | 16 | 23,9 | 4,8 | 1,2 |
| Famille 2-F | 28 | 24,3 | 3,3 | ,6 |
| Famille 3-F | 5 | 21,0 | 6,4 | 2,8 |
| Famille 1-NF | 21 | 24,2 | 3,2 | ,7 |
| Famille 2-NF | 33 | 22,2 | 4,0 | ,7 |
| Famille 3-NF | 12 | 21,0 | 2,8 | ,8 |

4.3.2.2 Analyses Non Paramétriques et ANOVA de la lecture

Les tableaux des résultats des tests non paramétriques (tableaux 87 et 89) pour la lecture, nous indiquent que les deux variables “Francophones/Non-Francophones” et “socio-économique” montrent des différences statistiquement significatives. De plus, la variable “socio-économique” semble avoir plus d’influence sur la performance en lecture que la variable “Francophones/Non-Francophones”.

Dans le tableau 91 où nous présentons les résultats du test d’ANOVA, c’est uniquement la variable “socio-économique” qui semble influencer les résultats en lecture. Ce résultat s’oppose au résultat que nous avons obtenu au même test ANOVA à l’oral où l’appartenance à un des deux groupes linguistiques était plus significative que le niveau socio-économique des sujets. En ce qui concerne les deux variables combinées, nous n’avons pas d’indices qu’elles soient significatives dans le cas de la lecture toujours en ce qui concerne le test ANOVA.

Tableau 87
Test de Mann-Whitney (test U) pour la lecture
Variable: F-NF

| | |
|------------------|-----------|
| U | 1259,5000 |
| U Initial | 1974,5000 |
| Valeur-Z | -2,0220 |
| Valeur-P | ,0432 |
| Valeur-Z (égale) | -2,0290 |
| Valeur-P (égale) | ,0424 |
| # Valeurs égales | 14,0000 |

Tableau 88
Test de Mann-Whitney (rangs) pour la lecture
Variable: F-NF

| | Nombre | Somme des rangs | Moyenne des rangs |
|------------------|--------|-----------------|-------------------|
| Francophones | 49 | 3199,500 | 65,296 |
| Non-Francophones | 66 | 3470,500 | 52,583 |

Tableau 89
Test de Kruskal-Wallis pour la lecture
Variable: Socio-économique

| | |
|-------------------------------|--------|
| DL | 2 |
| # Groupes | 3 |
| # Valeurs égales | 14 |
| H | 7,4290 |
| Valeur-P | ,0244 |
| H corrigé pour valeurs égales | 7,4830 |
| Valeur-P (égale) | ,0237 |

Tableau 90
Test de Kruskal-Wallis (rangs) pour la lecture
Variable: Socio-économique

| | Nombre | Somme des rangs | Moyenne des rangs |
|-----------|--------|-----------------|-------------------|
| Famille 1 | 37 | 2456,500 | 66,392 |
| Famille 2 | 61 | 3537,500 | 57,992 |
| Famille 3 | 17 | 676,000 | 39,765 |

Tableau 91
ANOVA pour la lecture

| Variables | DL | Somme de carrés | Carré moyen | Valeur-F | Valeur-P |
|------------------|-----|-----------------|-------------|----------|----------|
| Socio-économique | 2 | 95,098 | 47,549 | 3,245 | ,0428 |
| F-NF. | 1 | 6,636 | 6,636 | ,453 | ,5024 |
| Socio * F-NF | 2 | 39,013 | 19,507 | 1,331 | ,2684 |
| Résiduel | 109 | 1597,182 | 14,653 | * | * |

Dans le tableau 92, nous avons la comparaison des groupes socio-économiques de chaque sous-groupe séparément. La comparaison entre la famille de type 1 et la famille de type 3 ainsi que la famille de type 2 et de type 3 montrent une différence statistiquement significative. Cependant, les différences entre la famille de type 1 et de type 2 ne sont pas significatives.

Tableau 92
PLSD de Fisher pour la lecture
Effet: Socio-économique
Niveau de signification: 5 %

| Variables | Différence moyenne | Différence critique | Valeur-P |
|----------------------------|--------------------|---------------------|-----------|
| Famille 1-Famille 2 | ,901 | 1,581 | ,2613 |
| Famille 1-Famille 3 | 3,081 | 2,223 | ,0070 (S) |
| Famille 2-Famille 3 | 2,180 | 2,081 | ,0402 (S) |

En résumant les résultats que nous avons obtenus par le test de lecture, nous pouvons dire que l'appartenance à un groupe langagier n'a pas l'importance que nous avons observée aux résultats des performances à l'oral. Les différences les plus marquées se trouvent dans les trois types de familles qui représentent les trois groupes socio-économiques que nous utilisons pour la présente analyse. Les élèves appartenant à des familles de type 3, francophones ou non, ont des résultats inférieurs aux quatre autres groupes avec les deux variables combinées. Pour ces deux sous-groupe des non-francophones, il y a une dégradation des performances au fur et à mesure qu'on va des familles les plus aisées vers les familles plus défavorisées. Nous pouvons ainsi dire que plus le niveau socio-économique est élevé plus les performances ont tendance à se ressembler.

4.3.3 Écriture

Nous avons déjà annoncé dans la méthodologie que l'évaluation des performances à l'écrit de nos sujets a été faite avec trois mesures. La première est une évaluation que nous appelons "globale" puisque nous avons évalué les textes de façon globale (écrit 1). Cette évaluation comme nous allons le voir plus tard dans cette analyse, nous a permis de diviser les performances à des niveaux qui, dans notre échantillon, vont de scripteurs qualifiés de très bons à ceux qui ne peuvent pas rédiger un texte. La deuxième évaluation, appelée analytique puisque nous avons évalué ces mêmes textes une deuxième fois, selon une grille d'analyse très détaillée (écrit 2). La troisième évaluation est un décompte de la longueur des textes puisque dans la littérature, certains chercheurs suggèrent que la longueur de textes produits en langue seconde est une mesure qui peut nous donner des indices sur les capacités des élèves à écrire (écrit 3).

Nous avons donc évalué les textes de nos sujets selon ces trois méthodes. Les corrélations des résultats obtenus par les trois méthodes sont présentées dans le tableau 93. Comme nous pouvons observer dans ce tableau, la comparaison entre les résultats de l'évaluation globale et analytique sont significatifs. En ce qui concerne les corrélations de la longueur des textes avec les deux autres évaluations, elles ne sont pas significatives. Ceci nous indique que dans le cas de notre recherche, le rapport entre la qualité des textes et leur quantité (longueur) n'est pas évident.

Tableau 93
Matrice de corrélation pour l'écrit

| | Évaluation globale | Évaluation analytique | Longueur des textes |
|------------------------------------|--------------------|-----------------------|---------------------|
| Évaluation globale ¹ | 1,000 | ,673 | ,311 |
| Évaluation analytique ² | ,673 | 1,000 | ,488 |
| Longueur des textes ³ | ,311 | ,488 | 1,000 |

115 observations ont été utilisées dans ce calcul

4.3.3.1 Évaluation globale de l'écrit

Les résultats généraux obtenus à l'évaluation globale (écrit 1) de l'écrit sont faibles. Comme nous pouvons observer dans le tableau qui suit, 34,8% des sujets se situent au niveau de scripteurs faibles. 27,8% se situent à un niveau de scripteurs moyens. Dans ces deux niveaux se trouve donc plus de la moitié de nos sujets (62,6%). D'autre part, environ 30% seulement se situent à des niveaux allant de scripteur compétent à scripteur très bon.

Tableau 94
Performances à l'évaluation globale de l'écrit

| Niveaux | N | % |
|-----------------------|------------|--------------|
| 2-Ne peut pas rédiger | 1 | 0,9 |
| 3-Très faible | 7 | 6,1 |
| 4-Faible | 40 | 34,8 |
| 5-Moyen | 32 | 27,8 |
| 6-Compétent | 27 | 23,5 |
| 7-Bon | 6 | 5,2 |
| 8-Très bon | 2 | 1,7 |
| Total | 115 | 100,0 |

1 Écrit1
2 Écrit 2
3 Écrit 3

Afin de faciliter l'examen des résultats, puisque nous avons plusieurs niveaux et relativement peu d'observations, nous avons comprimé les trois niveaux des faibles ainsi que les trois niveaux des bons et compétents. Si nous regardons maintenant les performances selon les deux groupes langagiers, francophone et non-francophone, nous observerons que les performances des francophones se trouvent en majorité aux niveaux moyen (34,7%) et compétent (40,8%), tandis que plus que la moitié des performances des non-francophones se trouvent au niveau faible (54,5%). En conséquence, nous pouvons dire que même si tous nos sujets ont des performances faibles en écriture, les non-francophones sont qualitativement désavantagés par rapport aux francophones (tableau 95).

Tableau 95
Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon le groupe langagier (F/NF)

| Niveaux | Total | | Francophones | | Non-Francophones | |
|----------------------|-------|-------|--------------|-------|------------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 2 à 4-Faibles | 48 | 41,8 | 12 | 24,4 | 36 | 54,5 |
| 5-Moyen | 32 | 27,8 | 17 | 34,7 | 15 | 22,7 |
| 6 à 8-Forts | 35 | 30,4 | 20 | 40,8 | 15 | 22,7 |
| Total | 115 | 100,0 | 49 | 100,0 | 66 | 100,0 |

Dans le tableau 96, nous présentons les performances à l'écrit selon le niveau socio-économique des sujets. Dans cette évaluation, les différences entre les élèves issus de familles de type 1 et ceux de familles de type 2 sont très petites, avec un avantage pourtant des élèves issus de familles 2. Pourtant, nous observons que plus de la moitié des sujets qui sont des scripteurs faibles (52,9%) sont issus des familles de type 3.

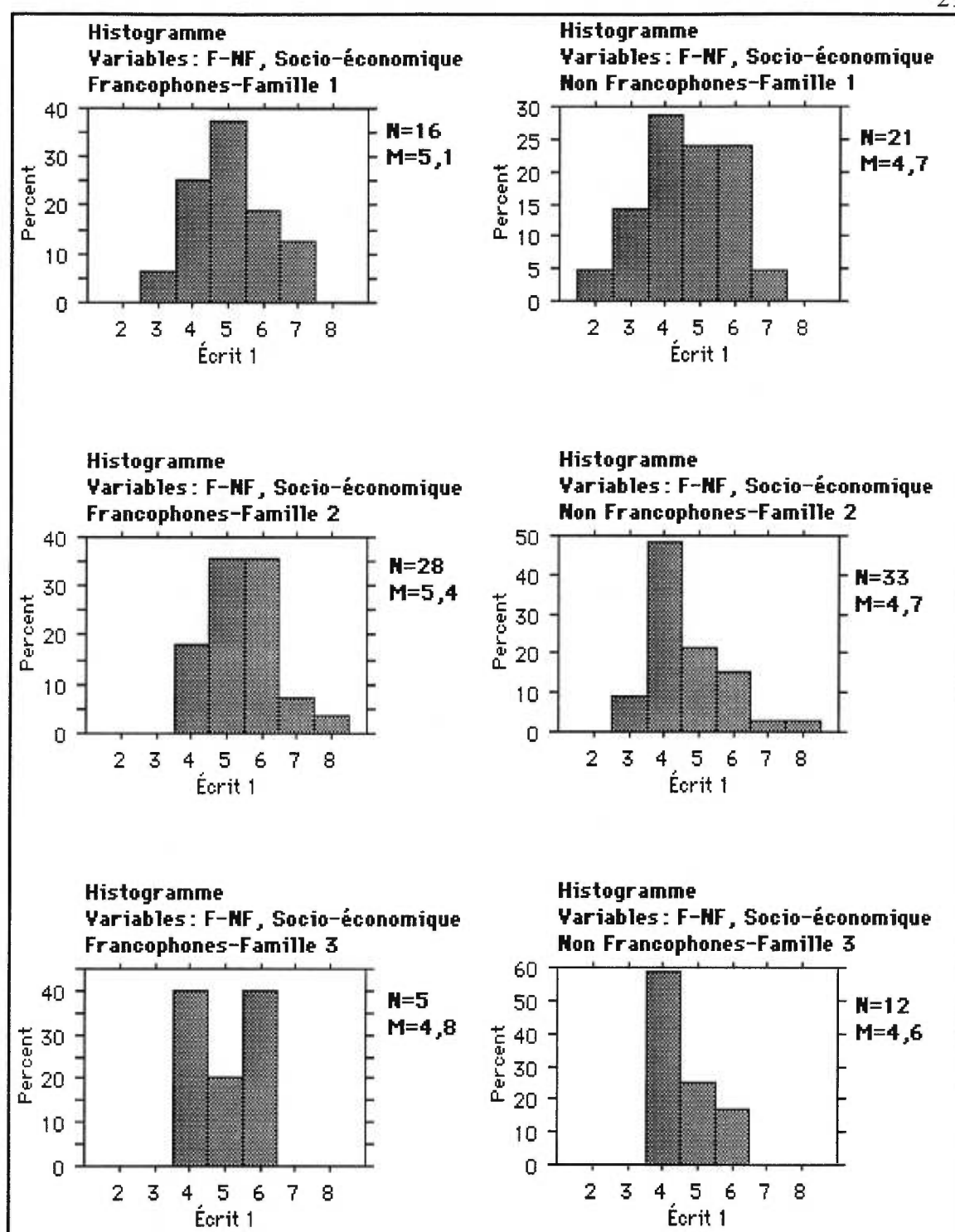
Tableau 96
Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon la classe socio-économique

| Niveaux | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|-----------------------|-------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2 à 4- Faibles | 48 | 41,8 | 15 | 40,5 | 24 | 39,4 | 9 | 52,9 |
| 5-Moyen | 32 | 27,8 | 11 | 29,7 | 17 | 27,9 | 4 | 23,5 |
| 6 à 8-Forts | 35 | 30,4 | 11 | 29,7 | 20 | 32,8 | 4 | 23,5 |
| Total | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 61 | 100,0 | 17 | 100,0 |

Finalement, dans le tableau 97 où nous présentons les performances à l'écrit selon le groupe langagier et la classe socio-économique, nous observons toujours le même phénomène que dans les épreuves précédentes de l'oral et de la lecture. En effet, si nous considérons les performances aux niveaux 6 à 8 nous voyons que le niveau socio-économique a une influence plus grande sur les performances des sujets non francophones (famille 1: 28,6%; famille 2: 21,2; famille 3: 16,7%) que sur les sujets francophones.

Tableau 97
Performances à l'écrit (évaluation globale) selon le groupe langagier et la classe socio-économique

| Niveaux | Total | | Francophone/ Famille 1 | | Francophone/ Famille 2 | | Francophone/ Famille 3 | | Non-Francophone /Famille 1 | | Non-Francophone /Famille 2 | | Non-Francophone /Famille 3 | |
|------------------|-------|-------|---------------------------|-------|---------------------------|-------|---------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------------------------------|-------|
| | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % |
| 2 à 4 | 48 | 41,8 | 5 | 31,2 | 5 | 17,9 | 2 | 40,0 | 10 | 47,7 | 19 | 57,6 | 7 | 58,3 |
| 5 (moyen) | 32 | 27,8 | 6 | 37,5 | 10 | 35,7 | 1 | 20,0 | 5 | 23,8 | 7 | 21,2 | 3 | 25 |
| 6-8 | 35 | 30,4 | 5 | 31,2 | 13 | 46,4 | 2 | 40,0 | 6 | 28,6 | 7 | 21,2 | 2 | 16,7 |
| Total | 115 | 100,0 | 16 | 100,0 | 28 | 100,0 | 5 | 100,0 | 21 | 100,0 | 33 | 100,0 | 12 | 100,0 |



Figures 12a-12f: Histogrammes des performances à l'écrit 1 (évaluation globale) selon le groupe langagier et le niveau socio-économique

4.3.3.1.1 Statistiques descriptives de l'évaluation globale de l'écrit

Les différences entre les moyennes pour l'évaluation globale de l'écrit n'apparaissent pas particulièrement importantes, mais elles existent néanmoins (tableaux 98, 99 et 100). Dans le tableau 98 et la Figure 13, nous observons que les non-francophones ont en général des performances plus faibles et des performances moins homogènes.

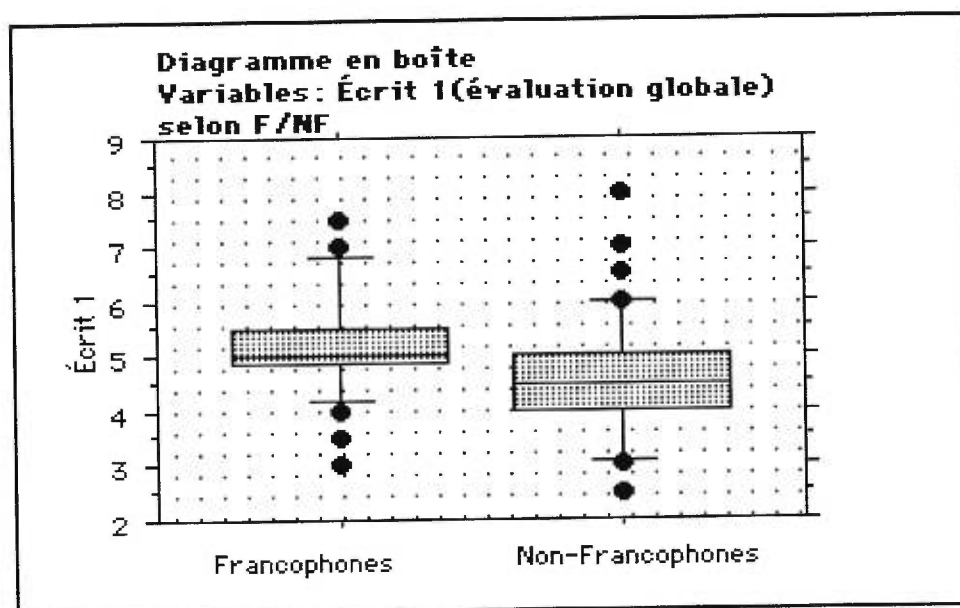


Figure 13: Diagramme en boîte de l'écrit 1 selon le groupe langagier

Tableau 98
Tableau de moyennes pour l'évaluation globale de l'écrit
Effet: Francophones/non-francophones

| Variables | N | Moyenne | Écart-type | Erreur-type. |
|------------------|----|---------|------------|--------------|
| Francophones | 49 | 5,224 | ,93 | ,133 |
| Non-francophones | 66 | 4,667 | 1,068 | ,131 |

Par contre, les différences observées entre les différents groupes socio-économiques sont beaucoup moins fortes qu'à l'évaluation globale et les sujets issus des familles 2 ont obtenus des performances plus fortes que les deux autres groupes. Pourtant, ce sont toujours les sujets des familles de type 3 qui ont les moyennes les moins élevées (tableau 99, Figure 14).

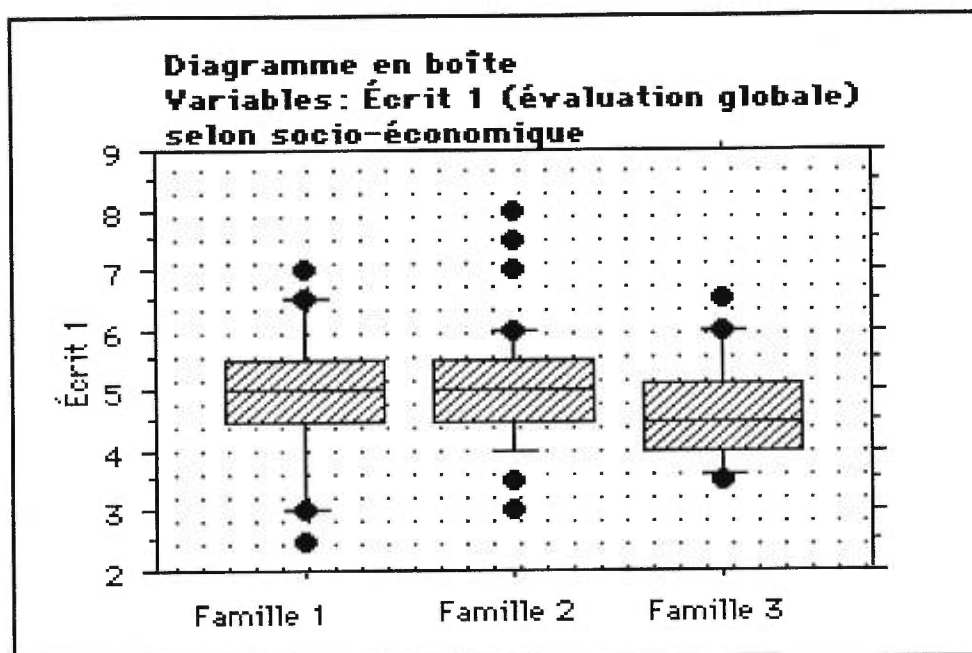


Figure 14: Diagramme en boîte de l'écrit 1 selon le niveau socio-économique

Tableau 99
Tableau de moyennes pour l'évaluation globale de l'écrit
Effet: Socio-économique

| Variables | N | Moyenne | Écart-type | Erreur-type. |
|-----------|----|---------|------------|--------------|
| Famille 1 | 37 | 4,851 | 1,148 | ,189 |
| Famille 2 | 61 | 5,000 | 1,017 | ,130 |
| Famille 3 | 17 | 4,676 | ,918 | ,223 |

Si on regarde maintenant les moyennes des deux variables combinées, nous observons que les francophones des familles de type 2 sont le groupe qui a obtenu la meilleure moyenne. Ce groupe est celui qui rehausse la moyenne générale. Les francophones des familles de type 3 ont la moyenne la plus basse parmi tous les francophones. Pourtant, la moyenne la plus basse de tous les sous-groupes en question a été enregistrée chez les non-francophones des familles de type 3 (tableau 100 et Figure 15).

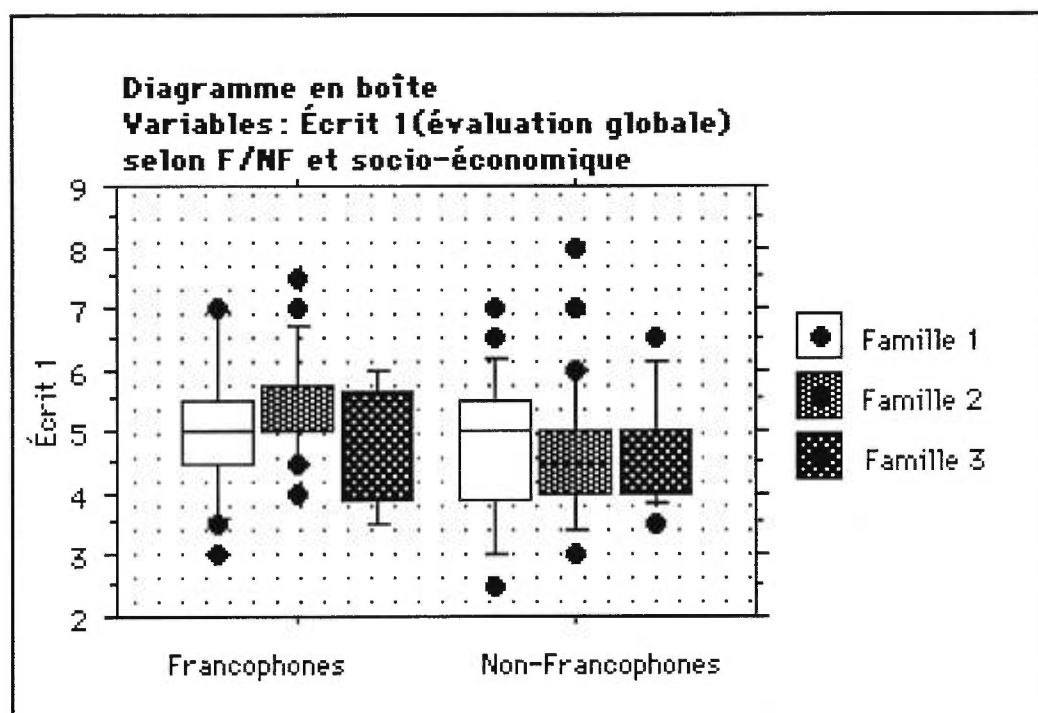


Figure 15: Diagramme en boîte de l'écrit 1 selon le groupe langagier et le niveau socio-économique

Tableau 100
Tableau de moyennes pour l'évaluation globale de l'écrit
Effet: F-NF * Socio-économique

| Variabes | N | Moyenne | Écart-type | Erreur-type. |
|----------------|----|---------|------------|--------------|
| F. *Famille 1 | 16 | 5,1 | 1,1 | ,3 |
| F. *Famille 2 | 28 | 5,4 | ,8 | ,2 |
| F. *Famille 3 | 5 | 4,8 | 1,0 | ,5 |
| NF. *Famille 1 | 21 | 4,7 | 1,2 | ,3 |
| NF. *Famille 2 | 33 | 4,7 | 1,1 | ,2 |
| NF. *Famille 3 | 12 | 4,6 | ,9 | ,3 |

4.3.3.1.2 Analyses Non Paramétriques et ANOVA pour l'évaluation globale

En ce qui concerne l'écrit, contrairement à la lecture, les tableaux non paramétriques et ANOVA indiquent que la variable "francophones/non-francophones" est statistiquement significative. À l'opposé, la variable socio-économique ainsi que l'interaction entre les deux variables ne sont pas significatives.

Tableau 101
Test de Mann-Whitney (test U) pour l'évaluation globale
Variable: F-NF

| | |
|-------------------|-----------|
| U | 1068,0000 |
| U Initial | 2166,0000 |
| Valeur-Z | -3,1050 |
| Valeur-P | ,0019 |
| Valeur-Z (égales) | -3,1560 |
| Valeur-P (égales) | ,0016 |
| # Valeurs égales | 9,0000 |

Tableau 102
Test de Mann-Whitney (rangs) pour l'évaluation globale
Variable: F-NF

| | Nombre | Somme des rangs | Moyenne des rangs |
|------------------|--------|-----------------|-------------------|
| Francophones | 49 | 3391 | 69,204 |
| Non-Francophones | 66 | 3279 | 49,682 |

Tableau 103
Test de Kruskal-Wallis pour l'évaluation globale
Variable: Socio-économique

| | |
|-------------------------------|--------|
| DL | 2 |
| # Groupes | 3 |
| # Valeurs égales | 9 |
| H | 1,4820 |
| Valeur-P | ,4766 |
| H corrigé pour valeurs égales | 1,5310 |
| Valeur-P (égale) | ,4652 |

Tableau 104
Test de Kruskal-Wallis (rangs) pour l'évaluation globale
Variable: Socio-économique

| | Nombre | Somme des rangs | Moyenne des rangs |
|-----------|--------|-----------------|-------------------|
| Famille 1 | 37 | 2128,000 | 57,514 |
| Famille 2 | 61 | 3699,500 | 60,648 |
| Famille 3 | 17 | 842,500 | 49,559 |

Tableau 105
ANOVA pour l'évaluation globale

| Variables | DL | Somme des carrés | Carré moyen | Valeur-F | Valeur-P |
|-----------------------|-----------|-------------------------|--------------------|-----------------|-----------------|
| F-NF | 1 | 3,651 | 3,651 | 3,495 | ,0642 |
| Socio-économique | 2 | 1,334 | ,667 | ,639 | ,53 |
| F-NF*Socio-économique | 2 | ,941 | ,471 | ,451 | ,6384 |
| Résiduel | 109 | 113,860 | 1,054 | • | • |

Tableau 106
PLSD de Fisher pour l'évaluation globale
Effet: Socio-économique
Niveau de signification: 5 %

| Variables | Différence moyenne | Différence critique | Valeur-P |
|----------------------|---------------------------|----------------------------|-----------------|
| Famille 1, Famille 2 | -,149 | ,432 | ,4973 |
| Famille 1, Famille 3 | ,175 | ,608 | ,5700 |
| Famille 2, Famille 3 | ,324 | ,569 | ,2625 |

En résumant, les tableaux des fréquences des résultats à l'écrit évalués avec la grille globale de Carroll (1980) montrent qu'en général tous les sujets ont des performances qui se concentrent autour de la moyenne. Cependant, la majorité des sujets non francophones ont des performances faibles tandis que les francophones ont des performances plutôt moyennes. En ce qui concerne le niveau socio-économique, la moitié des élèves de la famille de type 3 ont des performances faibles tandis que les élèves provenant des deux autres types de familles ont des performances plus dispersées. Les analyses non paramétriques, d'ANOVA et les moyennes ne montrent pas de différences significatives entre les performances de nos sujets selon le niveau socio-économique. Les différences sont plus prononcées chez les francophones et les non-francophones et elles sont statistiquement significatives.

4.3.3.2 Évaluation analytique de l'écrit

Les scores prévus à la grille de l'évaluation analytique de l'écrit vont de 1 à 5 (des performances les plus faibles aux performances les plus fortes). Les fréquences ainsi que les histogrammes de ces résultats sont présentés selon le groupe langagier, le niveau socio-économique et selon ces deux variables combinées dans les tableaux 111, 112 et 113. En regardant le tableau 107, nous constatons, comme dans le cas de l'écrit 1, que la majorité des sujets (53%) se concentrent autour de la moyenne (3,3). Vingt-quatre sujets (soit 20,9%) ont des performances inférieures à la moyenne, performances que nous jugeons très faibles pour des élèves finissant l'école secondaire. Trente élèves (26,1%) se trouvent au-dessus de la moyenne, pourcentage assez faible. En général, comme nous l'avons déjà noté pour l'évaluation globale, les performances à l'écrit sont très faibles.

En ce qui concerne les deux groupes langagiers, nous apercevons, encore une fois, que les francophones ont des performances nettement meilleures que celles des non-francophones. Plus précisément, 84,9% des sujets non francophones ont des scores allant de 2 à 3,5, alors que 89,8 des sujets francophones ont des scores allant de 3 à 4,5 points. 49,0% des francophones et 56,1% des non-francophones se situent autour de la moyenne (score de 3,0 à 3,5).

Tableau 107
Performances à l'écrit 2 selon le groupe langagier (F-NF)

| Scores | | Total | | F | | NF | |
|--------------|-------|-------|-------|----|-------|----|-------|
| De (>) | A (<) | N | % | N | % | N | % |
| 2,0 | 2,5 | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 1 | 1,5 |
| 2,5 | 3,0 | 23 | 20,0 | 5 | 10,2 | 18 | 27,3 |
| 3,0 | 3,5 | 61 | 53,0 | 24 | 49,0 | 37 | 56,1 |
| 3,5 | 4,0 | 27 | 23,5 | 18 | 36,7 | 9 | 13,6 |
| 4,0 | 4,5 | 3 | 2,6 | 2 | 4,1 | 1 | 1,5 |
| Total | | 115 | 100,0 | 49 | 100,0 | 66 | 100,0 |

Dans le tableau 108, nous présentons les performances de nos sujets selon le niveau socio-économique de la famille. À part de constater que les scores de tous les groupes sont faibles, nous pouvons aussi observer que 62,5% des sujets des familles de type 3 sont concentrés autour de la moyenne, plus que chez les sujets des deux autres groupes (famille 1: 53%; famille 2 : 48,6%). Seuls 12,5% des sujets des familles de type 3 dépassent la moyenne tandis que le pourcentage des sujets appartenant aux familles de type 1 dont les scores se trouvent entre 3,5 et 4,5 points est de 32,4%, et celui de familles de type 2 est de 25,8%.

Tableau 108
Performances à l'évaluation analytique de l'écrit selon le niveau socio-économique

| Scores | | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|--------------|-------|-------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| De(>) | A (<) | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2,0 | 2,5 | 1 | ,9 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 6,2 |
| 2,5 | 3,0 | 23 | 20,0 | 7 | 18,9 | 13 | 21,0 | 3 | 18,8 |
| 3,0 | 3,5 | 61 | 53,0 | 18 | 48,6 | 33 | 53,2 | 10 | 62,5 |
| 3,5 | 4,0 | 27 | 23,5 | 11 | 29,7 | 14 | 22,6 | 2 | 12,5 |
| 4,0 | 4,5 | 3 | 2,6 | 1 | 2,7 | 2 | 3,2 | 0 | ,0 |
| Total | | 115 | 100,0 | 37 | 100,0 | 62 | 100,0 | 16 | 100,0 |

Tableau 109
Performances à l'écrit 2 (évaluation analytique) selon le groupe langagier et la classe socio-économique

| Scores | Total | Francophone/ Famille 1 | | Francophone/ Famille 2 | | Francophone/ Famille 3 | | Non-Francophone /Famille 1 | | Non-Francophone /Famille 2 | | Non-Francophone /Famille 3 | |
|--------------|-------|---------------------------|-------|---------------------------|-------|---------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------------------------------|-------|-------------------------------|-------|
| | | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % |
| 2,0 | 1 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 8,3 |
| 2,5 | 23 | 0 | ,0 | 3 | 10,7 | 2 | 40,0 | 7 | 33,3 | 9 | 27,3 | 2 | 16,7 |
| 3,0 | 61 | 9 | 56,2 | 13 | 46,4 | 2 | 40,0 | 9 | 42,9 | 20 | 60,6 | 8 | 66,7 |
| 3,5 | 27 | 6 | 37,5 | 11 | 39,3 | 1 | 20,0 | 5 | 23,8 | 3 | 9,1 | 1 | 8,3 |
| 4,0 | 3 | 1 | 6,2 | 1 | 3,6 | 0 | ,0 | 0 | ,0 | 1 | 3,0 | 0 | ,0 |
| Total | 115 | 16 | 100,0 | 28 | 100,0 | 5 | 100,0 | 21 | 100,0 | 33 | 100,0 | 12 | 100,0 |

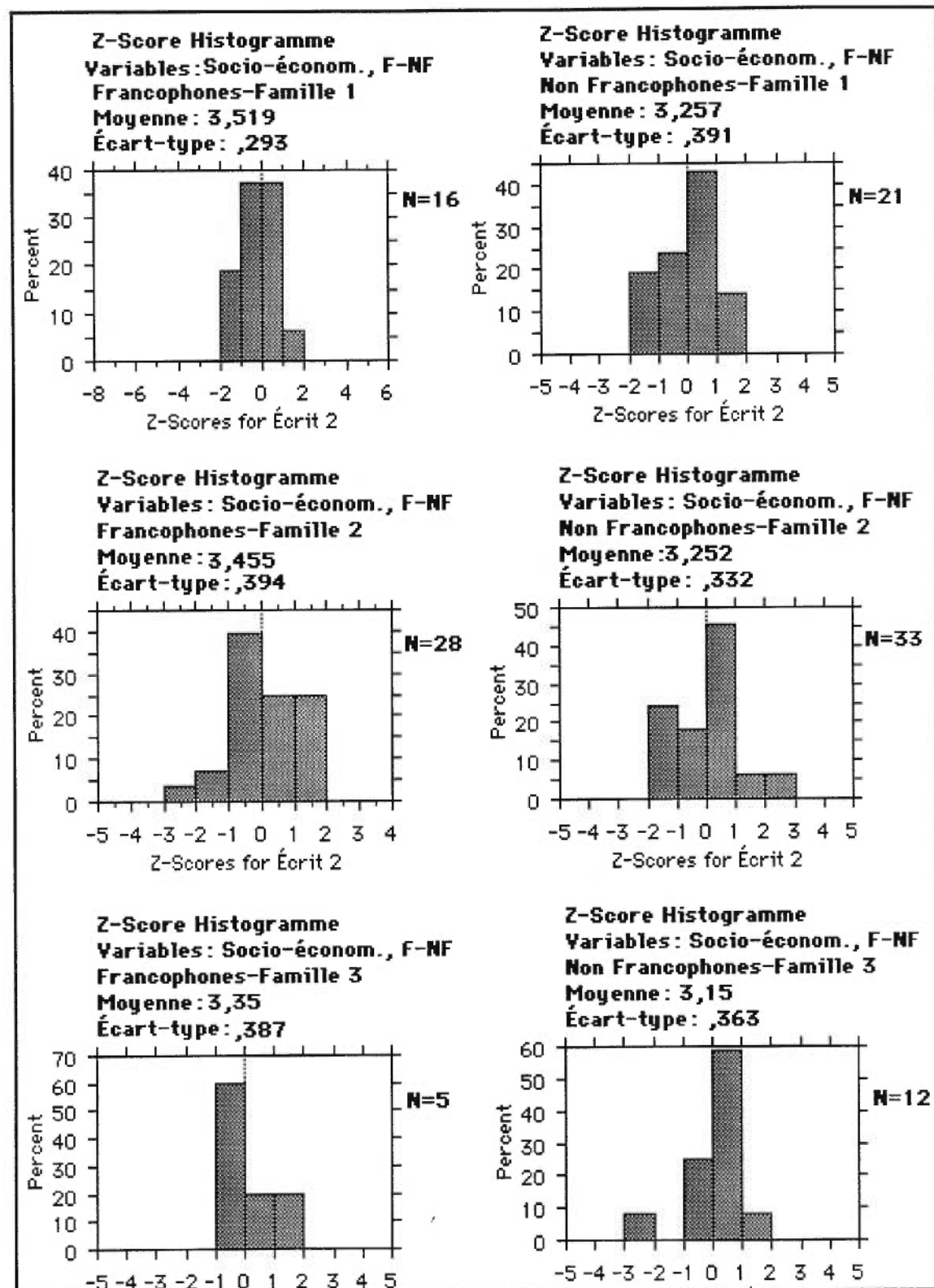


Figure 16a-16f: Histogrammes de l'évaluation analytique selon le groupe langagier et le niveau socio-économique

4.3.3.2.1 Statistiques descriptives de l'évaluation analytique de l'écrit

À l'évaluation analytique de l'écrit, la moyenne des résultats est de 3,3 points. Le maximum atteint par les sujets a été 4,2 points et a été obtenu parmi le groupe des francophones appartenant aux familles de type 2. Le score le plus faible de 2,3 points a été atteint dans le groupe des non-francophones appartenant aux familles de type 3. Les résultats obtenus à l'évaluation analytique ressemblent beaucoup aux résultats obtenus à l'évaluation globale des productions écrites des sujets.

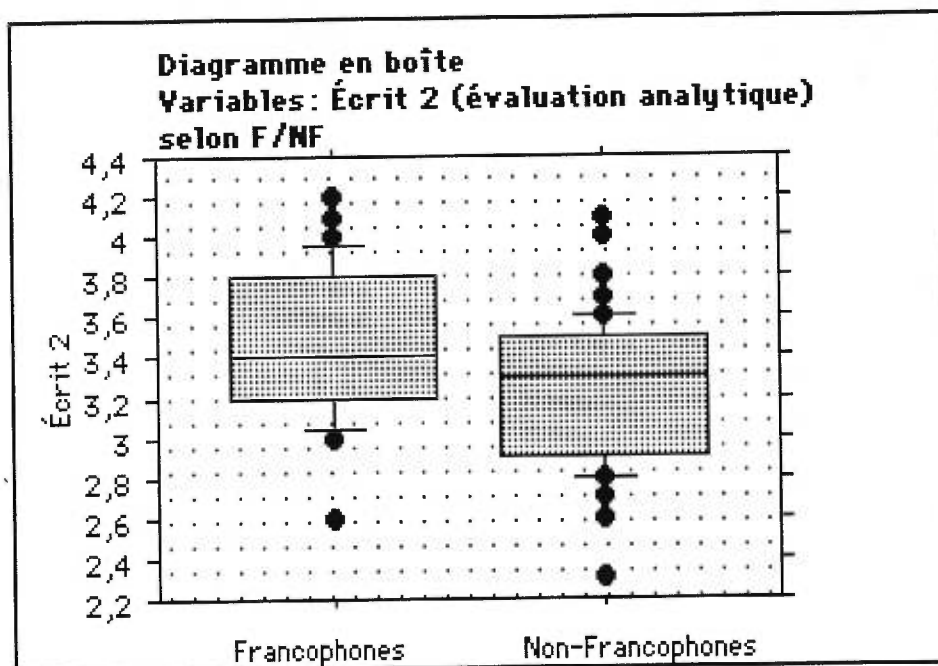


Figure 17: Diagramme en boîte de l'évaluation analytique selon le groupe langagier

Tableau 110
Tableau de moyennes pour l'évaluation analytique de l'écrit
Effet: F-NF

| Variables | N | Moyenne | Écart-type | Erreur-type |
|------------------|----|---------|------------|-------------|
| Francophones | 49 | 3,467 | ,359 | ,051 |
| Non-francophones | 66 | 3,235 | ,354 | ,044 |

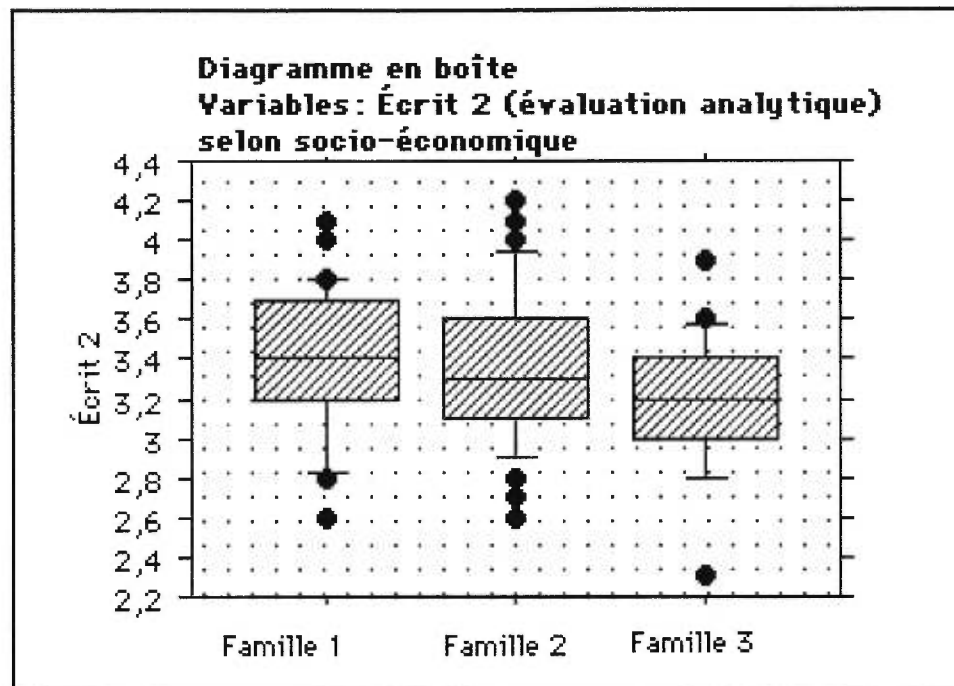


Figure 18: Diagramme en boîte de l'évaluation analytique selon le niveau socio-économique

Tableau 111
Tableau de moyennes pour l'évaluation analytique de l'écrit
Effet: Socio-économique

| Variables | N | Moyenne | Écart-type | Erreur-type |
|-----------|----|---------|------------|-------------|
| Famille 1 | 37 | 3,370 | ,371 | ,061 |
| Famille 2 | 61 | 3,352 | ,374 | ,048 |
| Famille 3 | 17 | 3,188 | ,359 | ,087 |

Pour la variable combinée “Francophone/non-francophone et socio-économique” nous faisons les deux constatations habituelles: 1) que les moyennes des francophones des trois types de familles sont plus élevées que celles de non-francophones et 2) que dans les deux cas, les moyennes se dégradent lorsque nous passons des familles de type 1 ayant les plus forts scores, vers les familles de type 3, qui ont les scores les plus faibles.

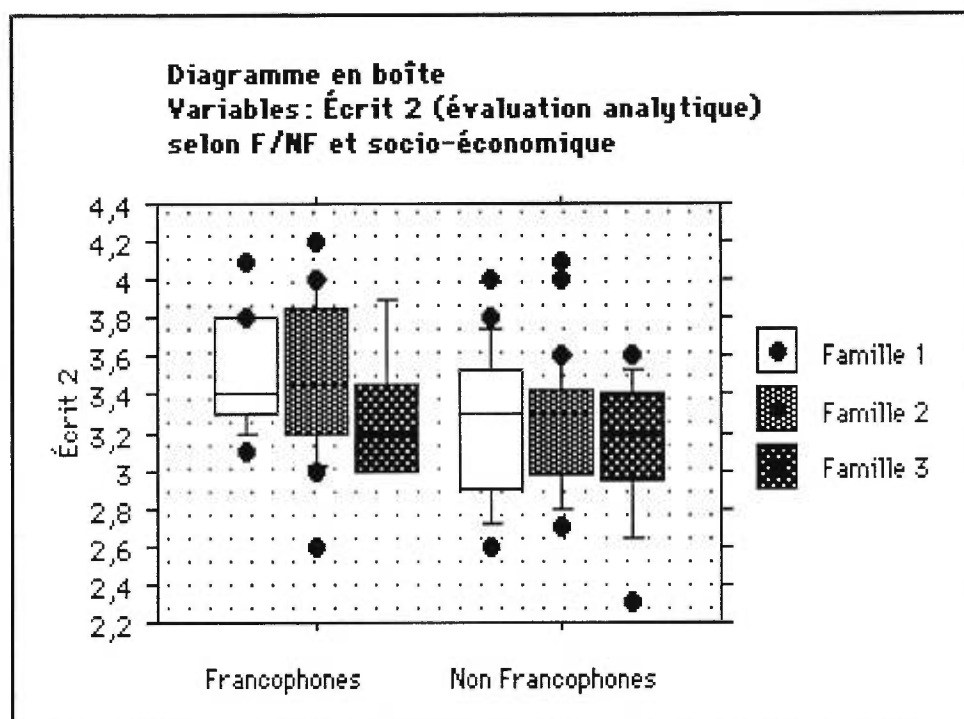


Figure 19: Diagramme en boîte de l'évaluation analytique selon le groupe langagier et le niveau socio-économique

Tableau 112
Tableau de moyennes pour l'évaluation analytique de l'écrit
Effet: F-NF * Socio-économique

| Variables | N | Moyenne | Écart-type | Erreur-type. |
|---------------|----|---------|------------|--------------|
| F* Famille 1 | 16 | 3,519 | ,293 | ,073 |
| F* Famille 2 | 28 | 3,455 | ,394 | ,073 |
| F* Famille 3 | 5 | 3,350 | ,387 | ,194 |
| NF* Famille 1 | 21 | 3,257 | ,391 | ,085 |
| NF* Famille 2 | 33 | 3,252 | ,332 | ,058 |
| NF* Famille 3 | 12 | 3,150 | ,363 | ,105 |

4.3.3.2.2 Analyses non paramétriques et ANOVA de l'évaluation analytique

Les ANOVA et les analyses non paramétriques pour l'évaluation analytique de l'écrit montrent ce que l'on avait déjà trouvé à l'évaluation globale, que la variable francophone/non-francophone a une plus grande influence sur les performances des sujets que la variable socio-économique (tableaux 113, 115 et 117) et les moyennes des

performances selon la variable socio-économique se dégradent en allant des familles de type 1 vers les familles de type 3. Cependant, ces différences ne sont pas statistiquement significatives (tableau 118).

Tableau 113
Test de Mann-Whitney (test U) pour l'évaluation analytique
Variable: F-NF

| | |
|------------------|-----------|
| U | 1109,0000 |
| U Initial | 2125,0000 |
| Valeur-Z | -2,8730 |
| Valeur-P | ,0041 |
| Valeur-Z (égale) | -2,8860 |
| Valeur-P (égale) | ,0039 |
| # Valeurs égales | 16,0000 |

Tableau 114
Test de Mann-Whitney (rangs) pour l'évaluation analytique
Variable: F-NF

| | Nombre | Somme des rangs | Moyenne des rangs |
|------------------|--------|-----------------|-------------------|
| Francophones | 49 | 3350 | 68,367 |
| Non-Francophones | 66 | 3320 | 50,303 |

Tableau 115
Test de Kruskal-Wallis pour l'évaluation analytique
Variable: Socio-économique

| | |
|-------------------------------|--------|
| DL | 2 |
| # Groupes | 3 |
| # Valeurs égales | 16 |
| H | 2,9390 |
| Valeur-P | ,2301 |
| H corrigé pour valeurs égales | 2,9640 |
| Valeur-P (égale) | ,2272 |

Tableau 116
Test de Kruskal-Wallis (rangs) pour l'évaluation analytique
Variable: Socio-économique

| | Nombre | Somme des rangs | Moyenne des rangs |
|-----------|--------|-----------------|-------------------|
| Famille 1 | 37 | 2303,000 | 62,243 |
| Famille 2 | 61 | 3589,500 | 58,844 |
| Famille 3 | 17 | 777,500 | 45,735 |

Tableau 117
ANOVA pour l'évaluation analytique de l'écrit

| Variables | DL | Somme des carrés | Carré moyen | Valeur-F | Valeur-P |
|-------------------|-----|------------------|-------------|----------|----------|
| F-NF | 1 | ,814 | ,814 | 6,340 | ,0133 |
| Socio-économique | 2 | ,317 | ,159 | 1,236 | ,2946 |
| F-NF* Socio-écon. | 2 | ,044 | ,022 | ,172 | ,8421 |
| Résiduel | 109 | 13,993 | ,128 | . | . |

Tableau 118
PLSD de Fisher pour l'évaluation analytique
Effet: Socio-économique
Niveau de signification: 5 %

| Variables | Différence moyenne | Différence critique | Valeur-P |
|---------------------|--------------------|---------------------|----------|
| Famille 1-Famille 2 | ,018 | ,148 | ,8119 |
| Famille 1-Famille 3 | ,182 | ,208 | ,0858 |
| Famille 2-Famille 3 | ,164 | ,195 | ,0975 |

En concluant, les deux évaluations que nous avons effectuées à l'écrit, montrent que le niveau général des textes produits par les sujets est moyens. Les différences entre les performances des différents groupes étant minimales, nous ne pouvons généralement pas statistiquement les distinguer sauf dans le cas des francophones et des non-francophones qui sont significatives dans les deux évaluations. Cependant, les autres différences que nous avons observées pour les trois types de familles ainsi que pour la variable combinée sont sans doute trop peu importantes pour pouvoir être mesurées mais elles sont visibles.

4.3.3.3 La longueur des textes

4.3.3.3.1 Statistiques descriptives de la longueur des textes

Comme nous l'avons déjà annoncé dans la méthodologie, ainsi qu'au début de l'analyse des données, une autre mesure prise pour évaluer les capacités de nos sujets à l'écrit est la longueur des textes produits dans le cadre de cette recherche. Les consignes données pour la production de cette lettre étaient très larges. Une des seules contraintes imposées était de rédiger un texte ne dépassant pas 500 mots. Finalement, la moyenne du nombre de mots des textes finalement produits est de 174,1. Le texte le plus long contient 293 mots et le plus court 58 mots. Le texte le plus long a été produit dans le groupe des non-francophones issus des familles de type 2 tandis que le texte le plus court se trouve dans le groupe des non-francophones de famille de type 3. Ce groupe a également la moyenne la plus basse (149,7 mots). Finalement, nous pouvons observer que mis à part les non-francophones issus des familles de type 3, les moyennes de tous les autres groupes sont relativement semblables (tableau 121).

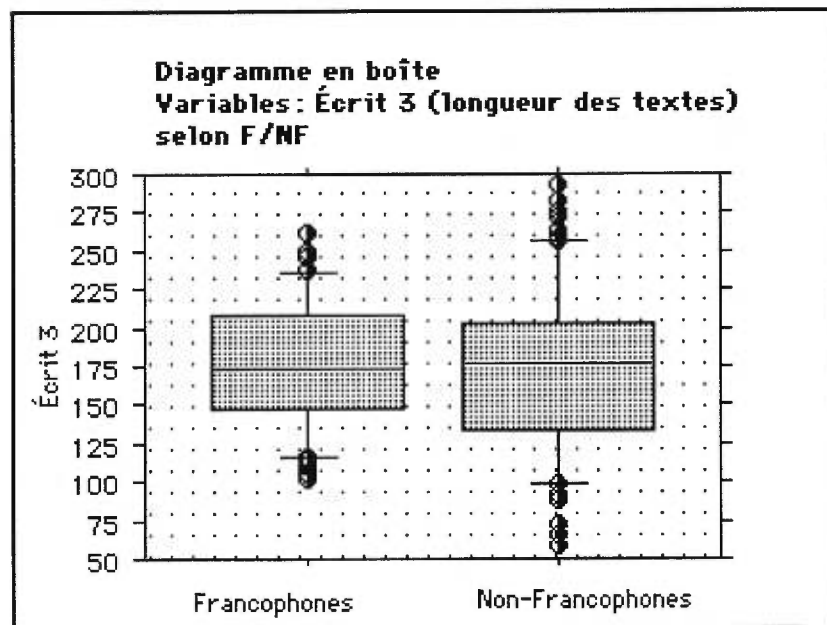


Figure 20: Diagramme en boîte de l'écrit 3 selon le groupe langagier

Tableau 119
Tableau de moyennes pour la longueur des textes
Effet: F-NF

| Variables | N | Moyenne | Écart-type | Erreur-type |
|------------------|----|---------|------------|-------------|
| Francophones | 49 | 176,4 | 41,7 | 6 |
| Non-Francophones | 66 | 172,3 | 57,0 | 7 |

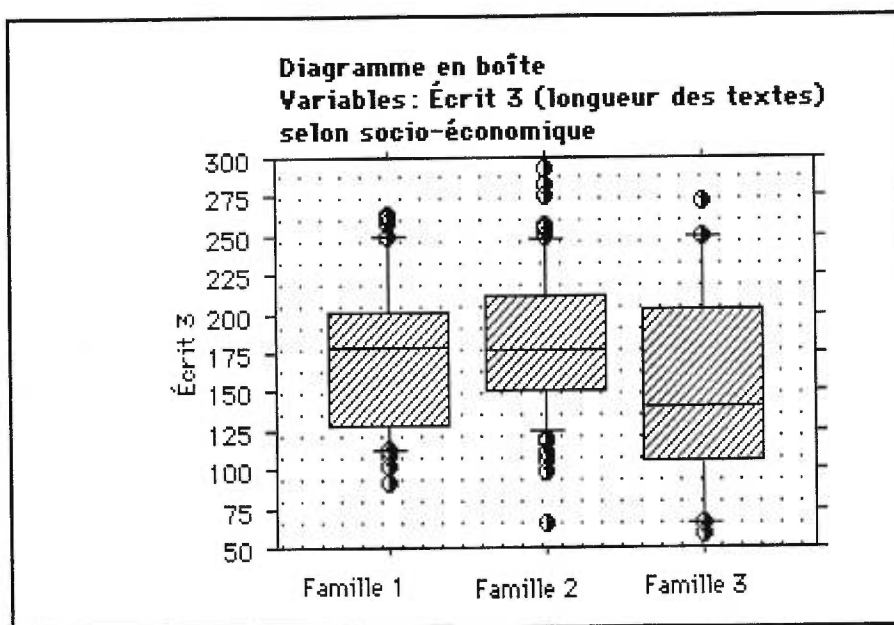


Figure 21: Diagramme en boîte de la longueur des textes de l'écrit selon le niveau socio-économique

Tableau 120
Tableau de moyennes pour la longueur des textes
Effet: Socio-économique

| Variables | N | Moyenne | Écart-type | Erreur-type |
|-----------|----|---------|------------|-------------|
| Famille 1 | 37 | 173,541 | 48,279 | 7,937 |
| Famille 2 | 61 | 180,082 | 46,569 | 5,963 |
| Famille 3 | 17 | 153,529 | 66,774 | 16,195 |

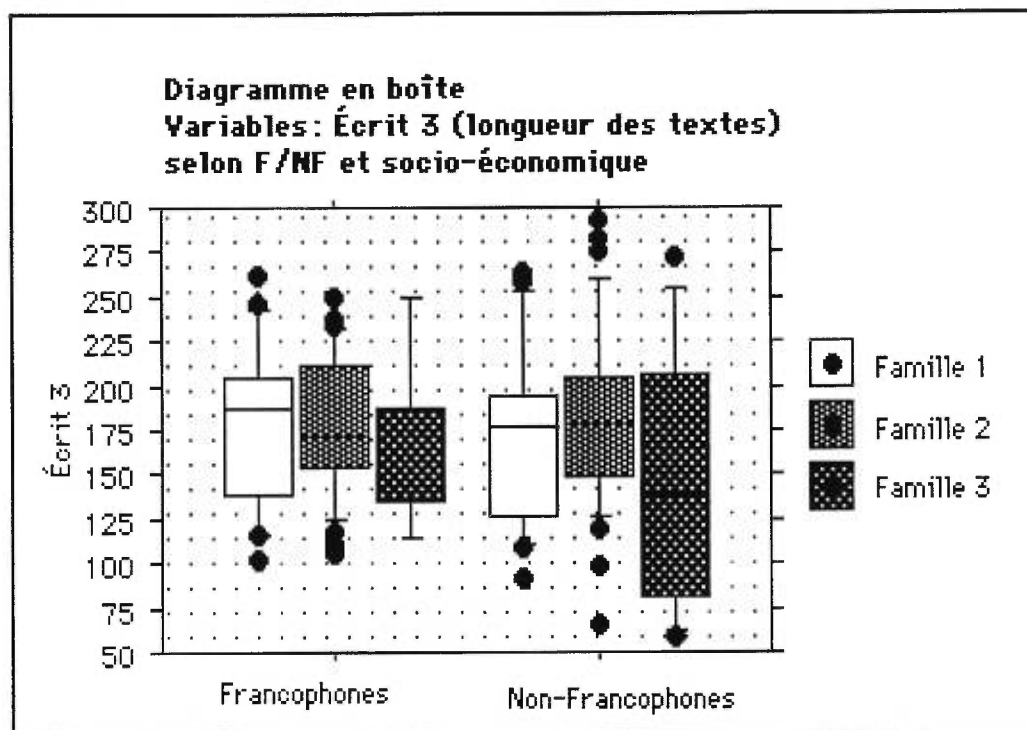


Figure 22: Diagramme en boîte de la longueur des textes selon le groupe langagier et le niveau socio-économique

Tableau 121
Tableau de moyennes pour la longueur des textes
Effet: F-NF * Socio-économique

| Variables | N | Moyenne | Écart-type | Erreur-type |
|----------------------------|----|---------|------------|-------------|
| Francophones/Famille 1 | 16 | 177,8 | 46,0 | 11,5 |
| Francophones/Famille 2 | 28 | 178,0 | 38,5 | 7,3 |
| Francophones/Famille 3 | 5 | 162,8 | 51,5 | 23,0 |
| Non-Francophones/Famille 1 | 21 | 170,3 | 50,8 | 11,1 |
| Non-Francophones/Famille 2 | 33 | 181,8 | 53,0 | 9,2 |
| Non-Francophones/Famille 3 | 12 | 149,7 | 73,9 | 21,3 |

Dans les tableaux de fréquences (122, 123 et 124), nous pouvons faire les observations suivantes: 1) la majorité des sujets (38,3%) ont produit des textes de longueur moyenne se situant entre 158 et 208 mots. 2) En général, les textes produits n'étaient pas très longs et seulement vingt-six sujets (22,6%) ont produit des textes de plus de deux cents mots. 3) Bien que les francophones produisent en plus grand pourcentage des textes

moyens-longs, les textes les plus longs de l'échantillon ont pourtant été produits par les non-francophones. (4) En ce qui concerne les différences dans la longueur des textes par rapport aux niveaux socio-économiques, la plupart des textes les plus longs ont été produits par les sujets appartenant aux familles de type 2 et les plus courts par les sujets des familles de type 3.

Tableau 122
La longueur des textes selon le groupe langagier

| Scores De (>) | À (<) | Total | | Francophones | | Non-Francophones | |
|------------------|-------|-------|------|--------------|------|------------------|------|
| | | N | % | N | % | N | % |
| 58 | 108 | 9 | 7,8 | 2 | 4,1 | 7 | 10,6 |
| 108 | 158 | 36 | 31,3 | 14 | 28,6 | 22 | 33,3 |
| 158 | 208 | 44 | 38,3 | 22 | 44,9 | 22 | 33,3 |
| 208 | 258 | 20 | 17,4 | 10 | 20,4 | 10 | 15,2 |
| 258 | 293 | 6 | 5,2 | 1 | 2 | 5 | 7,6 |
| Total | | 115 | 100 | 49 | 100 | 66 | 100 |

Tableau 123
La longueur des textes selon le niveau socio-économique

| Scores De (>) | À (<) | Total | | Famille 1 | | Famille 2 | | Famille 3 | |
|------------------|-------|-------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 58 | 108 | 9 | 7,8 | 2 | 5,4 | 3 | 4,9 | 4 | 23,5 |
| 108 | 158 | 36 | 31,3 | 13 | 35,1 | 17 | 27,9 | 6 | 35,3 |
| 158 | 208 | 44 | 38,3 | 16 | 43,2 | 25 | 41 | 3 | 17,6 |
| 208 | 258 | 20 | 17,4 | 4 | 10,8 | 13 | 21,3 | 3 | 17,6 |
| 258 | 293 | 6 | 5,2 | 2 | 5,4 | 3 | 4,9 | 1 | 5,9 |
| Total | | 115 | 100 | 37 | 100 | 61 | 100 | 17 | 100 |

Tableau 124
La longueur des textes selon le groupe langagier et la classe socio-économique

| Scores | De | À | Total | | Francophone/ Famille 1 | | Francophone/ Famille 2 | | Francophone/ Famille 3 | | Non- Francophone/ Famille 1 | | Non- Francophone/ Famille 2 | | Non- Francophone/ Famille 3 | | |
|--------------|-----|-----|-------|----|---------------------------|----|---------------------------|---|---------------------------|----|-----------------------------------|----|-----------------------------------|----|-----------------------------------|----|------|
| | | | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % | No | % | No |
| 58 | 108 | 9 | 7,8 | 1 | 6,2 | 1 | 3,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4,8 | 2 | 6,1 | 4 | 33,3 |
| 108 | 158 | 36 | 31,3 | 4 | 25 | 7 | 25 | 3 | 60 | 3 | 42,9 | 9 | 30,3 | 10 | 30,3 | 3 | 25 |
| 158 | 208 | 44 | 38,3 | 9 | 56,2 | 12 | 42,9 | 1 | 20 | 7 | 33,3 | 7 | 33,3 | 13 | 39,4 | 2 | 16,7 |
| 208 | 258 | 20 | 17,4 | 1 | 6,2 | 8 | 28,6 | 1 | 20 | 3 | 14,3 | 3 | 14,3 | 5 | 15,2 | 2 | 16,7 |
| 258 | 308 | 6 | 5,2 | 1 | 6,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4,8 | 1 | 4,8 | 3 | 9,1 | 1 | 8,3 |
| Total | | 115 | 100 | 16 | 100 | 28 | 100 | 5 | 100 | 21 | 100 | 21 | 100 | 33 | 100 | 12 | 100 |

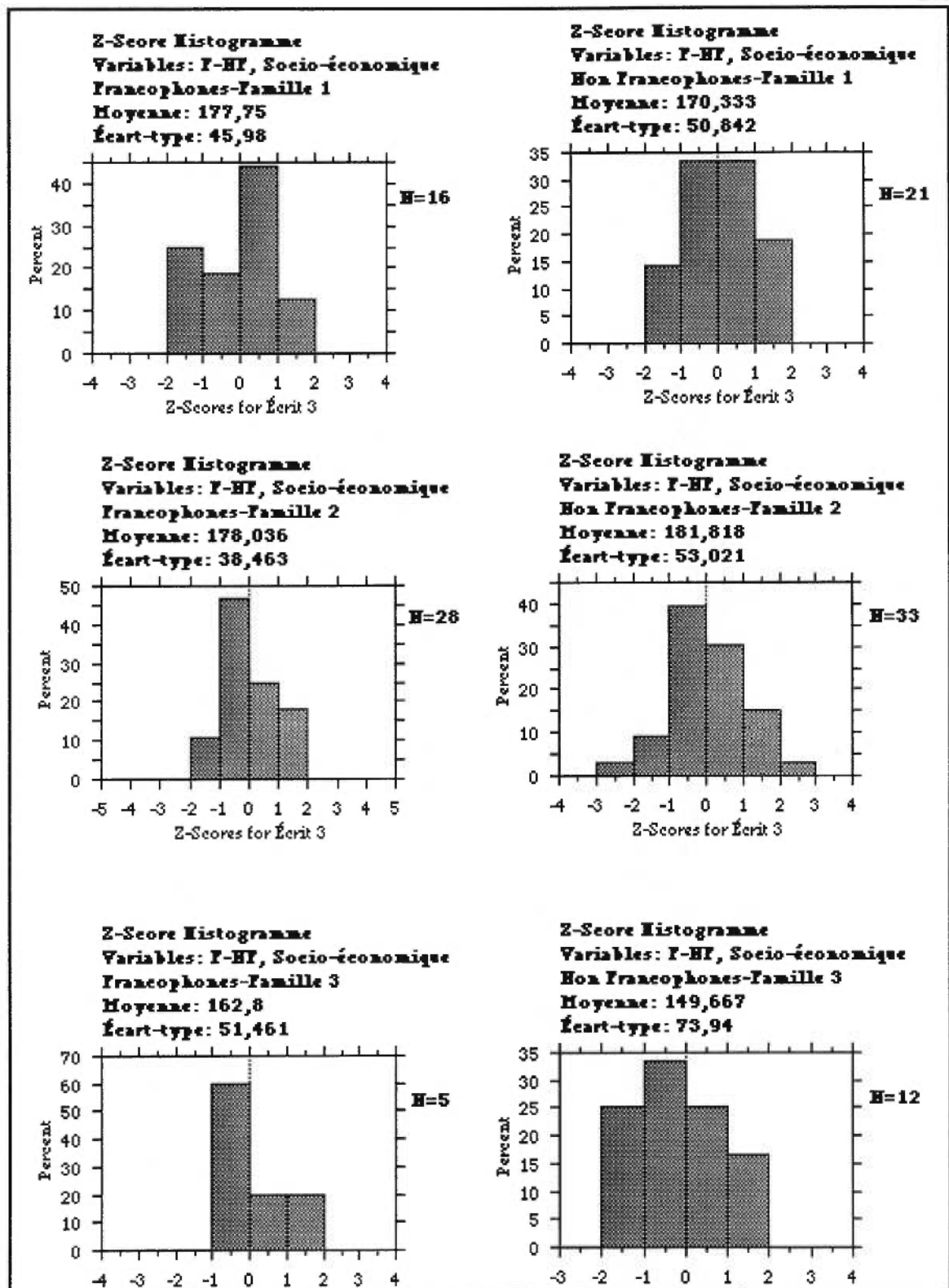


Figure 23a-23f: Histogrammes de la longueur des textes selon le groupe langagier et le niveau socio-économique

4.3.3.3.2 Analyses non paramétriques et ANOVA de la longueur de textes

Les analyses non paramétriques et ANOVA ne montrent pas de différences significatives entre les performances des différents groupes. Ni la variable “francophones/non-francophones”, ni la variable socio-économique, ni les deux variables combinées ne peuvent expliquer les raisons de ces différences entre les groupes plus que le hasard.

Tableau 125
Test de Mann-Whitney (test U)
pour la longueur des textes
Variable: F-NF

| | |
|------------------|-----------|
| U | 1530,0000 |
| U Initial | 1704,0000 |
| Valeur-Z | -,4920 |
| Valeur-P | ,6227 |
| Valeur-Z (égale) | -,4920 |
| Valeur-P (égale) | ,6227 |
| # Valeurs égales | 18,0000 |

Tableau 126
Test de Mann-Whitney (rangs) pour la longueur des textes
Variable: F-NF

| Variables | Nombre | Somme des rangs | Moyenne des rangs |
|------------------|--------|-----------------|-------------------|
| Francophones | 49 | 2929 | 59,776 |
| Non-Francophones | 66 | 3741 | 56,682 |

Tableau 127
Test de Kruskal-Wallis pour la longueur des textes
Variable: Socio-économique

| | |
|-------------------------------|--------|
| DL | 2 |
| # Groupes | 3 |
| # Valeurs égales | 18 |
| H | 3,0390 |
| Valeur-P | ,2189 |
| H corrigé pour valeurs égales | 3,0390 |
| Valeur-P (égale) | ,2188 |

Tableau 128
Test de Kruskal-Wallis (rangs) pour la longueur des textes
Variable: Socio-économique

| | Nombre | Somme des rangs | Moyenne des rangs |
|-----------|--------|-----------------|-------------------|
| Famille 1 | 37 | 2133,500 | 57,662 |
| Famille 2 | 61 | 3759,500 | 61,631 |
| Famille 3 | 17 | 777,000 | 45,706 |

Tableau 129
ANOVA pour la longueur des textes

| Variables | DF | Somme des carrés | Carré moyen | Value-F | Valeur-P |
|-------------------------|-----|------------------|-------------|---------|----------|
| Socio-économique | 2 | 6476,2 | 3238,1 | 1,2 | 0,2927 |
| F-NF | 1 | 611,9 | 611,9 | 0,2 | 0,629 |
| Socio-économique * F-NF | 2 | 1210,4 | 605,2 | 0,2 | 0,7932 |
| Résiduel | 109 | 28404,7 | 2605,9 | * | * |

Tableau 130
Test de PLSD de Fisher pour la longueur des textes
Effet: Socio-économique
Niveau de signification: 5 %

| Variables | Différence moyenne | Différence critique | Valeur-P |
|---------------------|--------------------|---------------------|----------|
| Famille 1-Famille 2 | -6,5 | 21,1 | 0,5399 |
| Famille 1-Famille 3 | 20,0 | 29,6 | 0,1837 |
| Famille 2-Famille 3 | 26,6 | 27,7 | 0,0605 |

En résumant, nous constatons que les textes les plus courts ont été rédigés par les élèves non francophones issus des familles de type 3. Les textes rédigés par ce sous-groupe ont montré une grande différence comparativement à la longueur des textes rédigés par tous les autres sous-groupes. De plus, il n'existe probablement une relation entre longueur des textes et la qualité de l'écriture que parmi ce sous-groupe des élèves. Ce groupe présente au niveau des résultats une très grande hétérogénéité avec écart-type de 73,9 points, tandis que l'écart-type moyen est de 50,8 points. Tous les autres sous-groupes ne manifestent pas de différences significatives dans les résultats.

4.4 Performance en français des jeunes selon l'appartenance à un groupe minoritaire ou majoritaire, le sexe, l'ethnicité et la durée de résidence au Québec

À cette étape du travail, nous examinons si la maîtrise de la langue des sujets diffère en fonction des variables suivantes: l'appartenance à un groupe majoritaire/minoritaire; le groupe langagier (francophones/non-francophones); la classe socio-économique; le sexe; l'origine ethnique et la durée du séjour au Québec.

Nous rappelons ici brièvement les définitions des variables indépendantes ci-dessus énumérées. Les 22 sujets canadiens-français constituent les sujets majoritaires tandis que tous les autres sujets issus des quatre groupes ethniques forment le groupe minoritaire. Ces quatre groupes ethniques sont les suivants: 22 sujets d'origine arabe, 22 sujets d'origine haïtienne, 26 sujets d'origine latino-américaine et 23 sujets d'origine chinoise ou vietnamienne.

En ce qui concerne les groupes langagiers, les francophones sont les sujets qui ont le français comme langue maternelle et les non-francophones tous ceux pour qui le français n'est pas la première langue apprise. Les sujets ont été divisés aussi en trois niveaux socio-économiques selon le statut professionnel et éducatif des parents. Nous avons donc défini

trois types de familles. 37 sujets appartiennent aux familles de type 1, 61 sujets sont issus des familles de type 2 et 17 sujets proviennent des familles de type 3. En ce qui concerne le sexe, 57 garçons et 58 filles ont participé à la recherche.

Finalement, nous rappelons que nous avons divisé les sujets en quatre sous-groupes selon leur durée de résidence au pays. Selon cette division, 23 sujets vivent au Québec depuis quatre ans et moins; 21 entre cinq et dix ans; 13 dix ans et plus et 58 sujets sont nés au Québec.

Les premières analyses effectuées sont des tableaux d'analyses statistiques pour observer les moyennes et les écarts types provenant de l'interaction entre ces variables. Ensuite, nous avons procédé à une analyse des fréquences afin de pouvoir décrire plus précisément le comportement langagier des sujets selon ces variables choisies. Finalement, nous avons effectué des régressions pour pouvoir établir et comparer les niveaux d'influence et de signification de chacune d'entre elles.

4.4.1 Statistiques descriptives et tableaux de fréquences

Dans cette section des analyses, nous présentons les statistiques descriptives et les tableaux de fréquences pour chacune des six variables indépendantes selon les variables de la maîtrise de la langue. Les tableaux des statistiques descriptives contiennent les moyennes, les écart-types, le minimum et le maximum des performances obtenues par chaque croisement de la variable dépendante avec la variable indépendante.

Nous pouvons observer dans le tableau 131, qu'en général, les élèves appartenant à la majorité ont des moyennes supérieures aux élèves appartenant à la minorité et ceci dans toutes les épreuves de la langue. Ainsi, à l'oral, la moyenne totale est de 8,1 points sur 9

(écart-type 1,4). Les élèves majoritaires ont obtenu une moyenne de 8,9 points (écart-type 0,4) tandis que les minoritaires 7,9 points (écart-type 1,5).

Pour la lecture, le total est de 23,1 points sur 29 (écart-type 3,9). Les élèves majoritaires ont obtenu 25,9 points (écart-type: 2,6) et les élèves minoritaires 22,5 (écart-type 3,9). À l'écrit 1 (évaluation globale), le total est de 4,9 points (écart-type 1), les élèves majoritaires ont obtenu une moyenne de 5,4 (écart-type 0,9) et les élèves minoritaires de 4,8 (écart-type 1). À l'écrit 2 (évaluation analytique), le total est de 3,3 points (écart-type 0,4), les élèves majoritaires ont obtenu une moyenne de 3,6 (écart-type 0,4) et les élèves minoritaires de 3,3 (écart-type 0,3). Quant à la longueur des textes, la moyenne des mots est de 174,1 mots sur 293 (écart-type 50,8). Les élèves majoritaires ont obtenu une moyenne de 180,8 mots sur 249 (écart-type 31,6) et les élèves minoritaires de 172,5 mots sur 293 (écart-type 54,4).

Tableau 131
Statistiques descriptives pour l'oral
5 variables croisées par: "majorité/minorité"

| | Moyenne | Écart-type | Erreur-type | Nombre | Minimum | Maximum |
|---------------------------|---------|------------|-----------------------|--------|---------|---------|
| Oral - Total | 8,1 | 1,4 | 0,1 | 115 | 4 | 9 |
| Oral - Majorité | 8,9 | 0,4 | 0,1 | 22 | 7 | 9 |
| Oral - Minorité | 7,9 | 1,5 | 0,2 | 93 | 4 | 9 |
| Lecture - Total | 23,1 | 3,9 | 0,4 | 115 | 13 | 29 |
| Lecture - Majorité | 25,9 | 2,6 | 0,6 | 22 | 20 | 29 |
| Lecture - Minorité | 22,5 | 3,9 | 0,4 | 93 | 13 | 29 |
| Écrit 1-Total | 4,9 | 1 | 0,1 | 115 | 2,5 | 8 |
| Écrit 1-Majorité | 5,4 | 0,9 | 0,2 | 22 | 3,5 | 7 |
| Écrit 1-Minorité | 4,8 | 1 | 0,1 | 93 | 2,5 | 8 |
| Écrit 2-Total | 3,3 | 0,4 | 3,50 ^E -02 | 115 | 2,3 | 4,2 |
| Écrit 2-Majorité | 3,6 | 0,4 | 0,1 | 22 | 2,6 | 4,2 |
| Écrit 2-Minorité | 3,3 | 0,3 | 3,50 ^E -02 | 93 | 2,3 | 4,1 |
| Écrit 3-Total | 174,1 | 50,8 | 4,7 | 115 | 58 | 293 |
| Écrit 3-Majorité | 180,8 | 31,6 | 6,7 | 22 | 118 | 249 |
| Écrit 3-Minorité | 172,5 | 54,4 | 5,6 | 93 | 58 | 293 |

Dans les tableaux croisés qui suivent, nous présentons la répartition des performances des sujets en langue selon le groupe d'appartenance (majoritaire ou minoritaire) dans le but de pouvoir comparer de plus près les différences que nous avons déjà observées dans les régressions. Dans le tableau 132, nous observons que 95,5% des élèves majoritaires ont une performance de niveau supérieur tandis que seulement 54,8% des minoritaires, un peu plus que la moyenne, ont une telle performance. Tous les autres se répartissent entre le niveau intermédiaire bas le niveau avancé élevé.

Tableau 132
Performances à l'oral selon la variable "majorité/minorité"

| Niveaux | Total | | Majorité | | Minorité | |
|-------------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| (4) Intermédiaire bas | 2 | 1,7 | 0 | 0,0 | 2 | 2,2 |
| (5) Intermédiaire moyen | 7 | 6,1 | 0 | 0,0 | 7 | 7,5 |
| (6) Intermédiaire élevé | 9 | 7,8 | 0 | 0,0 | 9 | 9,7 |
| (7) Avancé | 15 | 13,0 | 1 | 4,5 | 14 | 15,1 |
| (8) Avancé élevé | 10 | 8,7 | 0 | 0,0 | 10 | 10,8 |
| (9) Supérieur | 72 | 62,6 | 21 | 95,5 | 51 | 54,8 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 93 | 100 |

En ce qui concerne la lecture (tableau 133), un peu plus de la moitié des élèves majoritaires (54,5%) ont réussi une performance dite supérieure (25 à 30 points). Un autre 45,5% a eu une performance moyenne (19 à 25 points). Par contre, 20,4% des élèves minoritaires ont une performance très faible (13 à 19 points). La moitié (50,5%) d'entre eux a une performance moyenne (19 à 25 points) tandis que seulement 29% arrivent à une performance élevée (25 à 30 points).

Tableau 133
Performances à la lecture selon la variable “majorité/minorité”

| Scores De (>) à (²) | Total | | Majorité | | Minorité | |
|------------------------|-------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 13-19 | 19 | 16,5 | 0 | 0,0 | 19 | 20,4 |
| 19-25 | 57 | 49,6 | 10 | 45,5 | 47 | 50,5 |
| 25-30 | 39 | 33,9 | 12 | 54,5 | 27 | 29,0 |
| Total | 115 | 100,0 | 22 | 100,0 | 93 | 100,0 |

L'écriture semble être le point faible de tous nos sujets. En effet, à l'évaluation globale de l'écrit, toutes les performances se concentrent entre le niveau 4 (scripteur faible) et le niveau 6 (scripteur compétent). Seulement huit sujets sur 115 (6%) ont réussi à arriver aux niveaux 7 et 8 (scripteur bon et très bon) et aucun au niveau 9 (scripteur excellent). Cependant, les différences de performance entre les élèves majoritaires et minoritaires sont évidentes même dans ces conditions. 40,9% des élèves majoritaires se situent au niveau 6 (compétent) tandis que 38,7% des élèves minoritaires se situent au niveau 4 (faible).

Tableau 134
Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon la variable “majorité/minorité”

| Niveaux | Total | | Majorité | | Minorité | |
|-----------------------|-------|------|----------|------|----------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 2-Ne peut pas rédiger | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 | 1 | 1,1 |
| 3-Très faible | 7 | 6,1 | 0 | 0,0 | 7 | 7,5 |
| 4-Faible | 40 | 34,8 | 4 | 18,2 | 36 | 38,7 |
| 5-Moyen | 32 | 27,8 | 6 | 27,3 | 26 | 28,0 |
| 6-Compétent | 27 | 23,5 | 9 | 40,9 | 18 | 19,4 |
| 7-Bon | 6 | 5,2 | 3 | 13,6 | 3 | 3,2 |
| 8-Très bon | 2 | 1,7 | 0 | 0,0 | 2 | 2,2 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 93 | 100 |

La situation n'est pas très différente en ce qui concerne l'évaluation analytique de l'écrit (tableau 135). En effet, dans ce tableau, nous voyons que plus de la moitié des élèves majoritaires (54,5%) obtient une performance entre 3,5 et 4 points tandis que plus que la

moitié des minoritaires (58,1%) ont une performance entre 3 et 3,5 points. Pour la longueur des textes les différences ne sont pas si évidentes puisque même si les majoritaires écrivent en général des textes plus longs, nous avons également de très longs textes produits par les minoritaires (tableau 136).

Tableau 135
Performances à l'évaluation analytique de l'écrit
selon la variable "majorité/minorité"

| Scores De (>) à (>) | Total | | Majorité | | Minorité | |
|------------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 2-2,5 | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 | 1 | 1,1 |
| 2,5-3 | 23 | 20,0 | 2 | 9,1 | 21 | 22,6 |
| 3-3,5 | 61 | 53,0 | 7 | 31,8 | 54 | 58,1 |
| 3,5-4 | 27 | 23,5 | 12 | 54,5 | 15 | 16,1 |
| 4-4,5 | 3 | 2,6 | 1 | 4,5 | 2 | 2,2 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 93 | 100 |

Tableau 136
La longueur des textes selon la variable "majorité/minorité"

| Scores De à | Total | | Majorité | | Minorité | |
|----------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 58-108 | 9 | 7,8 | 0 | 0 | 9 | 9,7 |
| 108-158 | 36 | 31,3 | 5 | 22,7 | 31 | 33,3 |
| 158-208 | 44 | 38,3 | 12 | 54,5 | 32 | 34,4 |
| 208-258 | 20 | 17,4 | 5 | 22,7 | 15 | 16,1 |
| 258-295 | 6 | 5,2 | 0 | 0 | 6 | 6,5 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 93 | 100 |

Nous avons inclus la variable "sexe" dans les variables indépendantes n'attendant pas de différences significatives en langue entre les filles et les garçons de notre échantillon (tableau 137). En effet, à l'oral, à la lecture ainsi qu'à l'évaluation globale de l'écrit les différences des performances sont minimales (tableaux 138, 139 et 140). Pourtant, à l'évaluation analytique de l'écrit les filles ont une performance supérieure à celle de garçons et elles ont écrit également de plus longs textes (tableaux 141 et 142).

Tableau 137
Statistiques Descriptives pour la lecture
5 variables de langue croisées par: sexe

| | Moyenne | Écart-type | Erreur-type | Nombre | Minimum | Maximum |
|--------------------------|---------|------------|----------------------|--------|---------|---------|
| Oral - Total | 8,1 | 1,4 | 0,1 | 115 | 4 | 9 |
| Oral - Garçons | 8,1 | 1,4 | 0,2 | 57 | 4 | 9 |
| Oral - Filles | 8 | 1,4 | 0,2 | 58 | 4 | 9 |
| Lecture - Total | 23,1 | 3,9 | 0,4 | 115 | 13 | 29 |
| Lecture - Garçons | 23,3 | 4,2 | 0,6 | 57 | 13 | 29 |
| Lecture - Filles | 23 | 3,7 | 0,5 | 58 | 14 | 29 |
| Écrit 1-Total | 4,9 | 1 | 0,1 | 115 | 2,5 | 8 |
| Écrit 1-Garçons | 4,8 | 1,1 | 0,1 | 57 | 2,5 | 8 |
| Écrit 1-Filles | 5 | 1 | 0,1 | 58 | 3 | 7,5 |
| Écrit 2-Total | 3,3 | 0,4 | 3,5 ^E -02 | 115 | 2,3 | 4,2 |
| Écrit 2-Garçons | 3,3 | 0,3 | 4,6 ^E -02 | 57 | 2,6 | 4 |
| Écrit 2-Filles | 3,4 | 0,4 | 0,1 | 58 | 2,3 | 4,2 |
| Écrit 3-Total | 174,1 | 50,8 | 4,7 | 115 | 58 | 293 |
| Écrit 3-Garçons | 167,3 | 51 | 6,8 | 57 | 58 | 283 |
| Écrit 3-Filles | 180,7 | 50,2 | 6,6 | 58 | 65 | 293 |

Tableau 138
Performances à l'oral selon la variable "sexe"

| Niveaux | Total | | Garçons | | Filles | |
|-------------------------|-------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % | N | % |
| (4) Intermédiaire bas | 2 | 1,7 | 1 | 1,8 | 1 | 1,7 |
| (5) Intermédiaire moyen | 7 | 6,1 | 4 | 7 | 3 | 5,2 |
| (6) Intermédiaire élevé | 9 | 7,8 | 3 | 5,3 | 6 | 10,3 |
| (7) Avancé | 15 | 13 | 7 | 12,3 | 8 | 13,8 |
| (8) Avancé élevé | 10 | 8,7 | 5 | 8,8 | 5 | 8,6 |
| (9) Supérieur | 72 | 62,6 | 37 | 64,9 | 35 | 60,3 |
| Total | 115 | 100,0 | 57 | 100,0 | 58 | 100,0 |

Tableau 139
Performances à la lecture selon la variable "sexe"

| De (<) à (>) | Total | | Garçons | | Filles | |
|--------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 13-19 | 19 | 16,5 | 9 | 15,8 | 10 | 17,2 |
| 19-25 | 57 | 49,6 | 26 | 45,6 | 31 | 53,4 |
| 25-30 | 39 | 33,9 | 22 | 38,6 | 17 | 29,3 |
| Total | 115 | 100 | 57 | 100 | 58 | 100 |

Tableau 140
Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon la variable "sexe"

| Niveaux | Total | | Garçons | | Filles | |
|-----------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 2-Ne peut pas rédiger | 1 | 0,9 | 1 | 1,8 | 0 | 0 |
| 3-Très faible | 7 | 6,1 | 5 | 8,8 | 2 | 3,4 |
| 4-Faible | 40 | 34,8 | 19 | 33,3 | 21 | 36,2 |
| 5-Moyen | 32 | 27,8 | 19 | 33,3 | 13 | 22,4 |
| 6-Compétent | 27 | 23,5 | 9 | 15,8 | 18 | 31 |
| 7-Bon | 6 | 5,2 | 3 | 5,3 | 3 | 5,2 |
| 8-Très bon | 2 | 1,7 | 1 | 1,8 | 1 | 1,7 |
| Total | 115 | 100 | 57 | 100 | 58 | 100 |

Tableau 141
Performances à l'évaluation analytique de l'écrit selon la variable "sexe"

| De à | Total | | Garçons | | Filles | |
|--------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 2-2,5 | 1 | 0,9 | 0 | 0 | 1 | 1,7 |
| 2,5-3 | 23 | 20 | 14 | 24,6 | 9 | 15,5 |
| 3-3,5 | 61 | 53 | 32 | 56,1 | 29 | 50 |
| 3,5-4 | 27 | 23,5 | 11 | 19,3 | 16 | 27,6 |
| 4-4,5 | 3 | 2,6 | 0 | 0 | 3 | 5,2 |
| Total | 115 | 100 | 57 | 100 | 58 | 100 |

Tableau 142
La longueur des textes selon la variable "sexe"

| De (<) à (>) | Total | | Garçons | | Filles | |
|----------------|-------|------|---------|------|--------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| 58-108 | 9 | 7,8 | 4 | 7 | 5 | 8,6 |
| 108-158 | 36 | 31,3 | 21 | 36,8 | 15 | 25,9 |
| 158-208 | 44 | 38,3 | 22 | 38,6 | 22 | 37,9 |
| 208-258 | 20 | 17,4 | 7 | 12,3 | 13 | 22,4 |
| 258-295 | 6 | 5,2 | 3 | 5,3 | 3 | 5,2 |
| Total | 115 | 100 | 57 | 100 | 58 | 100 |

L'avant-dernière variable indépendante est celle de la durée de résidence. En effet, au tableau 143 où apparaissent les moyennes, nous observons qu'à l'oral, les sujets ayant vécu jusqu'à quatre ans au Québec ont une moyenne de 7 (écart-type: 1,5), ceux qui ont vécu entre 5 et 10 ans, une moyenne de 7,4 (écart-type: 1,7), et ceux qui sont au Québec depuis plus de 10 ans, 8,1 (écart-type: 1,3) et finalement, ceux qui sont nés au Québec 8,8 (écart-type: 0,6).

Au test de lecture, les moyennes des performances sont également très claires (tableau 143). Les sujets qui ont vécu jusqu'à quatre ans qui ont donc une scolarité de quatre ans dans les écoles québécoises, ont une performance moyenne de 21 points sur 29 (écart-type: 3,6). Plus les années de résidence et de scolarité progressent, meilleures sont les performances. En effet, ceux qui ont passé entre cinq et dix ans dans les écoles québécoises ont obtenu une moyenne de 23,5 points (écart-type: 4,3), ceux qui, sans être nés au Québec, ont pourtant suivi l'école ici depuis le début ont obtenu une moyenne de 23,5 points (écart-type: 3,9). Finalement, ceux qui sont nés au Québec et qui ont suivi toute leur scolarité dans des écoles françaises, sans pourtant être nécessairement des francophones, ont eu une moyenne de 24,3 points (écart-type: 3,6).

En ce qui concerne l'écrit, les performances n'ont pas la régularité que nous observons à l'oral et à la lecture. En effet, à l'évaluation globale (écrit 1) tous les groupes qui ne sont pas des natifs du Québec ont eu une moyenne de 4,7 points tandis que ceux qui sont nés au Québec ont réussi une moyenne de 5,1 points. À l'évaluation analytique (écrit 2) les différences sont très minimes (0,1 points) et ne relèvent rien de significatif. En ce qui concerne la longueur des textes (écrit 3), les élèves qui ont vécu jusqu'à quatre ans au Québec écrivent les textes les plus courts 162,2, mots en moyenne, tandis que le groupe qui est au Québec depuis plus de 10 ans, écrit les textes les plus longs (197,1 mots). Les deux autres groupes, notamment celui des élèves qui vivent à Montréal depuis 5 à 10 ans et celui de ceux qui sont nés au Québec, écrivent des textes qui se situent autour de la moyenne générale de 170 mots. Les écart-types nous montrent que le groupe le plus homogène dans ses performances est celui des élèves nés au Québec avec un écart-type de 40,4, tandis que tous les autres groupes ont des écart-types autour de 59 (tableau 143).

Tableau 143
Statistiques Descriptives
5 variables de langue croisées par: “Durée de résidence”

| | Moyenne | Écart-type | Erreur-type | N | Minimum | Maximum |
|--------------------------|---------|------------|----------------------|-----|---------|---------|
| Oral - Total | 8,1 | 1,4 | 0,1 | 115 | 4 | 9 |
| Oral-0 à 4 ans | 7 | 1,5 | 0,3 | 23 | 4 | 9 |
| Oral-5 à 10 ans | 7,4 | 1,7 | 0,4 | 21 | 4 | 9 |
| Oral - Plus de 10 ans | 8,1 | 1,3 | 0,3 | 13 | 6 | 9 |
| Oral - Né au Québec | 8,8 | 0,6 | 0,1 | 58 | 6 | 9 |
| Lecture - Total | 23,1 | 3,9 | 0,4 | 115 | 13 | 29 |
| Lecture-0 à 4 ans | 21 | 3,6 | 0,8 | 23 | 14 | 28 |
| Lecture-5 à 10 ans | 22,2 | 4,3 | 0,9 | 21 | 13 | 29 |
| Lecture - Plus de 10 ans | 23,5 | 3,9 | 1,1 | 13 | 15 | 28 |
| Lecture - Né au Québec | 24,3 | 3,6 | 0,5 | 58 | 14 | 29 |
| Écrit 1-Total | 4,9 | 1 | 0,1 | 115 | 2,5 | 8 |
| Écrit 1-0 à 4 ans | 4,7 | 1 | 0,2 | 23 | 3 | 6,5 |
| Écrit 1-5 à 10 ans | 4,7 | 1,3 | 0,3 | 21 | 2,5 | 8 |
| Écrit 1-Plus de 10 ans | 4,7 | 0,9 | 0,2 | 13 | 3 | 6 |
| Écrit 1-Né au Québec | 5,1 | 1 | 0,1 | 58 | 3 | 7,5 |
| Écrit 2-Total | 3,3 | 0,4 | 3,50 ^{E-02} | 115 | 2,3 | 4,2 |
| Écrit 2-0 à 4 ans | 3,2 | 0,4 | 0,1 | 23 | 2,3 | 4 |
| Écrit 2-5 à 10 ans | 3,3 | 0,3 | 0,1 | 21 | 2,6 | 4 |
| Écrit 2-Plus de 10 ans | 3,4 | 0,4 | 0,1 | 13 | 2,7 | 4,1 |
| Écrit 2-Né au Québec | 3,4 | 0,4 | 4,90 ^{E-02} | 58 | 2,6 | 4,2 |
| Écrit 3-Total | 174,1 | 50,8 | 4,7 | 115 | 58 | 293 |
| Écrit 3-0 à 4 ans | 162,2 | 59,4 | 12,4 | 23 | 58 | 258 |
| Écrit 3-5 à 10 ans | 170,6 | 59,9 | 13,1 | 21 | 65 | 283 |
| Écrit 3-Plus de 10 ans | 197,1 | 59,2 | 16,4 | 13 | 98 | 293 |
| Écrit 3-Né au Québec | 174,8 | 40,4 | 5,3 | 58 | 102 | 257 |

Dans le tableau 144, nous voyons la progression du développement de l'oral en fonction du temps que le sujet passe au pays. Plus précisément, 21,7% des sujets qui ont vécu au Québec entre 0 et 4 ans ont une performance au niveau supérieur. Le pourcentage monte à 42,9% pour les sujets qui vivent au pays entre 5 et 10 ans pour arriver à 61,5% pour les élèves qui ont vécu au Québec depuis 10 ans et qui y ont fait toute leur scolarité. Le pourcentage monte à 86,2% pour ceux qui sont nés au Québec.

Tableau 144
Performances à l'oral selon la variable "durée de résidence"

| Niveaux | Total | | 0 à 4 ans | | 5 à 10 ans | | 10 ans & plus | | Né au Québec | |
|-------------------------|------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| (4) Intermédiaire bas | 2 | 1,7 | 1 | 4,3 | 1 | 4,8 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| (5) Intermédiaire moyen | 7 | 6,1 | 4 | 17,4 | 3 | 14,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| (6) Intermédiaire élevé | 9 | 7,8 | 3 | 13,0 | 3 | 14,3 | 2 | 15,4 | 1 | 1,7 |
| (7) Avancé | 15 | 13,0 | 6 | 26,1 | 3 | 14,3 | 3 | 23,1 | 3 | 5,2 |
| (8) Avancé élevé | 10 | 8,7 | 4 | 17,4 | 2 | 9,5 | 0 | 0,0 | 4 | 6,9 |
| (9) Supérieur | 72 | 62,6 | 5 | 21,7 | 9 | 42,9 | 8 | 61,5 | 50 | 86,2 |
| Total | 115 | 100,0 | 23 | 100,0 | 21 | 100,0 | 13 | 100,0 | 58 | 100,0 |

De la même façon, les résultats des sujets à la lecture s'améliorent selon la durée du séjour. En effet, le pourcentage des sujets qui ont vécu au Québec entre 0 et 4 ans et qui réussissent à obtenir entre 25 et 30 points est de 17,4%, ceux au même score qui ont vécu entre 5 et 10 ans représentent 28,6%, le pourcentage de ceux qui ont fait toute leur scolarité au pays avec ce score est de 38,5% et finalement le pourcentage de ceux qui sont nés au pays et qui obtiennent ce même score est de 41,4% (tableau 145).

Tableau 145
Performances à la lecture selon la variable "durée de résidence"

| Niveaux De (>) à (=) | Total | | 0 à 4 ans | | 5 à 10 ans | | 10 ans & plus | | Né au Québec | |
|-------------------------|------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 13-19 | 19 | 16,5 | 7 | 30,4 | 6 | 28,6 | 1 | 7,7 | 5 | 8,6 |
| 19-25 | 57 | 49,6 | 12 | 52,2 | 9 | 42,9 | 7 | 53,8 | 29 | 50,0 |
| 25-30 | 39 | 33,9 | 4 | 17,4 | 6 | 28,6 | 5 | 38,5 | 24 | 41,4 |
| Total | 115 | 100,0 | 23 | 100,0 | 21 | 100,0 | 13 | 100,0 | 58 | 100,0 |

En ce qui concerne l'écrit, nous n'avons pas d'indices que la longueur du séjour influence de manière substantielle les résultats des élèves. En effet, l'information que les tableaux de l'écrit nous donnent, indique qu'une tendance relativement faible allant dans le sens d'une performance plus élevée pour ceux qui ont fait toute leur scolarité au Québec ou qui sont nés au Québec (tableaux 146, 147 et 148).

Tableau 146
Performances à l'évaluation globale de l'écrit
selon la variable "durée de résidence"

| Niveaux | Total | | 0 à 4 ans | | 5 à 10 ans | | 10 ans & plus | | Né au Québec | |
|-----------------------|------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2-Ne peut pas rédiger | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 | 1 | 4,8 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| 3-Très faible | 7 | 6,1 | 2 | 8,7 | 1 | 4,8 | 1 | 7,7 | 3 | 5,2 |
| 4-Faible | 40 | 34,8 | 9 | 39,1 | 10 | 47,6 | 7 | 53,8 | 14 | 24,1 |
| 5-Moyen | 32 | 27,8 | 7 | 30,4 | 5 | 23,8 | 1 | 7,7 | 19 | 32,8 |
| 6-Compétent | 27 | 23,5 | 5 | 21,7 | 1 | 4,8 | 4 | 30,8 | 17 | 29,3 |
| 7-Bon | 6 | 5,2 | 0 | 0,0 | 2 | 9,5 | 0 | 0,0 | 4 | 6,9 |
| 8-Très bon | 2 | 1,7 | 0 | 0,0 | 1 | 4,8 | 0 | 0,0 | 1 | 1,7 |
| Total | 115 | 100,0 | 23 | 100,0 | 21 | 100,0 | 13 | 100,0 | 58 | 100,0 |

Tableau 147
Performances à l'évaluation analytique de l'écrit
selon la variable "durée de résidence"

| De (>) à (=) | Total | | 0 à 4 ans | | 5 à 10 ans | | 10 ans & plus | | Né au Québec | |
|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2-2,5 | 1 | 0,9 | 1 | 4,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| 2,5-3 | 23 | 20,0 | 7 | 30,4 | 5 | 23,8 | 3 | 23,1 | 8 | 13,8 |
| 3-3,5 | 61 | 53,0 | 10 | 43,5 | 12 | 57,1 | 8 | 61,5 | 31 | 53,4 |
| 3,5-4 | 27 | 23,5 | 5 | 21,7 | 4 | 19,0 | 1 | 7,7 | 17 | 29,3 |
| 4-4,5 | 3 | 2,6 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 7,7 | 2 | 3,4 |
| Total | 115 | 100,0 | 23 | 100,0 | 21 | 100,0 | 13 | 100,0 | 58 | 100,0 |

Tableau 148
La longueur des textes
selon la variable "durée de résidence"

| De (>) à (=) | Total | | 0 à 4 ans | | 5 à 10 ans | | 10 ans & plus | | Né au Québec | |
|--------------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|---------------|------------|--------------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 58-108 | 9 | 7,8 | 4 | 17,4 | 2 | 9,5 | 1 | 7,7 | 2 | 3,4 |
| 108-158 | 36 | 31,3 | 8 | 34,8 | 7 | 33,3 | 3 | 23,1 | 18 | 31,0 |
| 158-208 | 44 | 38,3 | 6 | 26,1 | 7 | 33,3 | 4 | 30,8 | 27 | 46,6 |
| 208-258 | 20 | 17,4 | 5 | 21,7 | 2 | 9,5 | 2 | 15,4 | 11 | 19,0 |
| 258-295 | 6 | 5,2 | 0 | 0,0 | 3 | 14,3 | 3 | 23,1 | 0 | 0,0 |
| Total | 115 | 100 | 23 | 100 | 21 | 100 | 13 | 100 | 58 | 100 |

La dernière variable que nous examinons dans cette section des résultats est celle de l'ethnicité. C'est une variable très importante et très complexe à examiner. Chacun des groupes que nous avons choisi a ses propres caractéristiques qui vont au-delà des simples différences culturelles comme certains pourraient le supposer. Si nous essayons ici de faire un résumé de tous les éléments que nous avons examinés au cours de cette recherche qui différencient un groupe d'un autre, nous pouvons affirmer que prise isolement, l'origine ethnique de chacun des élèves ne peut absolument rien expliquer. C'est pour ces raisons que nous devons être particulièrement prudents dans nos commentaires sur les performances de chaque groupe pour éviter de tomber dans une sorte de théorie du "culturalisme".

En effet, comme nous l'avons déjà souligné en différents endroits du présent travail, dans le cadre théorique aussi bien que dans l'analyse des résultats, les groupes ethniques au Canada ne représentent pas des entités homogènes ayant des régularités particulières qui les distinguent les uns des autres. Rappelons donc certaines des variables qui interviennent et qui influencent les résultats des groupes en langue.

Plus précisément, sur le plan de leur langue maternelle, nous rappelons ici que 54,5% des Arabes ont comme langue maternelle l'arabe, 31,8% le français et 13,6% l'anglais. Pour les Haïtiens, 72,7% sont des francophones et 27,3% ont comme langue maternelle le créole. Les Latino-américains sont hispanophones à 73,1%, francophones à 15,4% et anglophones à 11,5%, 95,7% des Asiatiques ont comme langue maternelle une des langues chinoises ou le vietnamien et seulement un individu (4,3%) a comme langue maternelle l'anglais; c'est donc l'unique groupe où nous n'avons aucun francophone de naissance. En ce qui concerne les Canadiens-français, ils sont tous des francophones de naissance puisque c'était un critère définitif de sélection pour participer à la recherche.

Sur le plan socio-économique, nous rappelons ici que plus de la moitié des Arabes (59,1%) sont issus de familles de type 1, ce qui implique des parents professionnels, ou entrepreneurs avec un niveau d'éducation universitaire. Plus de la moitié des Haïtiens (59,1%) de notre échantillon appartiennent à des familles de type 2, et un pourcentage assez élevé (22,7%) à des familles de type 3. Les Latino-américains sont les plus également répartis: 30,8% sont issus de familles de type 1, 46,2% des familles de type 2 et 23,1% des familles de type 3. La moitié des Sino-vietnamiens proviennent de familles de type 2 (52,2%), tandis que la majorité des Canadiens-français sont également issus de ce milieu familial (72,7% de familles de type 2). Ainsi, nous pouvons voir que tous les sujets appartenant à un groupe ethnique ne sont pas homogènes sur le plan socio-économique, variable qui, comme nous avons vu jusqu'ici, est assez influente sur les performances des sujets en langue.

Les différences entre les groupes sont également dues à un autre facteur. Il s'agit de la durée de résidence de chaque groupe au Québec. Les grandes différences impliquent que l'exposition à la langue française et les années de scolarité des non-francophones varient considérablement. Les Latino-américains et les Sino-vietnamiens comptent parmi leurs membres des élèves qui se sont installés plus récemment au Québec et qui sont en conséquence des élèves qui ont le moins d'années de scolarisation en français. Si nous ajoutons que ces deux groupes ont le moins de francophones de naissance, nous obtenons une image plus complète des variations qui existent non seulement parmi les groupes, mais aussi à l'intérieur de chacun des groupes.

Par conséquent, nous pouvons maintenant, à la lumière des informations que nous venons de présenter, examiner les tableaux qui concernent les différences des groupes ethniques au sein de la présente recherche. En effet, dans le tableau 149, nous observons les statistiques descriptives qui proviennent du croisement des cinq variables de la langue par

l'ethnicité. Nous rappelons ici que les résultats des régressions nous ont montré que la variable ethnicité était significative à l'oral et dans la longueur des textes. Ceci ne veut pas dire qu'un examen des autres variables est inutile.

La moyenne générale à l'oral est 8,1 points. Ce sont les deux groupes les plus récents et qui comptent parmi leurs membres le moins de francophones qui ont eu les performances les plus faibles (Latino-américains 7,8 et Sino-vietnamiens 6,5). À la lecture, ce sont les Haïtiens qui ont eu les résultats les plus faibles avec 20,6 points, tandis qu'en évaluation globale et analytique à l'écrit ce sont les Latino-américains (4,4 et 3,2 points) suivis des Sino-vietnamiens (4,7 et 3,2 points) qui ont les performances les plus faibles.

Par contre, les Haïtiens, qui au test de lecture n'ont pas obtenu de bons résultats, ont une très bonne performance à l'évaluation globale de l'écrit (5,2 points), mais pas à l'évaluation analytique (3,3 points). Dans toutes les épreuves précédentes, exception faite des résultats de la longueur des textes où les Arabes ont écrit les textes les plus longs (200,9 mots, écart-type 44,1), les Canadiens-français sont ceux qui ont les performances les plus fortes. Les Canadiens-français arrivent en seconde place quant à la longueur des textes (180,8 mots, écart-type 31,6). Pourtant, la lettre la plus longue ainsi que la plus courte appartenaient à des sujets latino-américains (293 et 58 mots, écart-type 63,3). Les Sino-vietnamiens ont produit les lettres les plus courtes en moyenne (151,4, écart-type 53,1), suivis par les Haïtiens (159,5 mots, écart-type 42,1). Nous pouvons observer toutes les fréquences des résultats selon l'ethnicité, dans les tableaux 150, 151, 152, 153 et 154.

Tableau 149
Statistiques Descriptives
5 variables de langue croisées par: "ethnicité"

| | Moyenne | Écart-type | Erreur-type | Nombre | Minimum | Maximum |
|------------------------------|---------|------------|-----------------------|--------|---------|---------|
| Oral - Total | 8,1 | 1,4 | 0,1 | 115 | 4 | 9 |
| Oral - Arabes | 8,5 | 0,9 | 0,2 | 22 | 6 | 9 |
| Oral - Haïtiens | 8,7 | 0,5 | 0,1 | 22 | 8 | 9 |
| Oral - Latino-américains | 7,8 | 1,3 | 0,3 | 26 | 5 | 9 |
| Oral - Sino-vietnamiens | 6,5 | 1,7 | 0,3 | 23 | 4 | 9 |
| Oral - Canadiens-français | 8,9 | 0,4 | 0,1 | 22 | 7 | 9 |
| Lecture - Total | 23,1 | 3,9 | 0,4 | 115 | 13 | 29 |
| Lecture - Arabes | 24,5 | 3,9 | 0,8 | 22 | 14 | 29 |
| Lecture - Haïtiens | 20,6 | 3,8 | 0,8 | 22 | 14 | 29 |
| Lecture - Latino-américains | 22,5 | 3,7 | 0,7 | 26 | 15 | 28 |
| Lecture - Sino-vietnamiens | 22,5 | 3,7 | 0,8 | 23 | 13 | 29 |
| Lecture - Canadiens-français | 25,9 | 2,6 | 0,6 | 22 | 20 | 29 |
| Écrit 1-Total | 4,9 | 1 | 0,1 | 115 | 2,5 | 8 |
| Écrit 1-Arabes | 5 | 1,1 | 0,2 | 22 | 3 | 8 |
| Écrit 1-Haïtiens | 5,2 | 1 | 0,2 | 22 | 3 | 7,5 |
| Écrit 1-Latino-américains | 4,4 | 0,9 | 0,2 | 26 | 3 | 6,5 |
| Écrit 1-Sino-vietnamiens | 4,7 | 1,1 | 0,2 | 23 | 2,5 | 7 |
| Écrit 1-Canadiens-français | 5,4 | 0,9 | 0,2 | 22 | 3,5 | 7 |
| Écrit 2-Total | 3,3 | 0,4 | 3,50 ^E -02 | 115 | 2,3 | 4,2 |
| Écrit 2-Arabes | 3,4 | 0,4 | 0,1 | 22 | 2,8 | 4,1 |
| Écrit 2-Haïtiens | 3,3 | 0,3 | 0,1 | 22 | 2,8 | 3,9 |
| Écrit 2-Latino-américains | 3,2 | 0,3 | 0,1 | 26 | 2,6 | 3,8 |
| Écrit 2-Sino-vietnamiens | 3,2 | 0,4 | 0,1 | 23 | 2,3 | 4 |
| Écrit 2-Canadiens-français | 3,6 | 0,4 | 0,1 | 22 | 2,6 | 4,2 |
| Écrit 3-Total | 174,1 | 50,8 | 4,7 | 115 | 58 | 293 |
| Écrit 3-Arabes | 200,9 | 44,1 | 9,4 | 22 | 116 | 264 |
| Écrit 3-Haïtiens | 159,5 | 42,1 | 9 | 22 | 105 | 249 |
| Écrit 3-Latino-américains | 177,9 | 63,3 | 12,4 | 26 | 58 | 293 |
| Écrit 3-Sino-vietnamiens | 151,4 | 53,1 | 11,1 | 23 | 66 | 273 |
| Écrit 3-Canadiens-français | 180,8 | 31,6 | 6,7 | 22 | 118 | 249 |

Tableau 150
Performances à l'oral selon la variable "ethnicité"

| Niveaux | Total | | A | | H | | L-A | | S-V | | C-F | |
|------------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 4- Intermédiaire bas | 2 | 1,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 8,7 | 0 | 0 |
| 5- Intermédiaire moyen | 7 | 6,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3,8 | 6 | 26,1 | 0 | 0 |
| 6- Intermédiaire élevé | 9 | 7,8 | 1 | 4,5 | 0 | 0 | 4 | 15,4 | 4 | 17,4 | 0 | 0 |
| 7- Avancé | 15 | 13 | 2 | 9,1 | 0 | 0 | 7 | 26,9 | 5 | 21,7 | 1 | 4,5 |
| 8- Avancé élevé | 10 | 8,7 | 3 | 13,6 | 6 | 27,3 | 0 | 0 | 1 | 4,3 | 0 | 0 |
| 9- Supérieur | 72 | 62,6 | 16 | 72,7 | 16 | 72,7 | 14 | 53,8 | 5 | 21,7 | 21 | 95,5 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 | 26 | 100 | 23 | 100 | 22 | 100 |

Tableau 151
Performances à la lecture selon la variable "ethnicité"

| De à | Total | | A | | H | | L-A | | S-V | | C-F | |
|--------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 13-19 | 19 | 16,5 | 2 | 9,1 | 6 | 27,3 | 7 | 26,9 | 4 | 17,4 | 0 | 0 |
| 19-25 | 57 | 49,6 | 9 | 40,9 | 14 | 63,6 | 11 | 42,3 | 13 | 56,5 | 10 | 45,5 |
| 25-30 | 39 | 33,9 | 11 | 50 | 2 | 9,1 | 8 | 30,8 | 6 | 26,1 | 12 | 54,5 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 | 26 | 100 | 23 | 100 | 22 | 100 |

Tableau 152
Performances à l'évaluation globale de l'écrit selon la variable "ethnicité"

| Niveaux | Total | | A | | H | | L-A | | S-V | | C-F | |
|--------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2 | 1 | 0,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4,3 | 0 | 0 |
| 3 | 7 | 6,1 | 2 | 9,1 | 1 | 4,5 | 4 | 15,4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | 40 | 34,8 | 6 | 27,3 | 5 | 22,7 | 12 | 46,2 | 13 | 56,5 | 4 | 18,2 |
| 5 | 32 | 27,8 | 8 | 36,4 | 9 | 40,9 | 6 | 23,1 | 3 | 13 | 6 | 27,3 |
| 6 | 27 | 23,5 | 4 | 18,2 | 5 | 22,7 | 4 | 15,4 | 5 | 21,7 | 9 | 40,9 |
| 7 | 6 | 5,2 | 1 | 4,5 | 1 | 4,5 | 0 | 0 | 1 | 4,3 | 3 | 13,6 |
| 8 | 2 | 1,7 | 1 | 4,5 | 1 | 4,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 | 26 | 100 | 23 | 100 | 22 | 100 |

Tableau 153
Performances à l'évaluation analytique de l'écrit selon la variable "ethnicité"

| De à | Total | | A | | H | | L-A | | S-V | | C-F | |
|--------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 2-2,5 | 1 | 0,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4,3 | 0 | 0 |
| 2,5-3 | 23 | 20 | 3 | 13,6 | 6 | 27,3 | 6 | 23,1 | 6 | 26,1 | 2 | 9,1 |
| 3-3,5 | 61 | 53 | 13 | 59,1 | 12 | 54,5 | 17 | 65,4 | 12 | 52,2 | 7 | 31,8 |
| 3,5-4 | 27 | 23,5 | 4 | 18,2 | 4 | 18,2 | 3 | 11,5 | 4 | 17,4 | 12 | 54,5 |
| 4-4,5 | 3 | 2,6 | 2 | 9,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4,5 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 | 26 | 100 | 23 | 100 | 22 | 100 |

Tableau 154
La longueur des textes selon la variable "ethnicité"

| De (>) à (=) | Total | | A | | H | | L-A | | S-V | | C-F | |
|--------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 58-108 | 9 | 7,8 | 0 | 0 | 1 | 4,5 | 3 | 11,5 | 5 | 21,7 | 0 | 0 |
| 108-158 | 36 | 31,3 | 4 | 18,2 | 10 | 45,5 | 9 | 34,6 | 8 | 34,8 | 5 | 22,7 |
| 158-208 | 44 | 38,3 | 9 | 40,9 | 8 | 36,4 | 7 | 26,9 | 8 | 34,8 | 12 | 54,5 |
| 208-258 | 20 | 17,4 | 7 | 31,8 | 3 | 13,6 | 4 | 15,4 | 1 | 4,3 | 5 | 22,7 |
| 258-295 | 6 | 5,2 | 2 | 9,1 | 0 | 0 | 3 | 11,5 | 1 | 4,3 | 0 | 0 |
| Total | 115 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 | 26 | 100 | 23 | 100 | 22 | 100 |

4.4.2 Régressions et ANOVA

Après avoir examiné les résultats des analyses descriptives et des fréquences de la langue avec les six variables indépendantes, nous avons effectué des analyses de régressions linéaires avec les cinq premières variables indépendantes afin de comparer les niveaux de signification sur les performances de nos sujets en langue. Quant à la variable ethnicité, nous ne l'avons pas incluse dans les régressions puisqu'il ne s'agit ni d'une variable ordonnée hiérarchiquement ni d'une variable dichotomique comme les autres que nous avons examinées. Pour ces raisons, nous caractérisons les différences de performances entre les quatre groupes ethniques à l'aide d'analyses ANOVA.

En ce qui concerne les régressions, nous avons procédé en deux étapes. En une première étape, toutes les variables du modèle ont été incluses¹ dans la régression. À la deuxième étape, nous avons utilisé la procédure de régression pas à pas (stepwise regression) que nous présentons en annexe 8. Cette procédure enlève les variables qui contribuent le moins à l'explication de la variable dépendante afin de ne conserver que les variables les plus importantes du point de vue statistique.

Nous présentons ces résultats sous forme de tableaux pour chaque évaluation de la langue: oral, lecture, évaluation globale de l'écrit, évaluation analytique de l'écrit et longueur des textes. Dans les tableaux, les résultats sont présentés en ordre décroissant de signification de chaque variable.

À l'oral, les résultats indiquent que trois des cinq variables explicatives choisies sont significatives pour expliquer les performances de nos sujets à l'oral. La variable la plus significative est celle de la durée de résidence. Cette variable reflète à la fois un contact plus long avec la langue française et les effets d'une scolarisation plus longue sur les performances des élèves.

La deuxième variable significative dans ce modèle est celle du groupe francophone/non-francophone. Les sujets francophones ont un avantage à l'oral sur les sujets non francophones. Enfin, la troisième variable pouvant expliquer les performances de nos sujets en langue orale est le niveau socio-économique. Comme les résultats des analyses précédentes l'ont montré, plus la famille est à l'aise meilleures sont les performances des sujets à l'oral.

1. Francophone/non-francophone, majorité/minorité, niveau socio-économique, sexe, durée de résidence.

Inversement, les variables qui ne semblent pas avoir d'effet sur la maîtrise de l'oral des élèves est le sexe et l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire. Ce résultat semble donc indiquer que le temps est le facteur le plus important pour expliquer les performances à l'oral (tableau 155).

Tableau 155
Coefficients de régression pour l'oral
Oral versus 5 indépendantes

| | Régression 1 | | Régression 2 | |
|-----------------------------|--------------|----------|--------------|----------|
| | Coefficients | Valeur-P | Coefficients | Valeur-P |
| Ordonnée à l'origine | 8,400 | <,0001 | 8,700 | <,0001 |
| Durée résidence | ,200 | ,0006 | ,200 | ,0006 |
| F-NF | -,900 | ,0014 | -,900 | ,0009 |
| Socio-économique | -,400 | ,0247 | -,400 | ,0221 |
| sexe | ,300 | ,2305 | ,200 | ,2461 |
| majorité/minorité | ,200 | ,6342 | | |

Au test de lecture cependant, ce ne sont pas les mêmes variables qui influencent les performances. Les trois variables significatives sont l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire, la durée de résidence, et le niveau socio-économique. La variable sexe n'affecte pas ces résultats. Ils restent les mêmes que la variable sexe soit incluse ou non dans la régression. Enfin, la variable francophone/non-francophone n'est significative ni à la première ni à la deuxième régression (tableau 156).

En résumant, nous pouvons dire que les élèves de la majorité ont en général de meilleures performances en lecture que ceux de la minorité. De plus, les sujets appartenant aux familles de type 1 ont de meilleures performances que ceux des familles de type 2 et ceux des famille de type 2 réussissent mieux que ceux des familles de type 3. En ce qui concerne la durée de résidence, les indices sont très clairs: plus le séjour est long, meilleures sont les performances des élèves à la lecture (tableau 156).

Tableau 156
Coefficients de régression pour la lecture
Lecture versus 5 indépendantes

| | Régression 1 | | Régression 2 | |
|-----------------------------|--------------|----------|--------------|----------|
| | Coefficients | Valeur-P | Coefficients | Valeur-P |
| Ordonnée à l'origine | 26,468 | <,0001 | 26,482 | <,0001 |
| majorité/minorité | -3,403 | ,0015 | -3,404 | ,0014 |
| Durée résidence | ,468 | ,0207 | ,468 | ,0188 |
| Socio-économique | -1,154 | ,0282 | -1,154 | ,0273 |
| F-NF | 1,610 | ,0833 | 1,611 | ,0812 |
| sexe | ,007 | ,9913 | | |

Dans les deux régressions de l'évaluation globale et de l'évaluation analytique en écriture avec les cinq variables, aucune de ces variables n'est significative. Dans les deux cas, nous observons que la variable francophone/non-francophone devient significative lorsque l'on enlève la variable socio-économique. Ce résultat semble indiquer que la variable francophone/non-francophone a une importance dans l'explication des performances de l'ensemble des sujets en écriture, mais que l'effet n'est pas le même entre chacun des niveaux socio-économiques. Ceci provient du fait qu'il y a une tendance des élèves francophones à avoir un niveau socio-économique plus élevé que les non francophones. La régression semble indiquer que les deux effets pris simultanément ont une influence sur la qualité de l'écrit mais que la variable F/NF seule n'a pas d'effet. De la même façon, cet effet disparaît lorsque l'on exerce un contrôle par le biais du niveau socio-économique.

La même observation se retrouve également dans le cas de l'évaluation analytique de l'écriture où la variable qui est significative est la variable sexe. Nous observons qu'en général les filles écrivent de meilleurs textes que les garçons mais cet effet n'est pas le même entre chacun des niveaux socio-économiques (tableaux 157 et 158).

Tableau 157
Coefficients de régression pour l'évaluation globale de l'écrit
Évaluation globale de l'écrit versus 5 indépendantes

| | Régression 1 | | Régression 2 | |
|----------------------|--------------|----------|--------------|----------|
| | Coefficients | Valeur-P | Coefficients | Valeur-P |
| Ordonnée à l'origine | 5,544 | <,0001 | 5,820 | <,0001 |
| F-NF | -,408 | ,1209 | -,455 | ,0542 |
| sexe | ,288 | ,1418 | ,275 | ,1534 |
| majorité/minorité | -,281 | ,3454 | -,302 | ,3018 |
| Durée de résidence | ,024 | ,6756 | -,037 | ,7978 |
| Socio-économique | -,024 | ,8705 | | |

Tableau 158
Coefficients de régression pour l'évaluation analytique de l'écrit
Évaluation analytique de l'écrit versus 5 indépendantes

| | Régression 1 | | Régression 2 | |
|----------------------|--------------|----------|--------------|----------|
| | Coefficients | Valeur-P | Coefficients | Valeur-P |
| Ordonnée à l'origine | 3,850 | <,0001 | 3,831 | <,0001 |
| sexe | ,145 | ,0313 | ,146 | ,0277 |
| F-NF | -,172 | ,0566 | -,168 | ,0373 |
| majorité/minorité | -,172 | ,0933 | -,170 | ,0900 |
| Durée de résidence | -,002 | ,9322 | -,079 | ,1108 |
| Socio-économique | -,079 | ,1163 | | |

Aucune variable de celles incluses dans notre modèle n'influence la longueur des textes (Tableau 159).

Tableau 159
Coefficients de régression pour la longueur des textes
Longueur des textes versus 5 indépendantes

| | Régression 1 | | Régression 2 | |
|----------------------|--------------|----------|--------------|----------|
| | Coefficients | Valeur-P | Coefficients | Valeur-P |
| Ordonnée à l'origine | 153,581 | ,0007 | 153,581 | ,0007 |
| sexe | 16,034 | ,1044 | 16,034 | ,1044 |
| Socio-économique | -6,296 | ,3961 | -6,296 | ,3961 |
| Durée de résidence | 2,393 | ,4010 | 2,393 | ,4010 |
| majorité/minorité | -4,588 | ,7590 | -4,588 | ,7590 |
| F-NF | 2,473 | ,8508 | 2,473 | ,8508 |

Comme nous l'avons annoncé au début, nous ne pouvions inclure la variable "ethnicité" directement dans les régressions puisque cette variable indique une catégorie et non pas un ordre ou un rang. Cependant, une variable aussi importante que complexe, ne pouvait pas être exclue d'une analyse statistique ayant pour but de caractériser les déterminants de la performance en langue. Nous avons donc effectué des analyses ANOVA sur la variable indépendante "ethnicité" avec les cinq variables dépendantes de langue.

Les résultats indiquent que les performances à l'oral et à la lecture sont très significativement différentes pour chaque groupe ethnique. Par contre, la qualité de l'écriture dans les deux évaluations, ne semble pas dépendre de l'appartenance ethnique des sujets. Cependant, le groupe ethnique a un effet sur la longueur des textes écrits par les élèves. Nous observons ces résultats dans le tableau sommaire des analyses ANOVA ainsi que dans les figures de diagrammes en boîtes qui suivent.

Tableau 160
ANOVA de 5 variables dépendantes selon "ethnicité"

| Variables | DL | Somme des carrés | Carré moyen | Value-F | Valeur-P |
|-----------|----|------------------|-------------|---------|----------|
| Oral | 4 | 62,901 | 15,725 | 15,465 | <,0001 |
| Lecture | 4 | 206,655 | 51,664 | 4,223 | ,0034 |
| Écrit 1 | 4 | 4,010 | 1,003 | 1,007 | ,4076 |
| Écrit 2 | 4 | ,240 | ,060 | ,448 | ,7740 |
| Écrit 3 | 4 | 25987,003 | 6496,751 | 2,777 | ,0310 |

Dans le diagramme en boîte de l'oral par l'ethnicité, le groupe des Sino-vietnamiens est celui qui a les performances les plus faibles et les plus dispersées suivi par le groupe des Latino-américains. Ce sont ces deux groupes qui comptent parmi leurs membres les élèves les plus récemment installés au Québec ainsi que la plus faible proportion d'élèves francophones. Le groupe qui a les plus fortes performances est celui des Canadiens-français qui sont des francophones de naissance et nés au Québec. Les deux autres groupes, celui

des Arabes et celui des Haïtiens ont de très bonnes performances à l'oral sans présenter tout de même l'homogénéité du groupe des Canadiens-français (Figure 24).

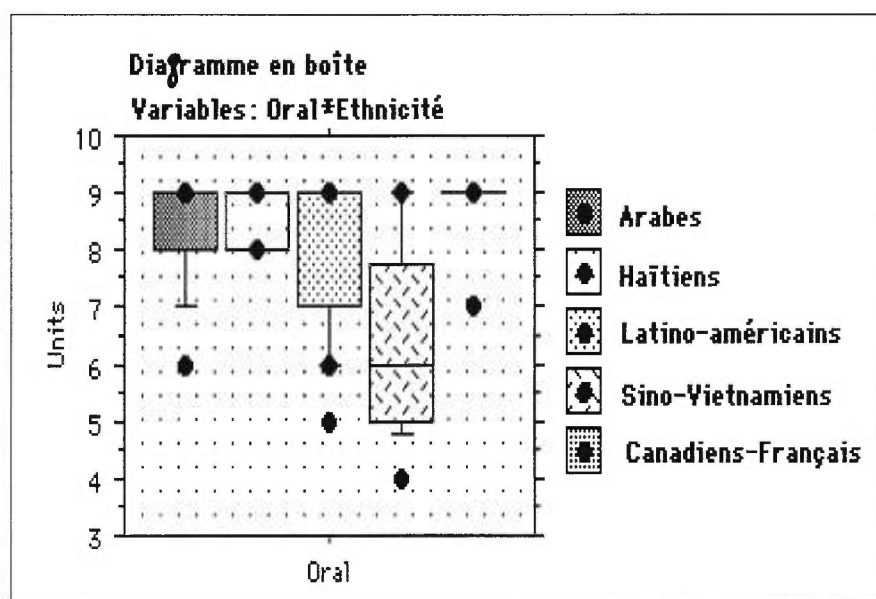


Figure 24: Diagramme en boîte de l'oral selon l'ethnicité

Au test de la lecture, le fait que les deux groupes qui comprennent le plus grand nombre de francophones de naissance se trouvent aux extrémités de l'échelle, (le groupe des Haïtiens ayant les performances les plus faibles et inversement le groupe des Canadiens-français qui a les performances les plus fortes), rend la variable Francophone/Non-Francophone non significative. Les Arabes ont aussi des bonnes performances en lecture mais avec des scores plus dispersés que les Canadiens-français. Enfin, les deux autres groupes, les Latino-américains et les Sino-vietnamiens, ont des performances presque comparables au point de vue statistique en lecture (Figure 25).

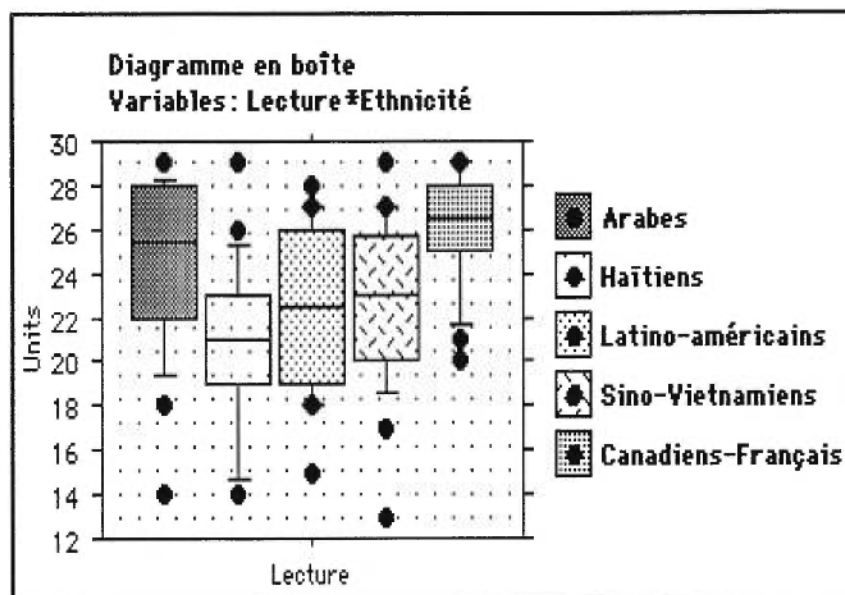


Figure 25: Diagramme en boîte de la lecture selon l'ethnicité

Aux deux évaluations globale et analytique de l'écriture, les résultats révèlent des différences assez marquées entre les groupes ethniques. À l'évaluation globale de l'écrit, les élèves ayant les plus faibles performances sont les Latino-américains. Les performances des Sino-vietnamiens sont légèrement plus fortes mais la médiane des performances du groupe est comparable à celle des Latino-américains. Les Arabes et les Haïtiens ont des performances semblables. Le groupe le plus fort est encore une fois celui des Canadiens-français (Figure 26).

À l'évaluation analytique, les Canadiens-français sont encore le groupe le plus fort mais leurs performances sont beaucoup plus dispersées que celles obtenues à l'évaluation globale. Il n'y a pas de différences énormes quant aux performances des quatre autres groupes. Cependant, il est à noter que les Haïtiens, qui à l'évaluation globale avaient d'assez forts résultats, ne gardent pas cet avantage à l'évaluation analytique. Ici les différences sont trop petites pour être différenciées statistiquement (Figure 27).

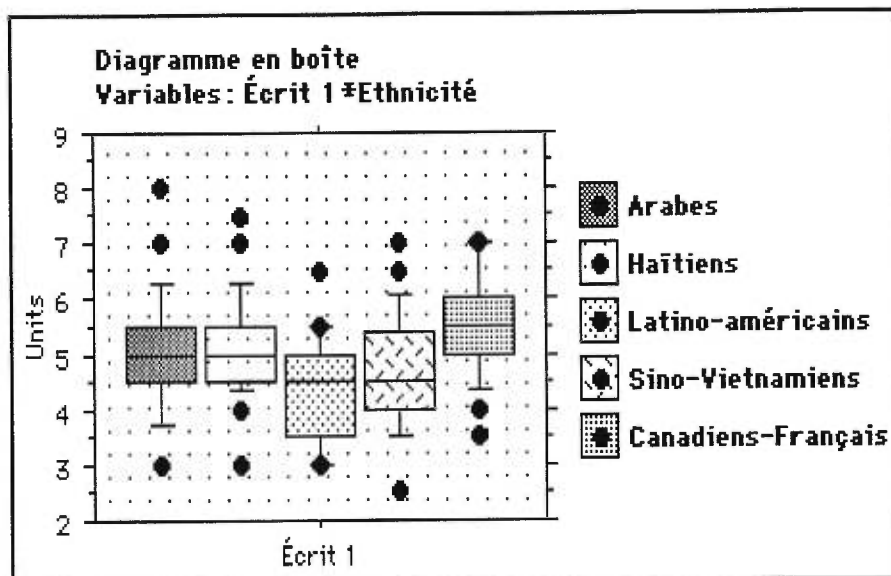


Figure 26: Diagramme en boîte de l'écrit 1 selon l'ethnicité

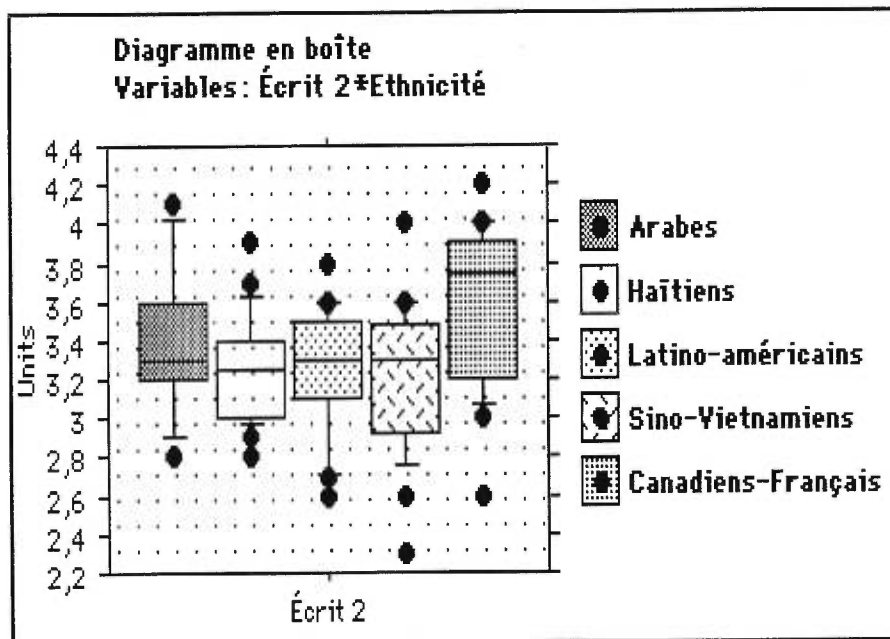


Figure 27: Diagramme en boîte de l'évaluation analytique de l'écrit selon l'ethnicité

Les différences entre les groupes en ce qui concerne la longueur des textes écrits sont statistiquement significatives. Les Arabes écrivent les textes les plus longs, suivis par les Latino-américains qui ont aussi la plus grande dispersion dans la longueur des textes produits. Les Canadiens-français écrivent des textes moyens suivis par les Haïtiens. Les

Sino-vietnamiens sont les sujets qui ont produit les textes les plus courts. Par contre, contrairement à plusieurs études sur le sujet, nous ne trouvons aucune relation entre la longueur et la qualité des textes. Cependant, nos observations sur la longueur ne portent seulement que sur le style d'écriture de chaque groupe, plutôt que sur leur connaissance de la langue française (Figure 28).

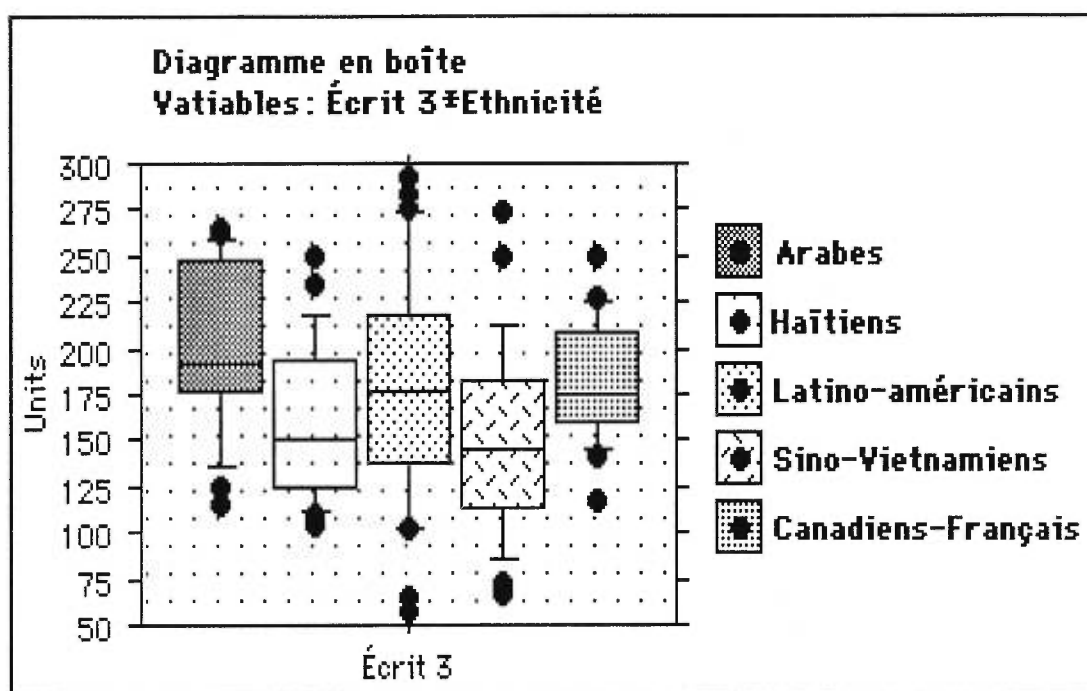


Figure 28: Diagramme en boîte de l'écrit 3 selon l'ethnicité

4.5 Performances en français des jeunes selon les aspirations éducationnelles et professionnelles et les obstacles lors de l'insertion professionnelle

Passons maintenant à la dernière partie des résultats. Dans cette partie, nous examinons les relations probables entre la maîtrise de la langue orale et écrite et les aspirations à l'égard des études, les aspirations professionnelles ainsi que les obstacles perçus lors de l'insertion sur le marché du travail.

4.5.1 Les aspirations aux études selon la performance en langue

Règle générale, les aspirations pour les études futures sont indépendantes des performances en langue. La majorité de nos élèves veulent faire des études universitaires (60,9%) tandis que 33% pensent terminer au moins le Cégep. De plus, un nombre important parmi ceux qui n'aspirent qu'au Cégep pour le moment, envisage la possibilité de continuer leurs études plus tard. Par conséquent, la presque totalité des élèves ont des aspirations assez élevées peu importe le niveau de leurs performances. Autrement dit, la maîtrise de la langue française orale ou écrite ne semble pas affecter les aspirations de nos sujets.

Si maintenant nous observons plus attentivement les aspirations des élèves selon leurs performances à l'oral, nous voyons un phénomène un peu paradoxal. En effet, les élèves qui ont des performances plus faibles sont proportionnellement plus nombreux à vouloir poursuivre leurs études universitaires (88,9% parmi les faibles). Ces pourcentages baissent dans les deux autres niveaux de performance (58% parmi les moyens et les forts). Afin de comprendre ces résultats, il suffit de remarquer que les sujets avec les plus fortes aspirations à l'égard des études sont les non-francophones et particulièrement les Sino-vietnamiens qui veulent poursuivre leurs études à l'université dans 82% des cas. Or, ce groupe ethnique, étant installé relativement récemment au Québec, a également des performances très faibles à l'oral.

Tableau 161
Les aspirations pour les études selon les performances à l'oral

| | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|--------------|------------|------------|----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Université | 70 | 60,9 | 8 | 88,9 | 14 | 58,3 | 48 | 58,5 |
| Cégep | 38 | 33 | 1 | 11,1 | 9 | 37,5 | 28 | 34,1 |
| Form. Prof. | 2 | 1,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 2,4 |
| EN/Théâtre | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 1,2 |
| P de R | 4 | 3,5 | 0 | 0,0 | 1 | 4,2 | 3 | 3,7 |
| Total | 115 | 100 | 9 | 100 | 24 | 100 | 82 | 100 |

Quant aux aspirations selon les performances en lecture, il n'y a pas de grande différence entre les élèves des trois niveaux, à l'exception des sujets moyens qui aspirent en plus petit nombre que les deux autres groupes aux études universitaires. En effet, en lecture, les performances des groupes ethniques sont plus également réparties et par conséquent les aspirations aussi ne présentent pas de grandes différences entre les groupes.

Tableau 162
Les aspirations pour les études selon les performances en lecture

| | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|----------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Université | 70 | 60,9 | 12 | 63,1 | 32 | 56,1 | 26 | 66,7 |
| Cégep | 38 | 33,0 | 5 | 26,4 | 23 | 40,4 | 10 | 25,6 |
| Form.. Prof. | 2 | 1,7 | 1 | 5,3 | 1 | 1,8 | 0 | 0 |
| EN de Théâtre | 1 | 0,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2,6 |
| Pas de réponse | 4 | 3,5 | 1 | 5,3 | 1 | 1,8 | 2 | 5,1 |
| Total | 115 | 100 | 19 | 100 | 57 | 100 | 39 | 100 |

En ce qui concerne les aspirations selon les deux mesures de performances à l'écrit, nous pouvons faire les mêmes constatations qu'en lecture. Surtout à l'évaluation globale de l'écrit, nous voyons que les élèves avec une performance moyenne sont presque également partagés en deux entre ceux qui aspirent aller à l'université et les autres. Dans les autres

sous-groupes nous avons toujours la même proportion, un peu plus de 60% des sujets qui veulent faire des études universitaires.

Tableau 163
Les aspirations pour les études selon les performances à l'écrit 1
(évaluation globale)

| | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|---------------|------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Université | 70 | 60,9 | 32 | 66,7 | 15 | 46,9 | 23 | 65,7 |
| Cégep | 38 | 33,0 | 14 | 29,2 | 15 | 46,9 | 9 | 25,7 |
| Form. Prof. | 2 | 1,7 | 2 | 4,2 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| EN de Théâtre | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 2,9 |
| P de R | 4 | 3,5 | 0 | 0,0 | 2 | 6,3 | 2 | 5,7 |
| Total | 115 | 100,0 | 48 | 100,0 | 32 | 100,0 | 35 | 100,0 |

Tableau 164
Les aspirations pour les études selon les performances à l'écrit 2
(évaluation analytique)

| | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|---------------|------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Université | 70 | 60,9 | 16 | 66,7 | 33 | 54,1 | 21 | 70,0 |
| Cégep | 38 | 33,0 | 7 | 29,2 | 25 | 41,0 | 6 | 20,0 |
| Form. Prof. | 2 | 1,7 | 1 | 4,2 | 1 | 1,6 | 0 | 0,0 |
| EN de Théâtre | 1 | 0,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 3,3 |
| P de R | 4 | 3,5 | 0 | 0,0 | 2 | 3,3 | 2 | 6,7 |
| Total | 115 | 100,0 | 24 | 100,0 | 61 | 100,0 | 30 | 100,0 |

4.5.2 Aspirations professionnelles selon les performances en langue

Quelles sont les aspirations professionnelles des élèves selon leurs performances en langue française? En général, il n'existe pas de préférences très marquées. Cependant, nous observons que les élèves de niveau plus faible à l'oral ont tendance à choisir dans l'ordre l'ingénierie, les sciences pures et les professions paramédicales, tandis que la majorité de ceux ayant une performance forte choisissent l'administration, l'ingénierie, la médecine et les arts.

Tableau 165
Aspirations professionnelles selon les performances à l'oral

| | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|-------------------------|------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Administration | 26 | 16,3 | 1 | 8,3 | 7 | 21,9 | 18 | 15,5 |
| Ingénierie | 21 | 13,1 | 5 | 41,7 | 3 | 9,4 | 13 | 11,2 |
| Médecine | 14 | 8,8 | 1 | 8,3 | 3 | 9,4 | 10 | 8,6 |
| Sciences pures | 14 | 8,8 | 2 | 16,7 | 6 | 18,8 | 6 | 5,2 |
| Dessin - Publicité | 12 | 7,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 12 | 10,3 |
| Arts | 11 | 6,9 | 0 | 0,0 | 1 | 3,1 | 10 | 8,6 |
| Profes. paramédicales | 11 | 6,9 | 2 | 16,7 | 4 | 12,5 | 5 | 4,3 |
| Sc. humaines - sociales | 10 | 6,3 | 0 | 0,0 | 2 | 6,3 | 8 | 6,9 |
| Avocat - Notaire | 6 | 3,8 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 6 | 5,2 |
| Electromécanique | 5 | 3,1 | 0 | 0,0 | 1 | 3,1 | 4 | 3,4 |
| Aérotechnique | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 1 | 3,1 | 3 | 2,6 |
| Architecture | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 2 | 6,3 | 2 | 1,7 |
| Enseignement | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 4 | 3,4 |
| Cameraman | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 1 | 3,1 | 2 | 1,7 |
| Joueur professionnel | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 3 | 2,6 |
| Journaliste | 3 | 1,9 | 1 | 8,3 | 1 | 3,1 | 1 | 0,9 |
| Policier | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 3 | 2,6 |
| Secrétaire | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 1,7 |
| Technique en garderie | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 1,7 |
| Autres | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 1,7 |
| Total | 160 | 100,0 | 12 | 100,0 | 32 | 100,0 | 116 | 100,0 |

En lecture, les élèves de niveau faible veulent poursuivre des études en administration et en sciences sociales et humaines et ceux de niveau moyen préfèrent l'administration, l'ingénierie et les sciences pures tandis que ceux de niveau fort sont plus dispersés dans leurs choix et choisissent plutôt la médecine, l'ingénierie, les arts et l'administration.

Tableau 166
Aspirations professionnelles selon les performances en lecture

| | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|----------------------|------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Administration | 26 | 16,3 | 3 | 15,8 | 17 | 20,2 | 6 | 10,5 |
| Ingénierie | 21 | 13,1 | 2 | 10,5 | 12 | 14,3 | 7 | 12,3 |
| Médecine | 14 | 8,8 | 2 | 10,5 | 4 | 4,8 | 8 | 14,0 |
| Sciences pures | 14 | 8,8 | 1 | 5,3 | 9 | 10,7 | 4 | 7,0 |
| Dessin - Publicité | 12 | 7,5 | 0 | 0,0 | 6 | 7,1 | 6 | 10,5 |
| Arts | 11 | 6,9 | 1 | 5,3 | 3 | 3,6 | 7 | 12,3 |
| Paramédical | 11 | 6,9 | 2 | 10,5 | 6 | 7,1 | 3 | 5,3 |
| Sciences humaines | 10 | 6,3 | 3 | 15,8 | 3 | 3,6 | 4 | 7,0 |
| Avocat - Notaire | 6 | 3,8 | 1 | 5,3 | 2 | 2,4 | 3 | 5,3 |
| Electromécanique | 5 | 3,1 | 0 | 0,0 | 4 | 4,8 | 1 | 1,8 |
| Aérotechnique | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 2 | 2,4 | 2 | 3,5 |
| Architecture | 4 | 2,5 | 1 | 5,3 | 3 | 3,6 | 0 | 0,0 |
| Enseignant | 4 | 2,5 | 1 | 5,3 | 2 | 2,4 | 1 | 1,8 |
| Cameraman | 3 | 1,9 | 1 | 5,3 | 2 | 2,4 | 0 | 0,0 |
| Joueur professionnel | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 2 | 2,4 | 1 | 1,8 |
| Journaliste | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 1 | 1,2 | 2 | 3,5 |
| Policier | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 1 | 1,2 | 2 | 3,5 |
| Secrétaire | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 2 | 2,4 | 0 | 0,0 |
| Garderie | 2 | 1,3 | 1 | 5,3 | 1 | 1,2 | 0 | 0,0 |
| Autres | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 2 | 2,4 | 0 | 0,0 |
| Total | 160 | 100,0 | 19 | 100,0 | 84 | 100,0 | 57 | 100,0 |

Enfin, les élèves qui ont des performances faibles à l'écrit (évaluation globale et analytique) aspirent à des emplois dans le domaine de l'administration, l'ingénierie et les sciences pures. Les élèves avec des performances moyennes préfèrent eux aussi l'administration et l'ingénierie. Enfin, les élèves avec des fortes performances en écrit préfèrent la médecine et les arts.

Tableau 167
Aspirations professionnelles selon les performances à l'écrit 1 (évaluation globale)

| | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|-------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Administration | 26 | 16,3 | 10 | 14,5 | 11 | 26,2 | 5 | 10,4 |
| Ingénierie | 21 | 13,1 | 11 | 15,9 | 7 | 16,7 | 3 | 6,3 |
| Médecine | 14 | 8,8 | 5 | 7,2 | 0 | 0,0 | 8 | 16,7 |
| Sciences pures | 14 | 8,8 | 10 | 14,5 | 2 | 4,8 | 2 | 4,2 |
| Publicité | 12 | 7,5 | 5 | 7,2 | 1 | 2,4 | 6 | 12,5 |
| Arts | 11 | 6,9 | 3 | 4,3 | 2 | 4,8 | 6 | 12,5 |
| Paramédical | 11 | 6,9 | 7 | 10,1 | 0 | 0,0 | 4 | 8,3 |
| Sciences humaines | 10 | 6,3 | 5 | 7,2 | 4 | 9,5 | 1 | 2,1 |
| Avocat - Notaire | 6 | 3,8 | 0 | 0,0 | 2 | 4,8 | 4 | 8,3 |
| Electromécanique | 5 | 3,1 | 4 | 5,8 | 1 | 2,4 | 0 | 0,0 |
| Aérotechnique | 4 | 2,5 | 2 | 2,9 | 0 | 0,0 | 2 | 4,2 |
| Architecture | 4 | 2,5 | 3 | 4,3 | 0 | 0,0 | 1 | 2,1 |
| Enseignant | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 2 | 4,8 | 2 | 4,2 |
| Cameraman | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 3 | 7,1 | 0 | 0,0 |
| Sports | 3 | 1,9 | 1 | 1,4 | 1 | 2,4 | 1 | 2,1 |
| Journaliste | 3 | 1,9 | 2 | 2,9 | 0 | 0,0 | 1 | 2,1 |
| Policier | 3 | 1,9 | 1 | 1,4 | 2 | 4,8 | 0 | 0,0 |
| Secrétaire | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 1 | 2,4 | 1 | 2,1 |
| Garderie | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 2 | 4,8 | 0 | 0,0 |
| Autres | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 1 | 2,4 | 1 | 2,1 |
| Total | 160 | 100 | 69 | 100 | 42 | 100 | 48 | 100 |

Tableau 168
Aspirations professionnelles selon les performances à l'écrit 2
(évaluation analytique)

| | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|-----------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Administration | 26 | 16,3 | 3 | 13,0 | 20 | 21,3 | 3 | 7,0 |
| Ingénierie | 21 | 13,1 | 4 | 17,4 | 13 | 13,8 | 4 | 9,3 |
| Médecine | 14 | 8,8 | 0 | 0,0 | 6 | 6,4 | 8 | 18,6 |
| Sciences pures | 14 | 8,8 | 5 | 21,7 | 4 | 4,3 | 5 | 11,6 |
| Dessin - Publicité | 12 | 7,5 | 0 | 0,0 | 9 | 9,6 | 3 | 7,0 |
| Arts | 11 | 6,9 | 0 | 0,0 | 5 | 5,3 | 6 | 14,0 |
| Profes. paramédicales | 11 | 6,9 | 4 | 17,4 | 4 | 4,3 | 3 | 7,0 |
| Sc. hum.- sociales | 10 | 6,3 | 1 | 4,3 | 7 | 7,4 | 2 | 4,7 |
| Avocat - Notaire | 6 | 3,8 | 1 | 4,3 | 4 | 4,3 | 1 | 2,3 |
| Electromécanique | 5 | 3,1 | 2 | 8,7 | 3 | 3,2 | 0 | 0,0 |
| Aérotechnique | 4 | 2,5 | 1 | 4,3 | 2 | 2,1 | 1 | 2,3 |
| Architecture | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 4 | 4,3 | 0 | 0,0 |
| Enseignant | 4 | 2,5 | 0 | 0,0 | 2 | 2,1 | 2 | 4,7 |
| Cameraman | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 3 | 3,2 | 0 | 0,0 |
| Joueur professionnel | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 2 | 2,1 | 1 | 2,3 |
| Journaliste | 3 | 1,9 | 0 | 0,0 | 2 | 2,1 | 1 | 2,3 |
| Policier | 3 | 1,9 | 1 | 4,3 | 2 | 2,1 | 0 | 0,0 |
| Secrétaire | 2 | 1,3 | 1 | 4,3 | 1 | 1,1 | 0 | 0,0 |
| Technique garderie | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 1 | 1,1 | 1 | 2,3 |
| Autres | 2 | 1,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 4,7 |
| Total | 160 | 100 | 23 | 100 | 94 | 100 | 43 | 100 |

4.5.3 Les obstacles selon les performances en langue

La dernière section de l'analyse des données concerne les obstacles perçus lors de l'insertion professionnelle selon les performances des élèves en langue française. Dans le tableau 169, nous voyons les obstacles les plus importants dans l'ordre selon lequel les jeunes les ont mentionnés. A part l'inexpérience qui a été mentionnée par presque tous les jeunes, l'obstacle le plus fréquemment mentionné chez les élèves avec une performance faible à l'oral, est la langue française.

Ainsi, nous supposons que les jeunes sont très conscients de leurs faiblesses, du moins en ce qui concerne leur niveau de maîtrise du français oral. En même temps, nous constatons qu'à la fin de l'école secondaire, ils n'ont pas développé ni leurs compétences à l'oral à un niveau tel qui leur permettra de fonctionner dans les différentes instances de la vie quotidienne ni la confiance qu'ils peuvent avec ces compétences chercher un emploi.

Les réponses de ceux qui ont une performance moyenne sont très dispersées : la connaissance de l'anglais et la concurrence sur le marché étant les barrières les plus souvent mentionnées. En ce qui concerne les élèves forts, l'obstacle le plus important est le racisme (Tableau 169).

Tableau 169
Obstacles perçus selon les performances à l'oral

| Obstacles | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|----------------|------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Expérience | 49 | 19,4 | 7 | 22,6 | 9 | 13,8 | 33 | 21,2 |
| Racisme | 25 | 9,9 | 3 | 9,7 | 2 | 3,1 | 20 | 12,8 |
| Anglais | 24 | 9,5 | 2 | 6,5 | 8 | 12,3 | 14 | 9,0 |
| Concurrence | 24 | 9,5 | 1 | 3,2 | 8 | 12,3 | 15 | 9,6 |
| Chômage | 23 | 9,1 | 1 | 3,2 | 5 | 7,7 | 17 | 10,9 |
| Français | 20 | 7,9 | 8 | 25,8 | 6 | 9,2 | 6 | 3,8 |
| Physique | 20 | 7,9 | 3 | 9,7 | 7 | 10,8 | 10 | 6,4 |
| Formation | 19 | 7,5 | 1 | 3,2 | 7 | 10,8 | 11 | 7,1 |
| Scolarité | 17 | 6,7 | 2 | 6,5 | 5 | 7,7 | 10 | 6,4 |
| Réseau | 12 | 4,8 | 3 | 9,7 | 4 | 6,2 | 5 | 3,2 |
| Pas d'obstacle | 11 | 4,4 | 0 | 0,0 | 3 | 4,6 | 8 | 5,1 |
| Emploi | 8 | 3,2 | 0 | 0,0 | 1 | 1,5 | 7 | 4,5 |
| Total | 252 | 100,0 | 31 | 100,0 | 65 | 100,0 | 156 | 100,0 |

Les jeunes avec une performance faible en lecture considèrent comme obstacle à leur insertion professionnelle le manque d'expérience et la maîtrise imparfaite de la langue française orale. Pour les élèves avec une performance moyenne les obstacles les plus fréquents sont le manque d'expérience ainsi que la discrimination raciale. Les élèves qui performant à un niveau supérieur partagent avec les deux autres groupes l'idée que le manque d'expérience est l'obstacle le plus important pour les jeunes dans la recherche d'un premier emploi. Pourtant, en seconde place, ils considèrent la concurrence et le manque d'emplois sur le marché du travail. Ces résultats ne sont pas surprenants si l'on se rappelle que ce sont les Canadiens-français qui performant le mieux en lecture (Tableau 170).

Tableau 170
Obstacles perçus selon les performances en lecture

| Obstacles | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|--------------------------------------|-------|-------|---------|-------|--------|-------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Expérience-Jeune âge | 49 | 19,4 | 11 | 19,6 | 24 | 18,9 | 14 | 20,3 |
| Racisme - Ethnicité - Culture | 25 | 9,9 | 8 | 14,3 | 14 | 11,0 | 3 | 4,3 |
| Anglais-Bilinguisme | 24 | 9,5 | 9 | 16,1 | 11 | 8,7 | 4 | 5,8 |
| Concurrence | 24 | 9,5 | 2 | 3,6 | 12 | 9,4 | 10 | 14,5 |
| Manque d'emplois - Chômage | 23 | 9,1 | 2 | 3,6 | 11 | 8,7 | 10 | 14,5 |
| Français oral et écrit (1 réponse) | 20 | 7,9 | 10 | 17,9 | 8 | 6,3 | 2 | 2,9 |
| Qualités physiques - Sexisme | 20 | 7,9 | 5 | 8,9 | 12 | 9,4 | 3 | 4,3 |
| Formation - Compétences - Spécialis. | 19 | 7,5 | 2 | 3,6 | 12 | 9,4 | 5 | 7,2 |
| Niveau de scolarité -DES complété | 17 | 6,7 | 2 | 3,6 | 9 | 7,1 | 6 | 8,7 |
| Manque de réseau | 12 | 4,8 | 3 | 5,4 | 7 | 5,5 | 2 | 2,9 |
| Aucun obstacle | 11 | 4,4 | 0 | 0,0 | 5 | 3,9 | 6 | 8,7 |
| Caractéristiques de l'emploi | 8 | 3,2 | 2 | 3,6 | 2 | 1,6 | 4 | 5,8 |
| Total | 252 | 100,0 | 56 | 100,0 | 127 | 100,0 | 69 | 100,0 |

Dans le tableau des obstacles selon les performances à l'écrit 1 (évaluation globale), les réponses en ce qui concerne les élèves avec un rendement faibles diffèrent des autres évaluations. En effet, les élèves faibles à cette épreuve sont plus souvent concernés par le chômage que par la langue française. Pour les deux autres groupes les résultats sont similaires à ceux obtenus à l'oral et à la lecture (Tableau 171).

Tableau 171
Obstacles perçus selon les performances à l'écrit 1 (évaluation globale)

| Obstacles | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|----------------|-------|------|---------|-------|--------|-------|-------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Expérience | 49 | 20,9 | 19 | 18,6 | 17 | 27,4 | 13 | 19,1 |
| Racisme | 25 | 10,6 | 9 | 8,8 | 10 | 16,1 | 6 | 8,8 |
| Anglais | 24 | 10,2 | 9 | 8,8 | 6 | 9,7 | 8 | 11,8 |
| Concurrence | 23 | 9,8 | 10 | 9,8 | 5 | 8,1 | 8 | 11,8 |
| Chômage | 20 | 8,5 | 12 | 11,8 | 4 | 6,5 | 3 | 4,4 |
| Français | 19 | 8,1 | 8 | 7,8 | 3 | 4,8 | 8 | 11,8 |
| Physique | 17 | 7,2 | 9 | 8,8 | 5 | 8,1 | 3 | 4,4 |
| Formation | 14 | 6 | 5 | 4,9 | 2 | 3,2 | 6 | 8,8 |
| Éducation | 13 | 5,5 | 7 | 6,9 | 2 | 3,2 | 4 | 5,9 |
| Réseau | 12 | 5,1 | 8 | 7,8 | 1 | 1,6 | 3 | 4,4 |
| Pas d'obstacle | 11 | 4,7 | 4 | 3,9 | 5 | 8,1 | 2 | 2,9 |
| Emploi | 8 | 3,4 | 2 | 2,0 | 2 | 3,2 | 4 | 5,9 |
| Total | 235 | 100 | 102 | 100,0 | 62 | 100,0 | 68 | 100,0 |

Les résultats de l'évaluation analytique sont plus près des résultats à la lecture et à l'oral. Le groupe moyen se préoccupe particulièrement de l'expérience et du racisme, et le groupe fort de l'expérience et de la formation. Pour le groupe faible, la première préoccupation est la maîtrise de la langue suivie par le manque d'expérience (Tableau 172).

Tableau 172
Obstacles perçus selon les performances à l'évaluation analytique de l'écrit (évaluation analytique)

| Obstacles | Total | | Faibles | | Moyens | | Forts | |
|----------------|-------|------|---------|------|--------|------|-------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Expérience | 49 | 19,4 | 7 | 12,5 | 31 | 21,1 | 11 | 22,4 |
| Racisme | 25 | 9,9 | 6 | 10,7 | 16 | 10,9 | 3 | 6,1 |
| Anglais | 24 | 9,5 | 6 | 10,7 | 14 | 9,5 | 4 | 8,2 |
| Concurrence | 24 | 9,5 | 5 | 8,9 | 15 | 10,2 | 4 | 8,2 |
| Chômage | 23 | 9,1 | 5 | 8,9 | 14 | 9,5 | 4 | 8,2 |
| Français | 20 | 7,9 | 9 | 16,1 | 9 | 6,1 | 2 | 4,1 |
| Physique | 20 | 7,9 | 6 | 10,7 | 10 | 6,8 | 4 | 8,2 |
| Formation | 19 | 7,5 | 3 | 5,4 | 9 | 6,1 | 7 | 14,3 |
| Scolarité | 17 | 6,7 | 1 | 1,8 | 14 | 9,5 | 2 | 4,1 |
| Réseau | 12 | 4,8 | 4 | 7,1 | 8 | 5,4 | 0 | 0,0 |
| Pas d'obstacle | 11 | 4,4 | 2 | 3,6 | 6 | 4,1 | 3 | 6,1 |
| Emploi | 8 | 3,2 | 2 | 3,6 | 1 | 0,7 | 5 | 10,2 |
| Total | 252 | 100 | 56 | 100 | 147 | 100 | 49 | 100 |

Chapitre 5. Interprétation des résultats

La problématique et le cadre théorique de la présente thèse ont été fondés sur un certain nombre de théories et de recherches empiriques examinant les relations entre l'école, la langue et le marché du travail. Les résultats obtenus et les analyses dans le cadre de la présente recherche ne peuvent être interprétés qu'en suivant les pistes que ces différents travaux nous offrent et ceci dans le contexte particulier de la scolarisation des jeunes issus de différentes communautés culturelles finissant le secondaire à Montréal. Au cours de cet examen, nous avons formulé un certain nombre d'hypothèses implicites desquelles découlent les objectifs et les questions de cette recherche. Une très brève présentation de ces hypothèses est donc importante afin de répondre aux questions posées à l'origine de cette thèse.

Depuis les années soixante, les études sur l'institution scolaire sont en accord sur un fait: l'école n'offre pas les mêmes chances à tous. De surcroît, certaines études suggèrent que les différences sociales, linguistiques et culturelles qui démarquent tout individu lors de son entrée à l'école sont reproduites et légitimées à travers sa scolarisation et le suivent à la sortie de l'école et lors de son intégration dans le milieu de travail. Nous savons que l'acquisition d'une langue seconde est un processus long et complexe qui peut exiger plus de cinq ans de scolarisation formelle dans la deuxième langue de l'apprenant et que les conditions d'apprentissage de la langue seconde pour les jeunes allophones sont souvent loin d'être idéales. Dans ces conditions, nous nous sommes demandée si les élèves non francophones acquièrent une maîtrise de la langue française orale et écrite comparable à celle de leurs pairs francophones appartenant à la même classe socio-économique à la fin de leurs études secondaires. Les compétences sur le plan de la langue des jeunes non

francophones sont-elles suffisantes pour entreprendre des études post-secondaires ou pour s'intégrer dans les entreprises qui actuellement demandent de leurs employés un haut niveau de littératie fonctionnelle? Quels sont les autres facteurs en jeu qui influencent les performances langagières des élèves à la fin du secondaire?

Un deuxième point relevé lors de l'examen des études dans le domaine est celui de l'application de deux notions, celle du capital culturel et celle de l'ethos de la famille. Ces deux notions expliquant les différences de réussite entre les classes sociales de la majorité peuvent-elles être appliquées dans le cas des minorités ethniques et linguistiques? Dans plusieurs études citées plus loin dans ce travail, nous retrouvons les mêmes constatations: les enfants de la majorité reproduisent plus facilement l'idéologie de leur classe d'appartenance que les enfants de la minorité. En effet, malgré les difficultés linguistiques et le probable échec scolaire qui en résulte, les aspirations des jeunes minoritaires sont plus élevées que celles des jeunes majoritaires. Nous avons donc supposé que les jeunes des communautés culturelles sont désavantagés sur le plan du capital culturel qui comprend la langue formelle, les connaissances du monde et le capital social des réseaux en milieu de travail mais qu'en revanche, ils sont avantagés sur le plan de l'ethos de la famille puisqu'ils ont des aspirations plus élevées que leurs confrères de la majorité. Nos résultats permettent-ils de confirmer cette hypothèse? Les jeunes minoritaires ont-ils des aspirations plus élevées à l'égard des études et de la vie professionnelle? Quelles sont les obstacles qu'ils perçoivent lors de leur insertion professionnelle? Et comment se comportent les jeunes des communautés culturelles quant à l'emploi pendant les études?

Finalement, les modèles de compétence communicative indiquent que la maîtrise de la langue est un facteur très important de la connaissance du monde. En reliant cette connaissance du monde aux connaissances du marché du travail, nous avons fait l'hypothèse que les jeunes maîtrisant mieux la langue seraient plus confiants de leurs connaissances sur

le marché du travail, auraient des aspirations plus élevées et ne percevraient pas les mêmes obstacles lors de leur insertion professionnelle que les autres jeunes. Les résultats obtenus confirment-ils cette hypothèse?

5.1 Compétences langagières orales et écrites

5.1.1 L'oral

Les résultats du tableau 155 indiquent que les facteurs les plus importants pour expliquer les performances à l'oral sont la durée de séjour, l'appartenance ou non au groupe langagier francophone et le niveau socio-économique. En effet, plus la résidence, et donc la scolarité en français, sont longues, plus les performances des élèves à l'oral sont fortes. Les écart-types du tableau 143 montrent que les élèves, majoritaires et minoritaires de deuxième génération, nés au Québec ont les performances les plus homogènes. Ces résultats se vérifient également dans les analyses de fréquences qui montrent clairement la progression du développement de l'oral en fonction du temps que les sujets ont passé au pays. Par exemple, le tableau 144 indique que le pourcentage des élèves au niveau supérieur s'accroît de façon presque linéaire en fonction de la durée de résidence. En effet, 22% des élèves résidant au Québec entre 0 et 4 ans, 43% des élèves résidant au Québec entre 5 et 10 ans, 62% des élèves résidant au Québec depuis 10 ans et plus et 86% des élèves nés au Québec sont au niveau supérieur.

Le niveau socio-économique explique aussi de façon significative les performances à l'oral des élèves. Le tableau 78 indique que les performances des élèves issus des diverses classes socio-économiques sont différentes les unes des autres, et le tableau 77 indique que ces différences sont significatives à un niveau de 1%. Par contre, le tableau 80 indique que les performances entre les élèves du niveau socio-économique élevé et intermédiaire ne diffèrent qu'à un niveau à peine significatif de 12%, tandis que les différences entre ces deux classes et le niveau socio-économique faible, elles, sont significatives.

En ce qui concerne l'appartenance au groupe francophone/non-francophone, le tableau 155 indique que les sujets francophones réussissent mieux que leurs pairs non francophones comme nous avons mentionné au début de cette section. Par contre, les tableaux 71 et 74 indiquent que les performances des francophones sont moins dispersées que celles des non francophones à tous les niveaux socio-économiques. En effet, dans le cas des élèves non-francophones, nous observons une nette décroissance des performances en partant des familles de type 1 vers les familles de type 3. Par contre, le niveau socio-économique ne semble pas avoir une grande influence sur les performances à l'oral des élèves francophones. Soulignons finalement que plus le niveau socio-économique est élevé plus les performances des francophones et celles des sujets non francophones ont tendance à se ressembler.

L'entrevue ACTFL définit des niveaux selon lesquels les élèves qui se placent au niveau avancé de l'échelle sont capables de satisfaire aux exigences des différents milieux scolaires et professionnels, avec moins d'aisance toutefois que les élèves qui se situent au niveau supérieur. Quant aux élèves de niveau intermédiaire, la situation se présente de façon beaucoup plus problématique. Ces élèves "peuvent se faire comprendre, à l'aide de quelques répétitions, par un locuteur natif bienveillant"¹. Le discours est marqué de "fréquentes interruptions causées par la recherche de mots ou d'expressions appropriées, du peu d'utilisation, voire de l'absence d'éléments cohésifs servant à enchaîner les phrases"². Ces locuteurs ne jouiront aussi que d'un contrôle partiel de la grammaire, de la compétence pragmatique et de la compétence sociolinguistique. Leur prononciation est "souvent

1 Description des critères d'évaluation par l'entrevue ACTFL (Buck, 1994, p. 3-12)

2 op. cit.

fortement influencée par la langue maternelle»¹ et leur vocabulaire se limite «aux éléments lexicaux concrets, de haute fréquence, et concernant la personne et sa situation»².

Il s'avère donc d'après nos résultats qu'il existe une grande dispersion des résultats surtout chez les non francophones. La classification indique donc que de nombreux élèves de notre échantillon éprouvent certainement de la difficulté à fonctionner dans leur environnement. Au niveau de la salle classe, ces élèves n'auront d'autre choix que de ralentir le rythme d'apprentissage des élèves des niveaux supérieurs - soit de 'décrocher' à cause du rythme d'apprentissage. Il est d'ailleurs plus probable, surtout à la lumière de nos résultats que la seconde situation prime. Les faibles performances des élèves à l'oral pourraient causer de graves difficultés lors de l'insertion professionnelle, surtout au moment de l'embauche.

En guise de conclusion, on peut affirmer que les jeunes non-francophones de notre étude sont nettement défavorisés sur le plan de la langue orale en comparaison de leurs pairs appartenant au groupe des francophones de naissance.

5.1.2 La lecture

En lecture, le tableau 156 indique que toutes les variables explicatives sauf le sexe, c'est à dire les variables majorité/minorité, durée de résidence, socio-économique et francophone/non francophone sont significatives, bien que cette dernière variable ne l'est qu'à un niveau de 10%. L'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire est la variable la plus significative. Les élèves appartenant à la majorité canadienne-française ont des meilleures performances que les élèves appartenant aux minorités ethniques. La durée

1 op. cit.

2op. cit.

de résidence joue aussi un rôle presque autant significatif. Les élèves qui ont une longue durée de résidence au pays, ont aussi de meilleures performances en lecture. Le niveau socio-économique est significatif à 5% et plus le niveau socio-économique est élevé plus les performances des sujets le sont aussi.

Cependant, la lecture est la seule parmi les trois compétences examinées où les résultats entre les groupes langagiers, francophone/non francophone, ne présentent pas les mêmes différences marquées observées dans les résultats à l'oral et à l'écrit. En effet, il semble que la familiarité avec la langue divise moins les sujets quant à leurs performances au test de lecture que l'appartenance au groupe des élèves Canadiens-français par rapport aux groupes ethniques (majorité/minorité), que la durée de résidence ou que les niveaux socio-économiques, bien que, rappelons-le, le rôle de cette appartenance ne soit pas négligeable.

Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que la lecture des textes scolaires diffère du type de lecture rencontré dans le cadre des besoins et des activités de tous les jours. Notamment, les matériels, les buts et les tâches en lecture avec lesquels les élèves peuvent être plus familiers, par exemple ceux associés avec le milieu du travail, sont qualitativement différents de ceux que l'on trouve en milieu scolaire (Mikulecky, 1982). Autrement dit, bien que les francophones soient avantagés au niveau de la langue, ils subissent des difficultés au niveau du contenu qui les rapprochent des non francophones (Jones, 1992).

D'ailleurs, Guthrie et Kirsch (1988) font la distinction entre la compréhension en lecture à l'école et la lecture fonctionnelle de tous les jours en se référant au test utilisé dans le *Survey of Literacy Skills Used in Daily Activities* aux États-Unis. L'aspect le plus intéressant de leur conception de la littératie fonctionnelle en rapport avec notre recherche

est l'idée que la lecture de tous les jours dépend moins de la connaissance de la structure de la langue que de la compréhension des textes scolaires. Plusieurs textes fonctionnels n'ont pas de structures grammaticales et sont organisés autour de tableaux voire de graphiques (Guthrie, 1988; Guthrie et Kirsch, 1987; Kirsch et Mosental, 1990).

De surcroît, certains résultats de la recherche sur l'alphabétisation au Canada (Statistique Canada, 1991) ont montré que l'effet de l'activité du marché du travail sur les capacités en lecture fonctionnelle est tout aussi important que l'effet du niveau de scolarisation (Jones, 1992), comme il le souligne:

It makes sense, however, that someone who is working is likely to have more opportunities to participate in both literate and second-language activities than someone who does not work. It is also true that some level of literacy and second-language ability may be required to enter the work force and so the results are not unambiguous. It is best, I believe, to think of literacy as one of life's vicious circles: only those with a minimum of ability will get into the circle, but once in, they will have the chance to practice and improve their skill (Jones, 1992, p. 207).

Par ailleurs, le niveau d'éducation générale et l'expérience en lecture fonctionnelle acquis dans le milieu du travail sont les deux facteurs les plus importants ressortant des résultats de la recherche de Statistique Canada.

Afin d'expliquer nos résultats à la lumière de ce qui précède, nous avons examiné les tâches les moins bien réussies par les élèves. Cet examen a porté des fruits: plus de 50% des élèves étaient incapables de trouver une information dans les pages jaunes de l'annuaire téléphonique, de trouver des informations dans un article de journal, ou de lire un graphique. Plus de 40% des élèves étaient incapables de trouver des horaires sur une affiche

d'informations, de choisir le bon produit sur un guide de ponçage; de compléter un graphique selon les directives. Plus de 30% des élèves ont omis de mettre l'adresse de livraison sur le bon de commande d'un catalogue ou de mettre la date correctement sur un bordereau de dépôt à la banque.

De plus, la majorité des élèves avaient tendance à éviter de lire les textes les plus longs dans le test. Ainsi, plusieurs élèves n'ont pas réussi à répondre correctement aux deux questions de compréhension d'un article. Nous avons même été obligés d'éliminer la seconde question puisque seulement un sujet a su y répondre correctement.

Certaines hypothèses sont nées de ces résultats obtenus au test de lecture. Comme les différences les plus significatives entre les groupes ne se situaient pas au niveau de la maîtrise de la langue, nous avons supposé que l'expérience était le facteur manquant le plus à nos sujets. En effet, la familiarisation avec la lecture des journaux et les transactions bancaires à travers la langue écrite constituent sans doute des activités de lecture d'un certain milieu. Dans d'autres activités de lecture proposées, comme trouver le bon produit sur une guide, remplir une commande de livraison, l'échec des élèves est probablement dû à leur inexpérience puisqu'il s'agit de tâches très courantes dans le milieu du travail.

Nous pouvons aussi avancer l'hypothèse que le test discrimine à un certain point selon la culture. En effet, des tâches comme les transactions bancaires ou les commandes de livraison peuvent être des exemples de tâches dont les sujets n'ont pas d'expérience en partie à cause de leur spécificité dans le contexte canadien. Enfin, certaines tâches telles que la recherche d'information dans les pages jaunes, la lecture et l'interprétation des graphiques ou de trouver des horaires sur une affiche d'information sont des exemples de lecture qui font appel à tous les facteurs précédents.

En effet, des recherches sur les habitudes de lecture montrent que la lecture de plusieurs textes différents font appel à des capacités supérieures en littératie. Dans une étude sur les pratiques de lecture et de la maîtrise de la littératie chez les adultes aux États-Unis (Smith, 1996), les résultats ont montré que les lecteurs de livres et ceux qui utilisent des documents à leur emploi ont des meilleures performances au test de lecture fonctionnelle. Pourtant, elle ajoute, la lecture de documents est une activité moins commune parmi les adultes et ce sont les jeunes travailleurs qui ont tendance à lire plus de textes de ce type pour les besoins de leurs emplois et non pour des raisons personnelles. La chercheuse conclut que ce manque d'expérience à la lecture de ce type de documents est un des facteurs principaux de difficulté que les participants ont affronté dans la recherche sur la littératie aux États-Unis.

Dans le même sens, Boyd (1991), en analysant les résultats de la recherche sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement de Statistique Canada, conclut que le fait que la population immigrante, même celle possédant les diplômes supérieurs de leurs pays d'origine, ait des capacités nettement plus limitées que les Canadiens pourrait s'expliquer, d'une part, par une faible maîtrise de la langue et d'autre part, par le manque de familiarité avec les tâches de lecture et d'écriture fonctionnelles employées dans le test.

Une autre sorte de problème a été rapporté par Guthrie et Greany (1991). Il est possible que les lecteurs survolent ("*skim*") et ne lisent pas avec attention les documents de type matériels de référence, recettes, commandes d'achat, instructions et factures et à cause de ce fait, ne sont pas compétents dans ce type de lecture.

Finalement, dans une étude de deux grands journaux métropolitains américains, Stamm et Jacobovitch (1980) ont trouvé que les lecteurs regardaient très rarement les tableaux (p.ex. les prix de la Bourse, les scores des sports, des statistiques, des données sur

le temps, etc.) qui sont publiés dans ces journaux, fait assez étonnant vu le haut niveau de scolarisation de ces lecteurs.

En ce qui concerne les sujets de la présente recherche, nous pouvons avancer deux hypothèses qui découlent des résultats obtenus en lecture et qui peuvent ouvrir des discussions plus poussées sur la réussite des jeunes en lecture. Premièrement, il ressort de nos résultats que les élèves issus des familles défavorisées ne sont pas familiers avec la littérature et la langue écrite. De plus, lorsqu'il s'agit d'élèves des communautés culturelles dont les parents sont peu scolarisés ou même analphabètes, il est possible que ces jeunes n'aient jamais vu à la maison un journal ou même un dépliant d'information en français voire même en langue maternelle. Donc pour ces élèves, cette fonction de familiarisation avec la langue écrite quotidienne, qui nous paraît peut-être élémentaire, doit être assumée par l'école. Ainsi, nous arrivons obligatoirement à la deuxième supposition. Que les élèves ne soient pas capables à la fin de l'école secondaire de répondre correctement à ces tâches, suppose obligatoirement soit que l'école ne prépare pas assez efficacement les élèves à ce type de lecture, ou bien que l'enseignement de ces tâches n'est pas assez explicite. Nous insistons sur le caractère explicite de l'enseignement de ces tâches puisqu'il va souvent de soi pour les intervenants de supposer que les élèves du deuxième cycle du secondaire ont nécessairement des expériences de lecture de tous les jours. Or, le contexte que nous examinons montre que cela n'est pas du tout évident.

À partir de ces constatations, il est presque certain que les jeunes ayant à ce niveau de leur scolarisation des difficultés en lecture risquent fortement d'avoir des difficultés lors de leur insertion professionnelle dans un marché du travail en transformation. En effet, les changements technologiques importants survenus dans le marché du travail exigent des employés des niveaux de littérature élevés (Painchaud, 1994). Pour les jeunes n'ayant même pas atteint le niveau moyen, ceci concerne 16,5% de l'ensemble des sujets, nous pouvons

constater que leur scolarisation n'était à peine suffisante que pour leur donner les moyens «d'accomplir seulement des tâches élémentaires, comme repérer un mot familier dans un texte simple» selon la description des niveaux établis par Statistique Canada (1991).

5.1.3 Écrit

En écriture, comme le montre le chapitre des résultats, quatre faits découlent de nos résultats: 1) l'ensemble des élèves ont des résultats faibles, concentrés autour de la moyenne, tant à l'évaluation globale qu'analytique de l'écriture; 2) les performances statistiquement différentes entre les élèves francophones et non francophones indiquent que la maîtrise du français, contrairement au cas de la lecture, joue un rôle important dans les résultats à l'écriture; 3) les filles écrivent mieux que les garçons; et, 4) dans notre recherche nous ne trouvons aucune corrélation entre la qualité des textes produits et leur longueur, contrairement à d'autres recherches en langue seconde ou étrangère où la longueur des textes est une mesure de la maîtrise de la langue (pour une revue voir: Germain, 1993). Par contre, comme nous verrons plus loin, il y a un rapport entre le groupe ethnique et la longueur des textes.

Nous attribuons la tendance des performances à se concentrer plus ou moins autour de la moyenne et à présenter une certaine homogénéité à la scolarité des sujets en français. L'examen des différents items a montré que les sujets présentaient des meilleurs résultats aux items «scolaires» de l'écriture, c'est-à-dire à la forme de la langue écrite telle qu'enseignée à l'école. Plus particulièrement, de meilleurs résultats ont été obtenus à la ponctuation, à l'orthographe d'usage et à la grammaire (verbes et orthographe grammaticale). De tous les items du "contenu", qui étaient les plus nombreux dans l'échelle, seul «l'ordre logique des idées» (cohérence du discours) a reçu une moyenne élevée. Les items les plus problématiques ont été ceux liés au découpage. En effet, 62% des

élèves n'ont pas mis de lieu ni de date à leurs lettres, 59% n'ont pas mis correctement la formule d'appel et presque la moitié des élèves ont eu des problèmes avec l'introduction, les paragraphes, la conclusion et la salutation dans la lettre de demande d'emploi. Les résultats des autres items ont été moyens, se situant autour de 3 points sur 5.

Nous pouvons émettre certaines hypothèses à partir de ces constatations. Nous supposons que les faibles performances des francophones sont dues plutôt à leur inexpérience de ce type de production puisqu'ils sont habitués à produire des discours «scolaires». Par contre, les non-francophones sont doublement désavantagés: premièrement, ils ont encore moins d'expérience dans ce type de discours que les francophones; et deuxièmement, ils sont désavantagés au niveau de la langue.

Les filles ont obtenu de meilleurs résultats à l'évaluation analytique de l'écrit. Par contre, à l'évaluation globale, la différence de scores n'est pas statistiquement significative. Nous pouvons donc avancer comme explication qu'en général, les textes des garçons et des filles donnent l'impression en première lecture de ne pas être si éloignés du point de vue du contenu, mais cette image des textes change lorsqu'il s'agit d'une évaluation plus précise de la forme où l'on corrige les fautes d'orthographe, la grammaire ou la syntaxe. Les filles font généralement moins de fautes de ce type.

5.1.4 Performances en langue et ethnicité

Un des sujets d'intérêt de notre recherche que nous n'avons pas abordé jusqu'à présent dans l'interprétation des résultats est celui des performances selon l'ethnicité. Notre travail a décrit l'importance de différentes variables dans l'explication des performances selon l'origine ethnique des sujets. Nous allons voir ici que les performances en termes de résultats de chaque groupe correspondent selon toute attente au profil des caractéristiques de chacun de ces groupes. Le tableau 173 regroupe le profil des caractéristiques moyennes

selon les différents groupes ethniques.

Tableau 173
Caractéristiques moyennes selon les différents groupes ethniques

| | Durée de résidence | F/NF | Socio-économ. | Sexe | Maj.-min. |
|-------------------|--------------------|------|---------------|------|-----------|
| | M | M | M | M | M |
| Arabe | 5.36 | 1.68 | 1.46 | 1.46 | 2 |
| Haïtien | 5.41 | 1.27 | 2.01 | 1.41 | 2 |
| Latino-américain | 4.42 | 1.85 | 1.92 | 1.54 | 2 |
| Sino-vietnamien | 3.61 | 2.00 | 1.87 | 1.61 | 2 |
| Canadien-français | 7.00 | 1.00 | 1.82 | 1.50 | 1 |

La lecture de ce tableau nous permet de constater que les ethnies présentent des profils de caractéristiques différentes les unes des autres. Il ne sera donc pas surprenant de découvrir des différences de performances entre elles. Avant d'aborder la discussion selon les principaux thèmes de notre recherche, nous allons décrire brièvement le profil de chacun de ces groupes. Le tableau précédent montre que les Canadiens-français et les Haïtiens sont francophones de naissance pour la majorité, par contre seul les Canadiens-français appartiennent à la majorité. Les Arabes ne sont pas francophones de naissance mais sont plutôt issus des familles de type 1. Enfin, ce sont parmi les deux autres groupes, les Latino-américains et les Sino-vietnamiens où l'on compte le plus d'élèves installés récemment au Québec, et qui comprennent le moins de francophones.

Si l'on considère maintenant les performances à l'oral, le tableau d'ANOVA pour l'ethnicité (tableau 160) a montré que la différence de performance selon l'ethnicité est significative à l'oral. Conformément aux données du tableau 149, les Canadiens-français performant mieux que les autres groupes étant donné leur grande durée de résidence, qu'ils sont francophones et qu'ils jouissent d'un niveau socio-économique relativement élevé. Deux facteurs expliquent la forte performance des Arabes à l'oral, la durée de résidence et

surtout le niveau socio-économique. Ce sont eux qui dominent selon le dernier critère, et nous avons vu tout au long de nos analyses, que ce dernier critère était toujours un facteur très important de réussite. Ainsi, malgré que les Haïtiens ont deux facteurs les prédisposant à de bonnes performances à l'oral, nommément une grande durée de résidence et la plus grande proportion de francophones après les Canadiens français, ils appartiennent à la minorité et ont le niveau socio-économique le plus faible de tous les groupes et conséquemment obtiennent d'assez bons résultats bien que la variabilité soit grande à l'intérieur du groupe. Finalement, les deux derniers groupes, les Latino-américains et les Sino-vietnamiens comptent parmi ceux qui se sont installés les plus récemment au Québec et, n'étant pas francophones d'origine, comportent le moins de francophones parmi les groupes. Leurs performances sont les plus faibles et les moins homogènes.

En ce qui a trait à la lecture, les analyses d'ANOVA (tableau 160) ont montré que la différence de performance selon l'ethnicité est significative aussi en lecture. Ici, ce sont les Canadiens-français qui performant le mieux de tous les groupes (tableau 149). Ce groupe a la plus longue durée de résidence, est francophone, a un niveau socio-économique assez élevé et fait partie de la majorité. Par contre, les Haïtiens qui ont eux aussi une grande durée de résidence et sont francophones, ont les pires résultats quant à la lecture. Ceci montre sans aucun doute l'importance du niveau socio-économique et de l'appartenance au groupe majoritaire. Les Arabes ont aussi de très bonnes performances bien que moins homogènes que celles des Canadiens-français.

Les résultats obtenus sont conformes à ceux de la recherche sur l'alphabétisation au Canada de Statistique Canada (1991) où les auteurs du rapport constatent un écart considérable entre les résultats des Canadiens et des immigrants. Cet écart se présente aussi entre les natifs de l'une des deux langues officielles et des autres qui ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

Au chapitre de l'écrit, le test ANOVA pour l'ethnicité (tableau 160) n'est significatif que pour la longueur des textes. Le tableau 149 indiquait en effet que les Arabes écrivaient les textes les plus longs en moyenne, suivis par les Latino-américains chez qui l'on trouve à la fois la lettre la plus longue et la lettre la plus courte de notre échantillon. Les Canadiens-français ont écrit des lettres de longueur moyenne suivis par les Haïtiens. Les Sino-vietnamiens sont les sujets qui ont produit les textes les plus courts. La longueur des textes est la seule épreuve où un groupe ethnique, les Arabes, a dépassé les Canadiens-français.

En fait, ce qui est fondamental par rapport à nos résultats, c'est qu'aucune des caractéristiques que nous considérons dans notre analyse ne permet d'expliquer ce résultat, puisque, comme l'indiquent les analyses de régression (tableau 159), aucune de ces variables ne sont significatives dans l'explication de la longueur des textes produits. Il faut donc chercher l'explication ailleurs.

En se référant à d'autres travaux dans ce domaine, nous pouvons proposer deux voies d'explication. Premièrement, que les meilleurs textes sont les textes de longueur moyenne; et, deuxièmement, qu'il est possible que les élèves transfèrent le style d'écriture de leur langue première à la langue seconde. Sur ce point, comme ont montré Jenkins et Hinds (1987) chez des scripteurs adultes, la forme comme le contenu de lettres d'affaires pouvaient être différents selon les langues d'origine du scripteur. Si tel est bien le cas, alors l'enseignement de l'écrit doit exposer les apprenants non-francophones aux normes habituelles du lieu d'usage de la langue.

Une observation des textes produits par les élèves semble en accord avec la première explication. En effet, nous observons qu'à cause de leur inexpérience dans le type de production que nous leur avons demandé, les élèves des communautés ethniques soit mettent beaucoup trop d'information inutile ou incorporent de nombreuses répétitions par

exemple dans l'espoir de convaincre un futur employé, ou bien, à l'inverse, ne mettent pas suffisamment d'information. Dans les deux cas, les productions des jeunes sont pénalisées et les moyennes basses en écriture reflètent les difficultés que les jeunes affrontent à ce niveau.

5.1.5 Sommaire des résultats en langue

En comparant les trois compétences langagières, nous avons constaté qu'aucune variable ne suffit à elle seule à tout expliquer. Seule la variable «francophone / non-francophone» qui décrit le bagage linguistique des élèves est à la fois présente et significative à l'oral et à l'écrit.

L'importance de la durée de résidence dans les performances à l'oral indique le rôle primordial de l'enseignement dans l'apprentissage de la langue. Les faibles performances à l'oral sont le reflet d'un contact insuffisant avec la langue, en partie due à l'insuffisance de temps passé dans le système scolaire et au fait que ces élèves plus récemment arrivés au pays ont joint le système scolaire français à un niveau où la langue orale n'est plus enseignée de façon formelle au secondaire. De ce fait, le système scolaire ne répond pas adéquatement aux besoins particuliers de ces jeunes. Il appert de nos résultats que pour la plupart des jeunes arrivés plus récemment au pays, les classes d'accueil, souvent d'une durée très courte, ne suffisent pas à combler leurs lacunes à l'oral. Evidemment, l'école n'est pas le seul endroit où se fait l'apprentissage de la langue. Elle se fait aussi en grande partie à travers l'exposition du sujet avec la langue. Ici encore, la durée de résidence joue un rôle important car les occasions de contact personnel avec des francophones ne se développent qu'avec le temps. Nombreux sont les élèves immigrants qui n'ont pas ces opportunités. Le témoignage d'une élève d'origine vietnamienne est caractéristique des difficultés affrontées lors de l'utilisation du français en dehors de la salle de classe:

(...) dans cette école il y a beaucoup d'immigrants, il y a pas beaucoup de Québécois. C'est pour ça que des fois, quand je veux parler en français (...) c'est difficile de trouver une amie ou un ami québécois pour pratiquer la langue. Vous parlez souvent avec les Chinois, les Laotiens, mais des fois ils sont pas bons en français (...). Je dis pas qu'ils sont pas bons en termes de parler, mais les mots, l'accent ne sont pas les mêmes que les Québécois. C'est pour ça que des fois, c'est un peu difficile pour moi pratiquer le français à la bonne prononciation, puis, euh, la façon de parler aussi... (fille d'origine vietnamienne).

Ici nous constatons l'importance de l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire. Cette variable regroupe les élèves Canadiens-français d'un côté et les élèves de tous les autres groupes ethniques de l'autre. Son rôle est particulièrement évident à la lecture. Si nous acceptons que la connaissance de la langue n'est pas aussi fondamentale quant aux performances en lecture, et que le test de lecture n'est qu'un test fonctionnel, alors nous arrivons aux constatations suivantes: 1) les élèves qui ont le plus d'expérience de travail ou qui sont obligés pour diverses raisons pratiques de lire des documents utilisés tous les jours, ont plus d'expérience avec la lecture fonctionnelle; 2) les élèves qui appartiennent à un niveau socio-économique plus élevé, avec des parents professionnels et hautement scolarisés sont plus susceptibles d'avoir développé des capacités de haut niveau cognitif d'une grande importance pour la lecture de ce type de documents; 3) la «durée de résidence» joue aussi un rôle à ce niveau puisque plusieurs aspects de la vie d'un immigrant en dépendent. En effet, plus la durée du séjour est longue et plus la scolarité progresse, plus il devient familier avec le matériel écrit, plus il est susceptible d'avoir une expérience au travail soit directement, soit à travers ses parents qui ont plus de chances de devenir actifs sur le marché du travail. Ceci a aussi un autre effet à travers l'amélioration du statut socio-économique. Tous ces facteurs intrinsèques à la variable «durée de résidence» opèrent en

faveur de l'élève, 4) l'ethnicité, variable extrêmement complexe, nous a permis d'apprécier le rôle de l'interaction des différentes variables explicatives dans la compréhension de la situation d'élèves avec un ensemble de caractéristiques différentes. Ainsi, les groupes qui ne sont pas à l'aise en français, qui n'appartiennent pas à des familles hautement scolarisées, dont les parents ne sont pas actifs sur le marché du travail ou qui sont issus de minorités visibles, cumulent les difficultés. Ceci ressort évidemment dans nos résultats.

Nous avons vu à travers de notre étude qu'au niveau des performances en langue, les francophones étaient systématiquement avantagés par rapport aux non-francophones. Notre étude montre que l'école arrive probablement en partie à combler les lacunes, puisque les résultats semblent s'améliorer en fonction de la durée de résidence, cependant, même lorsque l'on contrôle pour la durée de résidence, la barrière linguistique ainsi que le niveau socio-économique demeurent significatifs. Il sort évidemment du cadre de notre étude de dire comment elle pourrait répondre à cette question, notre recherche permet seulement d'affirmer que le système scolaire ne suffit pas à combler entièrement le fossé de la barrière linguistique et du niveau socio-économique.

Les résultats de l'écriture montre une image plus inquiétante. En effet, à ce chapitre les francophones ne semblent pas excessivement avantagés par rapport aux autres. Il semble ici qu'une étude des raisons et des causes d'un tel phénomène soit nécessaire car les lacunes semblent assez générales dans ce domaine.

Toutes les constatations précédentes nous permettent de répondre aux deux premières questions de notre recherche. Nous pouvons soutenir que les non-francophones finissant le secondaire ne développent pas leurs capacités à l'oral et à l'écrit au même niveau que les francophones de naissance. Ceci est également vrai lorsque nous comparons séparément les résultats des sujets des deux groupes pour chaque niveau socio-économique. La classe

socio-économique influence davantage les performances des non-francophones dans toutes les évaluations. En lecture, la variable socio-économique est plus significative que la variable de la connaissance de la langue, résultat apparaissant dans plusieurs études mentionnées précédemment sur la littératie. Il apparaît ainsi que les non-francophones, et surtout ceux provenant de milieux socio-économiques faibles sont doublement défavorisés par rapport à leurs pairs à l'école. Ils affronteront beaucoup plus de problèmes s'ils décident de continuer leurs études ou lors de leur insertion ou de leur intégration dans un milieu de travail exigeant et compétitif comme celui qui existe de nos jours. Les difficultés, selon les résultats de la présente recherche se retrouvent à tous les niveaux d'activité langagière, à la production orale comme dans la manifestation de la littératie.

5.3 La connaissance du marché du travail, les aspirations et les obstacles

Nous avons présenté dans le chapitre d'analyses des résultats, l'état d'occupation des jeunes selon la communauté ethnique à laquelle ils appartiennent. Le résultat le plus important à mentionner est qu'en effet, 81,7% de nos sujets ont déjà travaillé ou travaillaient au moment de la recherche. Cela signifie que seulement 18,3% des jeunes de notre échantillon finissant le secondaire n'ont jamais eu d'expérience de travail.

À l'examen de la proportion des jeunes qui travaillaient au moment où l'étude se déroulait selon leur groupe ethnique, les Canadiens-français sont ceux qui travaillent en plus grande proportion. Ce sont aussi les seuls des quatre groupes ethniques dont plus de la moitié ont un emploi. Les Sino-vietnamiens et les Haïtiens avaient proportionnellement le moins de travail. Ces deux groupes étaient les plus pauvres parmi les cinq de notre échantillon. Cette supposition est en partie vérifiée par le taux d'occupation des jeunes selon le niveau socio-économique de la famille. Nous avons donc observé que plus la famille est en difficulté (famille 3) moins il est probable que les enfants occupent un

emploi. Plusieurs raisons peuvent être à l'origine de tels résultats. Ici quelques-unes: l'absence de réseau puisque les parents sont au chômage, courte durée de résidence au pays, racisme puisque ces deux groupes sont parmi les minorités les plus "visibles" de l'échantillon et connaissance insuffisante de la langue et du marché de travail.

La restauration et les "fast-food" sont les domaines où les jeunes trouvent plus facilement de l'emploi. Nous avons observé, par ailleurs, que les emplois que nos sujets ont mentionnés plus fréquemment sont les emplois traditionnellement destinés aussi à ce public.

Les moyens les plus fructueux pour se trouver un emploi sont les contacts personnels ou les réseaux. Il n'est pas surprenant que les nouveaux arrivants à Montréal ainsi que les jeunes dont leurs parents ne travaillent pas, qu'ils soient au chômage ou des prestataires de l'aide sociale, soient les plus défavorisés de ce point de vue.

Les jeunes semblent très conscients de la meilleure façon de chercher un emploi. Les contacts personnels et les réseaux sont les réponses les plus fréquentes citées par les sujets quand nous leur avons demandé les façons de se procurer un emploi. Par ailleurs, les jeunes ont énuméré une longue liste de stratégies qu'ils connaissaient, incluant même celles qu'eux-mêmes jugeaient inefficaces.

Malgré leur expérience de la recherche d'emploi ou de l'occupation d'un travail, les jeunes déclarent ne pas vraiment connaître le marché du travail. Les résultats ont montré que plus d'élèves minoritaires que majoritaires croient ne pas avoir suffisamment de connaissances sur le marché de l'emploi.

Par rapport aux connaissances des sujets selon le niveau socio-économique, il y a une tendance nette dans les réponses recueillies. En effet, plus la famille est à l'aise, plus les

jeunes pensent connaître le marché. Ce phénomène peut être interprété de plusieurs façons. Nous pouvons par exemple supposer que les élèves dont les parents ne participent pas au marché du travail ont moins de possibilités d'aide dans le processus d'insertion, ou qu'ils sont moins confiants de pouvoir eux-mêmes trouver un emploi et "réussir" là où les parents "échouent". Les parents sont aussi moins présents pour donner leur aide ou conseils.

Dans le cas des francophones de naissance, nous pouvons penser que puisqu'ils maîtrisent mieux la langue, ils seront plus confiants en ce qui concerne leur insertion. Les résultats semblent confirmer cette hypothèse. En effet, moins de francophones que de non-francophones pensent ne pas connaître le marché du travail. Nous avons observé aussi que les filles ont légèrement moins confiance que les garçons en ce qui concerne leurs connaissances sur le marché du travail.

En ce qui concerne les perceptions parmi les groupes ethniques, les Sino-vietnamiens et les Haïtiens avec 60,9% et 59,1% de réponses négatives sont les groupes qui ont les plus petits pourcentages concernant les connaissances sur le marché du travail et comme nous avons déjà souligné qui sont les moins actifs sur le marché de l'emploi. Inversement, les Arabes avec 13,6% et les Canadiens-français avec 18,2% de réponses négatives sont ceux qui pensent le plus avoir de connaissances sur le marché. La durée de résidence au Québec, il fallait s'y attendre, joue un rôle aussi dans les perceptions des étudiants sur leurs connaissances. En effet, plus les élèves sont installés à Montréal depuis longtemps, plus ils font confiance à leurs connaissances que les autres.

Les résultats sur les aspirations des jeunes à l'égard de leurs études ne pouvaient pas être plus clairs: même si tous les élèves ont des aspirations pour continuer leurs études après le secondaire, les élèves minoritaires plus que les majoritaires, les non-francophones plus

que les francophones, les filles plus que les garçons, les élèves défavorisés plus que les autres et ceux nés à l'étranger plus que ceux nés au Québec veulent faire des études universitaires.

Le fait que les deux groupes qui ont les aspirations les plus "modestes" parmi les groupes sont les Canadiens-français et les Haïtiens doit être commenté. Si on considère que le "réalisme" des Canadiens-français est dû à une conscience de leur position de classe ou à un choix non conventionnel dans le champ des études, à quoi doit-on attribuer le "réalisme" des Haïtiens qui semble contraire aux choix des autres jeunes des communautés ethniques dont ils ne partagent pas l'optimisme? Les réponses des élèves haïtiens qui perçoivent le racisme comme l'obstacle principal à leur recherche d'emploi, nous a amenée à supposer que ce "réalisme" à l'égard des études est dû à une perception de leurs possibilités limitées à cause de leur race (annexe 9). C'est un phénomène observé dans d'autres études plus anciennes sur l'intégration sociale et scolaire des enfants immigrants (Laperrière, 1983; Allaire, 1985; Chancy & Pierre-Jacques, 1981) qui semble se perpétuer dans le temps.

En ce qui concerne les aspirations professionnelles les résultats les plus intéressants concernent les différences des choix entre les élèves canadiens-français et les élèves des communautés culturelles et entre les garçons et les filles. Ainsi, les Canadiens-français sont ceux qui choisissent plus des carrières en arts et en arts appliqués ainsi que dans des domaines "nouveaux" d'ingénierie ou d'administration. Les choix des membres des groupes ethniques sont beaucoup plus "classiques". De plus, il existe encore une division dans le groupe des jeunes non francophones qui font probablement des choix dictés par leur insuffisance en langue. En effet, ce sont plutôt ceux ayant des problèmes en français qui choisissent plus les sciences pures ou l'ingénierie comme champ d'études.

En ce qui concerne les filles et les garçons, il y a une dichotomie très apparente dans les domaines qu'ils choisissent. Les filles aspirent, dans une plus forte proportion aux sciences humaines et sociales en général, tandis que les garçons choisissent toujours plus les domaines techniques.

L'obstacle le plus fréquemment mentionné par nos étudiants est celui du manque d'expérience. Ce facteur est perçu par les jeunes comme étant la principale cause des difficultés qu'ils ont à se trouver un emploi. Le deuxième obstacle le plus fréquent est celui du racisme, de l'appartenance à une communauté autre que celle de la majorité et les différences de culture. L'anglais ou le bilinguisme anglais-français que plusieurs employeurs exigent de leurs employés constitue un autre obstacle surtout pour les élèves qui, en arrivant au Québec, ne maîtrisaient aucune de ces deux langues, et qui ont consacré tous leurs efforts dans l'apprentissage du français, langue de l'école.

La concurrence est un autre obstacle perçu par les sujets. Le fait qu'il y ait beaucoup de demandes et peu d'offres d'emploi, les taux de chômage si élevés, surtout parmi certaines des communautés ethniques, et le manque de postes pour ceux qui n'ont qu'un diplôme d'études secondaires rend les jeunes incertains pour l'avenir. Selon les répondants, ces obstacles constituent leur meilleure motivation pour continuer leurs études au niveau collégial et universitaire ou pour se spécialiser.

Les nouveaux arrivants s'inquiètent de leur maîtrise du français oral ou de leur accent qui peut trahir leurs origines ethniques. Le français écrit nécessaire même pour les postes du premier niveau d'insertion professionnelle, selon une étude récente effectuée à Montréal (Painchaud et al., 1993), ne semble pas inquiéter nos sujets probablement parce qu'ils n'en réalisent pas l'importance pour ces postes-là. Les étudiants pensent aussi que le niveau

d'éducation joue un rôle et le diplôme d'études secondaires est nécessaire pour se trouver un emploi. La connaissance du milieu et le manque de réseau constituent aussi des obstacles très réels dont certains étudiants sont conscients.

Cependant, il y a onze étudiants qui ont déclaré que, selon eux, il n'existe aucun obstacle et sont certains d'être capables de se trouver un emploi s'ils le désirent. Six de ces jeunes appartiennent à la majorité franco-canadienne, trois sont arabes et deux sont d'origine latino-américaine. Quatre d'entre eux sont issus des familles de type 1, six de familles de type 2 et un seul de famille de type 3. En ce qui concerne leur sexe, huit garçons et trois filles déclarent de ne pas prévoir de problèmes lors de leur insertion professionnelle. Enfin, sept sont nés au Québec.

Considérant tous les résultats mentionnés ci-dessus, nous sommes en position de répondre au deuxième bloc de questions posées sur le comportement des jeunes minoritaires en ce qui concerne le marché du travail. Nous constatons donc que les jeunes issus de groupes ethniques sont moins bien intégrés dans le marché du travail québécois, ont un accès plus limité envers les emplois destinés aux étudiants que les Canadiens-français et occupent plus des emplois "lourds" dans les industries ou dans les "ghettos communautaires d'emploi" décrits par Chicha-Pontbriand en 1990.

Les obstacles que ces jeunes minoritaires perçoivent lors de leur insertion professionnelle même à ce premier niveau d'insertion professionnelle sont différents des problèmes mentionnés par les jeunes de la majorité. En effet, à part l'obstacle du jeune âge et de l'inexpérience qui constitue un obstacle "universel" chez les jeunes, les jeunes immigrants récemment installés au Québec se préoccupent plus de la non-maîtrise de la langue française et/ou anglaise tandis que ceux qui sont nés au Québec et qui n'ont pas de

problème de langue mentionnent en plus grande proportion le racisme comme l'obstacle principal. Pour les Canadiens-français les obstacles sont plus de l'ordre des caractéristiques du marché de l'emploi comme la concurrence intense, le manque d'emplois et le chômage.

Les jeunes minoritaires valorisent beaucoup les études et les perçoivent comme le seul moyen de promotion sociale. Cette vision de l'éducation est dans plusieurs cas transmise par leurs parents:

Mon père voulait pas qu'on travaille vraiment. Il voulait juste nos études (...) Quand tu as vécu quelque chose, tu ne veux pas que tes enfants aient la même chose. Il veut pas vraiment qu'on travaille, il veut juste qu'on étudie, puis that's it (fille d'origine tunisienne).

... ma mère, comme elle dit toujours, il faut que t'aïlles à l'école puis toute ça, que t'aies un bon métier parce qu'elle n'a pas eu un diplôme. Elle est dans une manufacture, puis elle dit que c'est difficile, puis elle veut pas que je sois là-dedans. C'est pour cela que je continue l'école. J'essaie d'avoir un diplôme... (fille d'origine haïtienne).

Les résultats concernant les aspirations à l'égard des études ont montré que cette motivation à faire des études se traduit par des aspirations plus élevées des jeunes minoritaires par rapport aux jeunes canadiens-français et par des choix professionnels plus "classiques" et avec plus de prestige social.

En résumant, trois caractéristiques de nos sujets sont les plus importantes pour répondre à la dernière question que nous avons posée au début de ce chapitre concernant la relation de la compétence communicative avec la connaissance du marché du travail.

Premièrement, les résultats des élèves en langue où les francophones performant mieux que les non-francophones à l'oral et à l'écrit et les Canadiens-français mieux que les minoritaires en lecture; deuxièmement, le fait que les Canadiens-français et les jeunes issus de familles de type 1 installés depuis longtemps au Québec ont plus de contacts, connaissent mieux les moyens pour chercher un emploi et par conséquent occupent plus d'emplois étudiants que les jeunes des groupes minoritaires et des niveaux socio-économiques plus faibles; et, finalement, les résultats obtenus en ce qui concerne les aspirations plus élevées des jeunes minoritaires et immigrants nés à l'étranger nous permettent de confirmer, au moins en partie, l'hypothèse de l'ethos de la famille et du capital social et culturel chez les élèves de notre échantillon. Les élèves francophones et ceux issus des familles de type 1 possèdent un capital social plus fort que celui des familles non francophones et issus de milieux socio-économiques faibles. Le phénomène inverse se présente concernant l'ethos de la famille. En effet, les aspirations des jeunes immigrants et des minoritaires sont plus élevées et ils sont plus motivés pour faire des études universitaires dans des domaines "prestigieux" qui, selon eux, les amènent à la mobilité sociale désirée.

Chapitre 6. Conclusion

La présente recherche de type descriptif est née de la préoccupation de l'insertion professionnelle des jeunes des communautés culturelles. Cette question représente un enjeu de taille pour la société. L'objet premier de la recherche était de vérifier si la formation acquise au secondaire assure aux jeunes des communautés culturelles une maîtrise suffisante de la langue et des connaissances socioculturelles nécessaires pour repérer efficacement les possibilités du marché du travail. Dans ce but, nous avons évalué le niveau de la maîtrise fonctionnelle de la langue française, orale et écrite, des jeunes non francophones et francophones finissant le secondaire afin de vérifier si, à la fin de leur scolarisation à l'école française, les jeunes des communautés culturelles ont développé leurs compétences à l'oral et à l'écrit au même niveau que les francophones de naissance.

Le deuxième objectif consistait à comparer les compétences langagières, les connaissances du marché du travail, les perceptions des obstacles affrontés lors de l'insertion professionnelle et les aspirations de tous les élèves (minoritaires et canadiens-français) finissant l'école secondaire dans le but de vérifier s'il y avait des différences selon l'appartenance à un groupe majoritaire ou minoritaire, à un groupe linguistique (francophone ou non-francophone), à une classe socio-économique, à un groupe ethnique et, finalement, selon le sexe et la durée de séjour des jeunes au Québec.

Les 115 sujets qui ont participé à l'étude (57 garçons et 58 filles) sont des élèves terminant la dernière année de leurs études secondaires dans le programme de formation générale. Au moment de la collecte des données, les élèves choisis avaient tous comme projet de poursuivre leurs études au collégial, mais avaient également l'intention de

chercher du travail pendant l'été et même de continuer à travailler pendant leurs études collégiales. Certains d'entre eux travaillaient déjà à temps partiel. Le choix de l'origine ethno-culturelle des sujets a été établi de manière à obtenir une diversité correspondant à l'immigration la plus récente ainsi qu'une représentation des groupes qui sont les plus touchés par le chômage (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1991). Les élèves étaient issus des communautés asiatiques (chinoise, vietnamienne, etc.), latino-américaine, arabe et haïtienne. Un groupe de jeunes Québécois d'origine canadienne-française fréquentant les mêmes écoles faisait aussi partie des sujets. Ces élèves, issus de milieux socio-économiques variés, provenaient de six des huit commissions scolaires de l'île de Montréal et étaient inscrits dans huit écoles à forte densité ethnique.

La collecte des données comprenait une entrevue enregistrée d'une trentaine de minutes à partir de laquelle nous avons également fait l'évaluation de la compétence à l'oral et nous avons administré des épreuves en petits groupes pour la connaissance de la langue écrite (lecture et écriture).

Les analyses des épreuves de la compétence langagière orale et écrite de nos sujets ont montré que les élèves francophones de naissance ont des performances plus élevées à l'oral et en écriture tandis qu'au test de lecture, seuls les Canadiens-français parmi tous les sujets (francophones ou non) ont démontré les meilleures performances.

Le milieu socio-économique joue un rôle plus important sur les performances des élèves non francophones que sur celles des francophones. Ainsi les élèves non francophones des milieux socio-économiques faibles sont ceux qui ont les plus faibles performances dans toutes les épreuves de langue.

À part les deux variables examinées et mentionnées précédemment, quatre variables indépendantes ont été examinées en plus comme variables explicatives des performances

des élèves en langue française soit la durée de résidence, l'appartenance au groupe majoritaire ou à un groupe minoritaire, le sexe et l'ethnicité. Les analyses descriptives, les régressions ainsi que les tests de la variance effectués ont montré que l'oral est une compétence qui se développe dans le temps. Ainsi, plus la durée de résidence est longue, meilleures sont les compétences des sujets à l'oral. Par contre, l'appartenance à la majorité ou à une minorité et le sexe ne sont pas des variables, selon nos résultats, qui peuvent nous expliquer les performances à l'oral des élèves.

En ce qui concerne la lecture, comme nous l'avons déjà souligné précédemment dans cette étude, ce n'était pas la langue, c'est-à-dire être francophone ou non qui pouvait expliquer les résultats obtenus. En revanche, les Canadiens-français qui constituaient le groupe majoritaire, ceux qui sont nés au Québec ou qui y habitaient depuis longtemps ainsi que ceux qui appartenaient à des familles aisées ont réussi des meilleures performances que les autres. Deux hypothèses ont été émises à partir de ces résultats. La première concernait le contenu culturel du test de lecture. Selon cette hypothèse, seuls les sujets ayant une familiarité avec les tâches demandées ont pu y répondre. La deuxième hypothèse met en question la capacité des élèves d'effectuer des tâches qui ne sont pas typiquement «scolaires». Dans les deux cas, les élèves issus de l'immigration se trouvent désavantagés par rapport à leurs pairs appartenant à la majorité. Le sexe ne constituait pas une variable explicative en ce qui concerne la lecture.

À l'écrit (évaluations globale et analytique), à part la variable francophone/non francophone, seule la variable sexe et ceci seulement à l'évaluation analytique est significative. Comme l'évaluation analytique prenait en considération le contenu et la forme tandis que l'évaluation globale concerne principalement le contenu, nous avons supposé que les filles étant plus «attentives» à tous les aspects de leur production ont eu cet avantage par

rapport aux productions écrites des garçons. Du reste, les productions des élèves étaient généralement faibles et se concentraient autour de la moyenne.

L'ethnicité, étant la variable la plus complexe, nous l'avons examinée séparément. Selon le test de la variance, cette variable se révèle significative à l'oral et en lecture ainsi qu'à la longueur des productions écrites. Nous avons analysé très explicitement ces résultats dans le chapitre de l'interprétation. Nous résumerons ici nos impressions de l'examen de cette variable tant étudiée dans plusieurs recherches. En fait, l'étude de cette variable comme la seule explicative des performances en langue peut être trompeuse vu qu'il y a plusieurs facteurs qui interviennent et qu'ils sont en interrelation. Dans notre étude et selon le tableau 173 résumant les caractéristiques de nos sujets, les variables telles que la classe socio-économique, la durée de résidence, l'appartenance à un groupe minoritaire ou à un groupe linguistique peuvent nous fournir des explications plus solides concernant les performances des élèves. En outre, nous pensons que d'autres variables que nous n'avons pas incluses dans notre modèle comme le niveau initial de compétences en français, la sous-scolarisation dans le pays d'origine, l'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers de ces élèves ainsi que l'implication des parents à l'éducation et les choix qu'ils font pour la carrière scolaire de leurs enfants sont des variables qui peuvent expliquer avec plus d'exactitude les performances et la réussite des élèves immigrants et minoritaires à l'école.

Au chapitre de l'emploi, les élèves issus des communautés culturelles et des milieux socio-économiques faibles trouvent plus difficilement de l'emploi que les autres élèves; les emplois qu'ils occupent sont souvent lourds et répétitifs, dans des industries et dans le marché au noir. Ces élèves pensent avoir une mauvaise connaissance du marché du travail québécois et la meilleure façon de se trouver un emploi selon eux sont les contacts personnels. Enfin, ils s'inquiètent de leurs compétences en français, du racisme et de leur inexpérience au travail.

Par contre, malgré leur faible capital linguistique et social, les élèves non francophones ont en général des aspirations à l'égard des études et des aspirations professionnelles très élevées. Ils sont plus motivés que les francophones (Canadiens-français et la majorité des Haïtiens) pour faire des études universitaires, leurs choix de profession sont plus «classiques» car pour eux ces professions ont plus de «prestige» dans l'échelle sociale.

Bien que cette étude ne constitue pas en soi une étude du système scolaire, et bien que nous reconnaissons que l'école ne puisse répondre à tous les besoins particuliers de tous les étudiants, il faut souligner que nos résultats montrent que certains étudiants immigrants ont des besoins particuliers et qu'il est plutôt difficile d'imaginer lieu plus privilégié que l'école pour combler leurs lacunes. Notre étude permet de constater que plusieurs jeunes des communautés culturelles, surtout les plus défavorisés auront peu de chances de faire des études supérieures ou d'occuper des meilleurs postes de travail que leurs parents.

6.1 Implications pédagogiques

Dans des sociétés comme celles d'aujourd'hui où les inégalités sociales sont flagrantes, la mission de l'école publique devient de plus en plus exigeante et complexe. Idéalement, elle devrait pouvoir atténuer les différences entre les étudiants et compenser pour leurs lacunes de départ. Toutefois, comme nous avons pu voir, le cadre théorique ainsi que nos résultats ont en partie confirmé l'hypothèse de la fonction de reproduction de l'école. Cependant, malgré sa fonction reproductrice, l'école reste le moyen par excellence de socialisation et de mobilité sociale dans les sociétés démocratiques. L'école multiculturelle, antiraciste, ouverte à tous est un projet bien réel, sur lequel se penchent les spécialistes dans le monde.

C'est dans cette perspective que s'inscrivent les implications pédagogiques que nous entrevoyons pour la présente recherche. Nous avons abordé des sujets tels que le développement des habiletés à l'oral et à l'écrit, l'évaluation de ces compétences, les critères d'intégration dans les classes d'accueil et finalement, la transformation de l'école en une école multiculturelle qui offre un enseignement approprié aux minorités.

Le fait que l'oral n'est pas enseigné de façon formelle pendant les dernières années de l'école secondaire et que l'enseignement du français dans les classes régulières est un enseignement de langue maternelle peut entraîner de graves problèmes chez les élèves non francophones du niveau secondaire qui débarquent dans les classes régulières après tout au plus dix mois d'enseignement de l'oral en classe d'accueil. Malheureusement, nous n'avons pas de données même partielles sur l'apprentissage de l'oral de ces élèves puisque ni les examens du Ministère ni les tests de langue administrés lors de l'admission aux universités francophones au Québec ne comprennent l'évaluation de cette compétence.

Ce manque de données officielles sur la capacité des élèves allophones à la fin du secondaire nous amène souvent à faire la supposition que tous les élèves étant arrivés à la dernière année de l'école secondaire, sont fonctionnels en français. Toutefois, nos résultats ont montré qu'une partie des élèves non francophones, et surtout ceux qui se sont installés récemment au Québec, finissent l'école secondaire sans avoir acquis les compétences nécessaires pour fonctionner dans les diverses situations de la vie quotidienne, scolaire et professionnelle.

En effet, les résultats nous montrent que bien que la compréhension et la production orales soient les premières habiletés acquises par les élèves, souvent elles ne sont pas suffisamment développées pour soutenir également un apprentissage formel en langue seconde. Deux implications découlent d'une telle constatation. Premièrement, que la

francisation ne se termine pas une fois que l'élève a franchi le seuil de la classe régulière; ce problème a déjà été souligné par le Conseil Supérieur de l'Éducation (1993): *«il faut remettre en question la tendance à faire porter toute la responsabilité de la francisation sur les services d'accueil (...)»* (p.81). Il est donc évident que le soutien linguistique en français ne devrait pas se limiter à la période d'accueil des élèves. Selon les cas individuels, le soutien pourrait par exemple être donné tout au long des premières années d'intégration de l'élève dans les classes régulières. Deuxièmement, les élèves arrivés au pays pendant les années du secondaire ont besoin d'une attention particulière. Les exigences linguistiques y sont augmentées, le temps du rattrapage plus court qu'à l'école primaire et ces élèves sont souvent en retard scolaire. De plus, en ce qui concerne les écoles à haute densité ethnique où les élèves, comme nous avons constaté dans la recherche, ont moins d'occasions de parler en français, nous pourrions envisager un enseignement communicatif de l'oral aussi à l'école secondaire.

En lecture, les résultats nous ont montré que les jeunes des familles défavorisés francophones ou non ont plus de difficultés que les autres. Ainsi, l'objectif premier en lecture est d'identifier et de remédier aux difficultés en littératie chez les jeunes provenant des milieux défavorisés en enseignant explicitement les fonctions de la littératie de tous les jours. De plus, les élèves issus de l'immigration et appartenant à des familles défavorisées ont des difficultés à plusieurs niveaux. L'enseignement explicite même des tâches qui semblent les plus simples peuvent apporter des résultats bénéfiques à ces élèves qui, très souvent, n'ont aucune familiarité avec des textes d'usage quotidien, un fait que les intervenants ont souvent tendance à sous-estimer.

Il apparaît aussi que les élèves dont les parents sont sous-scolarisés ont besoin d'une attention plus particulière et d'un soutien linguistique plus intense ou plus long. Ces élèves risquent plus que les autres de ne pas avoir beaucoup de contact et d'expérience avec

certaines formes de la littératie et de ne pas avoir développé des habiletés de base pourtant cruciales pour leur développement cognitif. L'enseignement de la littératie amène les apprenants à développer une compétence langagière reliée à un ensemble d'habiletés cognitives génériques. En effet, nous savons aujourd'hui que *la littératie dans les sociétés technologisées est directement liée aux capacités cognitives nécessaires à tout apprentissage et à tout fonctionnement professionnel: résolution de problèmes, synthèse d'information, stratégies d'acquisition de nouvelles connaissances, etc.* (Painchaud et Jezak, 1997, pp. 121).

Les implications générales de notre recherche pour l'écriture concernent tous les élèves puisque selon nos résultats, les performances de tous, francophones ou non, sont très faibles. On pourrait donc envisager d'intensifier l'enseignement de l'écriture à l'école. Les résultats de l'écriture ont montré des problèmes plutôt dans la structure et dans le contenu des textes que dans la forme. Le seul enseignement de la grammaire ou de l'orthographe améliore la connaissance de la langue chez les apprenants mais ne garantit pas l'amélioration qualitative des textes produits. Les problèmes dans les classes hétérogènes se perpétuent également à cause des nombreux conflits entre les spécialistes de la L1 et de la L2 (Valdès, 1992). Une intégration des connaissances des deux domaines serait souhaitable. Nous pourrions ainsi espérer pouvoir produire des natifs et des bilingues fonctionnels. En résumé, nous pensons que l'enseignement de l'écriture devrait être très varié, comprenant différents types de textes à écrire, dont des textes abordant des sujets courants, de tous les jours, et qui soient fonctionnels (formulaires, lettres, etc.).

De plus, il serait important d'essayer d'autres méthodes d'évaluation globale et formative en écriture qui mettraient en valeur le bagage des connaissances de ces élèves tout en modulant le processus d'apprentissage. Une implication pour l'enseignement de l'écriture est illustrée par la méthode des portfolios (Mitchell, 1992). Ceux-ci donnent de

meilleurs résultats auprès des élèves qui ne maîtrisent pas bien la langue et donnent probablement des mesures plus valides pour évaluer la performance en écriture (Ruetten, 1994). Ainsi, dans des classes hétérogènes au niveau culturel et linguistique, l'enseignement coopératif avec rétroaction des pairs (Blain, 1997) pourrait aussi donner de meilleurs résultats qu'un enseignement traditionnel.

Un autre sujet d'importance primordiale qui ressort de la problématique de la scolarisation des enfants immigrants/allophones est la formation universitaire des enseignants. Comme la haute densité pluriethnique n'est pas un phénomène temporaire, mais qu'elle va s'accroître dans l'avenir, les enseignants devraient être préparés lors de leur formation à affronter ce type de classes. Les cours de didactique de la L2 aux enfants allophones/immigrants et les cours de didactique des autres disciplines dans des classes à haute densité ethnique devraient certainement être obligatoires à l'université et orientés vers une perspective interculturelle. Cette formation sensibiliserait les enseignants (au primaire et au secondaire) aux difficultés des minorités et leur donnerait les connaissances et les stratégies nécessaires pour affronter les difficultés et pour fonctionner adéquatement dans les classes multiethniques. Une autre mesure serait d'encourager des étudiants des communautés culturelles à poursuivre leurs études en éducation ainsi que d'ouvrir certains postes dans les écoles pour des enseignants provenant des communautés culturelles, souvent bilingues et dont les services dans les écoles à haute densité ethnique seraient très utiles pour l'ensemble de la communauté scolaire.

D'autre part, les enfants de différentes origines ethniques ignorent peut-être les règles socioculturelles du pays d'accueil, mais ont un bagage culturel considérable provenant de leur propre origine. Une valorisation de ce bagage à travers l'utilisation d'un matériel d'enseignement interculturel et des évaluations globales de la performance, pourraient atténuer les difficultés des élèves tout en leur donnant la confiance en soi dont ils ont tant

besoin ainsi que le sentiment d'appartenance dans une société qui les accepte avec toutes leurs différences.

Toutes ces propositions de renouvellement de l'école québécoise comme institution interculturelle ne sont pas évidemment nouvelles. Dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle: Une École d'avenir (1998)* publiée par le Ministère de l'Éducation du Québec récemment, les intervenants insistent sur ce virage important pour les années à venir. Les résultats de notre recherche soulignent simplement ce besoin primordial de changement et viennent soutenir de façon empirique les politiques impliquées.

6.2 Originalité et limites de la recherche

Le manque de recherches qui relie la langue, l'école et le monde du travail, particulièrement en ce qui a trait aux clientèles multiethniques nous a obligée dans la présente recherche à fonctionner comme des pionniers dans un domaine qui, au Québec, est une terra incognita. Cette recherche se veut donc exploratoire, et nous espérons qu'elle ouvrira le chemin à d'autres études qui vont la compléter, apporter de nouvelles connaissances permettant d'intervenir avec plus d'efficacité auprès des élèves des communautés culturelles, afin de leur offrir l'égalité des chances en éducation qu'ils méritent et faciliter leur intégration dans la société et le monde du travail au pays.

Il est important de souligner ici les limites de la recherche qui s'expliquent en partie par la nature descriptive de la recherche et d'autre part par la composition de l'échantillon. Nous avons déjà signalé le fait que nos résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la population du Québec compte tenu de l'échantillon utilisé. Par contre, avec les groupes ethniques choisis, le type d'évaluations effectuées ainsi que d'entrevue utilisée, nous voulions faire connaître une clientèle de nos écoles peu connue, celle des communautés

ethniques à la sortie du système scolaire secondaire. Les compétences langagières que ces élèves acquièrent au cours de leur scolarisation sont les compétences qui leur permettront de continuer ou non leurs études au Cégep et probablement à l'université ainsi que de s'insérer dans un marché du travail en pleine transformation où les compétences langagières, surtout écrites, sont la clé d'une vie professionnelle active.

La difficulté la plus importante dans ce type de recherche est de définir et de rendre opérationnelles des variables complexes comme la classe socio-économique ou d'interpréter les résultats lors de l'examen des variables comme l'ethnicité ainsi que la construction de modèles incorporant plus d'une variable à la fois afin d'étudier les performances à la fois des élèves francophones ou non-francophones en considérant la classe socio-économique d'appartenance. Cette difficulté rend rares les recherches qui examinent toutes ces variables combinées malgré les appels répétés des chercheurs pour une approche différente (Grant & Sleeter, 1986).

En fait, malgré nos efforts vers cette direction un nombre imposant de facteurs qui peuvent influencer la réussite scolaire des élèves n'ont pas été étudiés en dépit de leur importance. À titre d'exemple, nous citons ici la prise en considération des programmes dispensés aux dernières années du secondaire ainsi que leurs applications dans chacune des écoles participant à la recherche, le niveau initial des compétences des élèves en français, leur passage ou non par une classe d'accueil ainsi qu'une étude plus approfondie du cadre familial et des décisions prises par les parents concernant la carrière scolaire de leurs enfants (Ballion, 1986 ; Duru-Bellat et al., 1999). Ce dernier point se révèle très important si nous voulons étudier plus systématiquement le capital culturel et l'ethos de la famille des élèves.

Toutefois, en examinant les variables de la présente recherche, nous avons réalisé l'importance de ce type de recherche qui utilise à la fois des méthodes qualitatives et quantitatives et qui relie les compétences langagières avec le cadre familial, socio-économique, le statut minoritaire ainsi que les perceptions, les aspirations, les rêves et les peurs des jeunes. Nous avons aussi réalisé la complexité de cette opération et malgré le fait que nous avons construit les variables complexes en prenant en considération un grand nombre de paramètres, nous n'avons pas pu trouver de solution satisfaisante.

Une autre difficulté à laquelle nous avons fait allusion plus haut dans le texte, est la construction et l'utilisation de tests à la fois valides, fidèles et qui s'adressent à des populations telles que celles que nous avons étudiées. Les tests standardisés offrent une sécurité au chercheur, puisque d'habitude il s'agit de tests déjà validés, mais ils cadrent rarement avec le contexte que l'on veut étudier. D'autre part, les tests construits spécifiquement selon les besoins de la recherche n'offrent pas toujours les garanties d'une évaluation juste et valide. Nous pensons que les efforts des scientifiques doivent s'intensifier dans cette direction.

Malgré ces limites, nous pensons que les connaissances acquises pendant cette recherche constituent une contribution positive au corpus des études qui examinent les aspects de la scolarisation des groupes minoritaires, de l'enseignement de la langue seconde à l'école et de l'évaluation de la compétence communicative des apprenants.

RÉFÉRENCES

- ALALUF, M. (1993). Insertion et formation en alternance des jeunes: des acteurs piégés par les structures. In C. Laflamme (Ed.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (pp. 65-80). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- BACHMAN, L.F. & SAVIGNON, S.J. (1986). The evaluation of communicative language proficiency: A critique of the ACTFL Oral Interview. *The Modern Language Journal*, 70, 4, 379-390.
- BACHMAN, L.F. (1988). Problems in examining the validity of the ACTFL Oral Proficiency Interview. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 2, 149-164.
- BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University press.
- BACHMAN, L.F. & PALMER, A.S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BALLION, R. (1986). Le choix du collège : le comportement «éclairé» des familles. *Revue française de sociologie*, 27, 719-734.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, P. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Éditions François Maspero.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, P. (1989). *Le niveau monte*. Paris: Seuil.
- BERNSTEIN, B. (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language, Vol. 2*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales: Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Les éditions de minuit.
- BERTHELOT, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.
- BILLINGSLEY, B. & MUSZYNSKI, L. (1985). *No discrimination here? Toronto employers and the multi-racial workforce*. Toronto: Social Planning Council of Metropolitan Toronto and The Urban Alliance on Race Relations.
- BLAIN, S. (1997). *L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5e année en immersion française*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

- BOURDIEU, P. (1976). The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. In R. Dale, G. Esland & M. MacDonald (Eds.), *Schooling and capitalism: A sociological reader* (pp. 110-117). London: Routledge & Kegan Paul Ltd in association with The Open University Press.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1966). *Les Héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOURQUE, R. & RIOUX, L. (1991). *Barrières à l'emploi pour les Québécois des communautés culturelles*. Montréal: Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Direction des communications.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- BOYD, M. (1991). Le sexe, le pays natal et l'alphabétisation: questions relatives à la compétence et à la formation. In Statistique Canada (Ed.), *Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement* (pp. 95-105). Ottawa: Ministère de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie.
- BUCK, K. (Ed.), (1994). *ACTFL. L'entrevue d'évaluation de la compétence fonctionnelle. Manuel de formation des évaluateurs*. New York: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- BUSWELL, C. (1986). Employment processes and young training. In S. Walker & L. Barton (Eds.), *Youth, unemployment and schooling*. London: Milton Keynes.
- BYRNES, H. & CANALE, M. (Eds.), (1987). *Defining and developing proficiency: Guidelines, implementation and concepts*. Lincolnwood IL: National Textbook Co. in association with American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- CAJOLET-LAGANIERE, H. (1988). *Le français au bureau*. Québec; Montréal: Office de la langue française, 3e édition.
- CANALE, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In J.W. Oller, Jr. (Ed.), *Current issues in language testing research* (pp. 333-342). Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- CANALE, M. (1984). A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. In C. Rivera (Ed.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*. (pp. 107-122). Clevedon: Multilingual Matters.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-47.

- CANALE, M., FRENETTE, N. & BÉLANGER, M. (1988). Evaluation of minority student writing in first and second languages. In J. Fine (Ed.), *Second language discourse: A textbook of current research*. (pp. 146-165). Norwood, NJ: Ablex.
- CARROLL, B. J. (1980). *Testing communicative performance. An interim study*. Oxford: Pergamon Press.
- CARSON, J.E. & AL. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *Tesol Quarterly*, 24, 2, 245-266.
- CHAMBOREDON, J.-C. (1975). Introduction. In B. Bernstein, *Langage et classes sociales: codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions de Minuit.
- CHANCY, M. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport du comité Chancy*. Québec: MEQ.
- CHANCY, M. & PIERRE-JACQUES, C. (1981). Problèmes scolaires et conditions socio-économiques des familles. In C. Pierre-Jacques (Ed.), *Enfants de migrants haïtiens en Amérique du nord*. (pp. 41-48). Montréal: Centre de recherches caraïbes, Université de Montréal.
- CHICHA-PONTBRIAND, M. T. (1990). *Les jeunes des minorités visibles et ethniques et le marché du travail: une situation doublement précaire*. Communication présentée à Montréal le 1er mars 1990, à la Table ronde sur les jeunes des communautés culturelles. Montréal: Commission des droits de la personne, Direction de la recherche.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press; (trad. fr. : *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Le Seuil, 1971).
- CHOMSKY, N. (1980). *Rules and representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- COLE, P. (1981). Transitional education: A critical appraisal. VISE Advisory Services and Guidance, Paper no 4.
- COLEMAN, J.S. & AL. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare and Office of Education.
- COLLIER, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 4, 617-641.
- COLLIER, V.P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23, 3, 509-531.
- COMMISSION D'ENQUETE sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec (Commission Gendron). (1972). *Rapport, 3 vols*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

- COMMISSION ROYALE D'ENQUETE sur le bilinguisme et le biculturalisme (Commission Laurendeau-Dunton). (1969). *Rapport*. Ottawa: Imprimeur de la Reine.
- CONSEIL ECONOMIQUE DU CANADA (1990). *L'emploi au futur*. Ottawa: Conseil économique du Canada.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (1990). *Les couleurs de la jeunesse. Noir sur blanc*. Rapport des audiences publiques sur la jeunesse. Québec: Conseil permanent de la jeunesse.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1992). *Le travail rémunéré des jeunes: vigilance et accompagnement éducatif*. Québec: Direction des communications du conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Québec: Direction des communications du conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1994). *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*. Québec: Direction des communications du conseil supérieur de l'éducation.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 2., 222-351.
- CUMMINS, J. (1980). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- CUMMINS, J. (1981). Age of arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.
- CUMMINS, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 2-19). Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1985). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1991). Interdependence of first- and second- language proficiency in bilingual children. In E. Bialystak (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (1992). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow, (Eds.), *The multicultural classroom: Readings for content-area teachers* (pp. 2-26). New York: Longman.

- CUMMINS, J. & NAKAJIMA, K. (1987). Age of arrival, length of residence, and interdependence of literacy skills among Japanese immigrant students. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain, (Eds.), *The development of bilingual proficiency. Final report. Vol. III: Social context and age* (pp. 183-193). Toronto: Modern Language Center, Ontario Institute for Studies in Education.
- D'ANGLEJAN, A. & TUCKER, G. R. (1973). Socio-linguistics correlates of speech style in Quebec. In R. Shuy & P. Fasold (Eds.), *Language attitudes: Current trends and prospects*. Washington: Georgetown University Press.
- D'ANGLEJAN, A. & MASNY, D. (1987). Problèmes linguistiques et enseignement du français au Québec. *Revue québécoise de linguistique*, 16, 2, 145-162.
- D'ANGLEJAN, A. (1990). The role of the context and age in the development of bilingual proficiency. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 146-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- DANESI, M., CICOGLA, C., GASPARI, A.M. & MENECELLA, G. (1990). Lo studio di una seconda lingua in un contesto scolastico-formale. Risultati di una ricerca statistica. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 31, 1, 205-213.
- DE AVILA, E.A. (1984). Language proficiency: confusions, paradoxes and a few admonitions to psychologists, educators, linguists and others developing assessment procedures for language minority students. In C. Rivera, (Ed.), *Placement procedures in bilingual education and policy issues* (pp. 19-30). Clevedon: Multilingual Matters.
- DE JONG, J., H.A.L. & VERHOEVEN, L. (1992). Modeling and assessing language proficiency. In L. Verhoeven & J. H.A.L De Jong (Eds.), *The construct of language proficiency. Applications of psychological models to language assessment*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- DE KONINCK, Z. (1991). *Étude de textes informatifs oraux et écrits d'élèves francophones et d'élèves allophones du primaire et du secondaire fréquentant des écoles pluriethniques au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- DE LANDSHEERE, V. (1988). *Faire réussir, faire échouer*. Paris: P.U.F.
- DE QUEIROZ, J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris: Éditions Nathan.
- DEBEURME, G. & DUPONT, P. (1995). L'apprentissage du français au secondaire en lien avec le monde du travail. In P. Bouchard, P. Dupont & G. Painchaud (Eds.), *Langue, éducation et travail. Actes du colloque tenu à Montréal, à l'ACFAS* (pp. 67-77). Montréal : GRIL, Université de Montréal.
- DEMERS, J. (1991). *L'insertion professionnelle des immigrants en terre québécoise*. Mémoire de maîtrise. Université de Sherbrooke.

- DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES DU CANADA (1994). *Problématique du marché du travail sur l'île de Montréal 1995-1996*. Ottawa: Éditeur Officiel
- DURAN, R.P. (1989). Testing of linguistic minorities. In R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement. Third edition* (pp. 573-587). New York: American Council of Education/Macmillan.
- DURU-BELLAT, M. & HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 2^e édition.
- DUSSEAULT, G. (1990). *Les jeunes des communautés culturelles et le marché du travail*. Montréal: Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec.
- DWYER, P., WILSON, B. & WOOCK, R. (1984). *Confronting school and work. Youth and class culture in Australia*. Sydney: George Allen & Unwin.
- EDELSKY, C. (1982). Writing in a bilingual program: The relation of L1 and L2 texts. *Tesol Quarterly*, 16, 20, 211-228.
- ESTABLET, R. (1987). *L'école est-elle rentable?* Paris: PUF.
- FRANGOUDAKI, A. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. (Sociologie de l'éducation : Théories de l'inégalité sociale à l'école)*. Αθήνα: Εκδοσεις Παπαζησης.
- FRENETTE, Y. (1985). *Perception et vécu du racisme par les immigrants et immigrantes haïtiens au Québec*. Rapport de recherche. Montréal: Université de Montréal. Centre de recherche caraïbes.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- GAUTHIER, M. (1988). *Les jeunes chômeurs*. Québec: IQRC.
- GEE, J. P. (1986). Orality and literacy: From the savage mind to ways with words. *TESOL Quarterly*, 20, 4, 719-746.
- GEORGEAULT, P. (1992). *Faire du français la langue première des jeunes allophones*. V^e colloque de l'association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle. Montréal.
- GERMAIN, C. (1993). *Le point sur...L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, Québec.: CEC.
- GERMAIN, C. & LAPOINTE, R.-E. (1985). *L'évaluation de la communication écrite au primaire. Volume 1: Élaboration d'une grille*. Montréal: Les éditions du Réseau.
- GERVAIS, F. & NOËL-GAUDREAU, M. (1992). Élaboration et application d'une grille d'analyse de la cohérence/cohésion sur des textes d'élèves. In C. Préfontaine & M.

- Lebrun (Eds.), *La lecture et l'écriture: Enseignement et apprentissage*. Montréal: Les éditions Logiques.
- GORDON, D.M. (1972). *Theories of poverty and underemployment*. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1984). *Charte de la langue française (Loi 101)*. Québec: Éditeur officiel.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1992). *La jeunesse québécoise: faits et chiffres (15-29)*. Québec: Secrétariat à la jeunesse.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. MEQ. (1981). *Programme d'études, français langue maternelle, 5e secondaire, formation générale*. Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. MEQ. (1982). *Atelier sur l'évaluation des apprentissages dans la classe de français au secondaire*. Québec: Direction générale des réseaux.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. MEQ. (1984). *Guide d'évaluation en classe, secondaire, français*. Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. MEQ. (1985). *Guide pédagogique, français, classe d'accueil, classe de francisation, primaire*. Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. MEQ. (1992). *Guide d'évaluation d'un texte d'opinion. Production d'un discours écrit. Épreuve unique. Programme de français, langue maternelle. Cinquième année du secondaire*. Québec: Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. MEQ. (1993). *Étudier et travailler*. Québec: Direction de la recherche.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. MEQ. (1995). *Nouveau programme d'études, français langue maternelle, 5e secondaire, formation générale*. Québec: Direction de la formation générale des jeunes.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC. MEQ. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle: Une école d'avenir*. Québec.
- GRANT, C.A. & SLEETER, C.E. (1986). Race, class, and gender in educational research: An argument for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56, 2, 195-211.
- GUTHRIE, J.T. (1988). Locating information in documents: Examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly*, 23, 178-199.
- GUTHRIE, J.T. & GREANY, V. (1991). Literacy acts. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Vol. II*. (pp. 68-96) New York: Longman.

- GUTHRIE, J.T. & KIRSCH, I.S. (1987). Distinctions between reading comprehension and locating information in text. *Journal of Educational Psychology*, 79, 220-227.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973-1974). La base fonctionnelle du langage. *Langages*, 34.
- HARLEY, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1987). *The development of second language proficiency: Final report. Vol.3*. Toronto: Modern Language Center, Ontario Institute for Studies in Education.
- HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J. & SWAIN, M. (Eds.). (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAYES-BROWN, Z.A. (1984). Linguistic and communicative assessment of bilingual children. In C. Rivera, (Ed.), *Placement procedures in bilingual education and policy issues* (pp. 40- 105). Clevedon: Multilingual Matters.
- HENRY, F. & GINZBERG, E. (1985). *Who gets the work: A test of racial discrimination in employment*. Toronto: Social Planning Council of Metropolitan Toronto and The Urban Alliance on Race Relations.
- HOANG-TRAN, T.-H. (1997). *La performance scolaire des élèves du secondaire de la CECM selon la langue maternelle*. Montréal: La commission des écoles catholiques de Montréal. Service de la planification et de l'évaluation institutionnelle.
- HOANG-TRAN, T.-H. (1997). *Les caractéristiques démographiques de la population scolaire de la CECM au 30 septembre 1995*. Montréal: La commission des écoles catholiques de Montréal. Service du secrétariat général.
- HUBERMAN, M.A. & MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- HYMES, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- HYMES, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J.J. Gumperz & D. Hymes, (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rhinehart and Wiston.
- JACQUES, R. L., VOLTAIRE, F. & BOURJOLLY, J.-M. (1984). *L'intégration des jeunes des minorités visibles*. Montréal: Le centre international de documentation et d'information haïtienne, caraïbe et afro-canadienne.
- JAFAPUR, A.J. (1991). Cohesiveness as a basis for evaluating compositions. *System*, 19, 4, 459-465.

- JENKINS, S. & HINDS, J. (1987). Business letter writing: English, French and Japanese. *TESOL Quarterly*, 21, 327-343.
- JEZAK, M., PAINCHAUD, G., D'ANGLEJAN, A. & TÉMISJIAN, K. (1995). Le rehaussement des exigences langagières en milieu de travail: l'état de la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 22, 2, 371-387.
- JONES, S. (1992). Literacy in a second language: Results from a Canadian survey of everyday life. In B. Burnaby & A. Cumming (Eds.), *Socio-political aspects of ESL* (pp. 203-220). Toronto, Ont. The Ontario Institute for Studies in Education. Research in Education Series/21.
- KALANTZIS, M. & al. (1989). Minority languages and dominant culture. Issues of education assessment and social equity. London: The Falmer Press.
- KALIN, R. & RAYKO, D. S. (1978). Discrimination in evaluative judgments against foreign accented job candidates. *Psychological Reports*, 43, 1203-1209.
- KALIN, R., RAYKO, D. S. & LOVE, N. (1979). The perception and evaluation of job candidates with four different ethnic accents. In H. Giles, P. W. Robinson & P. M. Smith (Eds.). *Language: Social psychological perspectives*. Selected papers from the first international conference on social psychology and language held at the University of Bristol, England. Oxford: Pergamon Press.
- KIRSCH, I.S. & MOSENTAL, P.B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25, 5-30.
- KJOS, D.L. (1988). Job search activity patterns of successful and unsuccessful job seekers. *Journal of Employment Counseling*, 25, 1, 4-6.
- LABOV, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center of Applied Linguistics.
- LAFERRIERE, M. (1985). L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec. *Canadian and International Education*, 14, 1, 29-48.
- LAFROME, C. (1993a). Pour une analyse paradigmatique de la formation et de l'insertion professionnelle. In C. Laflamme (Ed.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (pp. 11-40). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- LAFROME, C. (1993b). Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. In C. Laflamme, (Ed.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (pp. 89-118). Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- LANTOLF, J. & FRAWLY, W. (1985). Oral proficiency testing: A critical analysis. *Modern Language Journal*, 69, 337-345.

- LAPERRIERE, A. & DOLCE, R. (1990). Les jeunes des minorités ethniques et le système scolaire québécois. *L'action nationale*, 80, 4, 457-468.
- LAPERRIERE, A. (1983). *L'intégration socio-scolaire des enfants d'immigrant(e)s dans des écoles de milieux socio-économiquement défavorisés*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- LAREAU, A. (1987). Social-class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 2, 73-85.
- LATIF, G. (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- LEDOYEN, A. (1990). *Les jeunes des communautés culturelles: caractéristiques et situation sur le marché du travail*. Table ronde sur les jeunes des communautés culturelles le 1er mars 1990. Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.
- LEVESQUE, M. (1982). *Poursuivre ou non ses études après l'école secondaire*. Montréal: Conseil supérieur de l'éducation.
- LEVINE, K. (1986). *The social context of literacy*. London: Routledge and Kegan.
- LEWIS, T., STONE III, J., SHIPLEY, W. & MAZDAR, S. (1998). The transition from school to work. An examination of the literature. *Youth & Society*, 29, 3, 259-292.
- LI, P.S. (1988). *Ethnic inequality in a class society*. Toronto: Wall & Thompson.
- LICHTENBERGER, Y. (1996). L'emploi des jeunes. *Esprit*, 226, 33-44.
- LOWE, P. Jr. (1985). The ILR proficiency scale as a synthesizing research principle: The view from the mountain. In C. J. James (Ed.), *Foreign language proficiency in the classroom and beyond*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.
- MALLEA, J. R. (1989). *Schooling in a plural Canada*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MANEGRE, J.-F. & BLOUIN, L. (1990). *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*. Québec: Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- MARAVELAKI, A. (1994). *Comparaison de la performance en lecture en L1, L2 et L3 des élèves de secondaire 2, d'origine grecque à Montréal*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- MC ANDREW, M. (1991). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec: politiques et enjeu. *La revue canadienne des langues vivantes*, 47, 4, 617-634.
- MCLAUGHLIN, B. (1984-1985). *Second language acquisition in childhood. Vol. 1-2*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- MCLAUGHLIN, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- MCNAMARA, T.F. (1994). *Models of performance in second language performance tests*. Paper presented at Language Testing Research Colloquium, Center for Applied Linguistics, Washington DC.
- MCNAMARA, T.F. (1995). Modeling performance: Opening Pandora's box. *Applied Linguistics*, 16, 2, 159-179.
- MERKT, G. (1992). Fragmentation des objectifs et globalité des compétences: un problème de communication dans l'évaluation des apprentissages en langues vivantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 14, 3, 63-69.
- MIKULECKY, L. (1982). Job literacy: The relationship between school preparation and workplace actuality. *Reading Research Quarterly*, 17, 400-419.
- MIKULECKY, L. & DREW, R. (1991). Basic literacy skills in the workplace. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P.D. Pearson, (Eds.), *Handbook of Reading Research, II* (pp. 669-689). . New York: Longman.
- MINISTERE DES COMMUNAUTES CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Direction des communications.
- MINISTERE DES COMMUNAUTES CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1991). *Caractéristiques des immigrants admis au Québec 1981-1990*. Montréal: Direction des études et de la recherche.
- MITCHELL, R. (1992). *Testing for learning. How new approaches to evaluation can improve American schools*. New York: The Free Press. A Division of Macmillan, Inc.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- MONTANDON, C. (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève : Service de recherche sociologique, cahier no 32.
- OCDE (1992). *L'enseignement supérieur et l'emploi*. Rapport de synthèse. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- OCDE (1995). *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale*. Paris: Organisation de Coopération et de Développement Économiques ; Ottawa: Ministre de l'Industrie.
- OLLER, J. (1983). *Current issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury.

- OLLER, J. & PERKINS, K. (1978). *Language in education: Testing the tests*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- OLLER, J. & PERKINS, K. (1980). *Research in language testing*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- OMAGGIO, A. (1983). Methodology in transition: The new focus on proficiency. *Modern Language Journal*, 67, 4, 330-341.
- PAILLE, P. (1992). *L'expérience de l'intégration organisationnelle de jeunes travailleurs dans des petites et moyennes entreprises du secteur manufacturier: l'univers des PMJ*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- PAINCHAUD, G. (1993). L'enseignement des langues aux jeunes québécois des communautés culturelles: politiques et programmes. *Revue de l'ACLA*, 15, 2, 7-22.
- PAINCHAUD, G. (1994). Vers un rehaussement de la compétence langagière requise en milieu de travail. In *Les actes du colloque sur la problématique de l'aménagement linguistique, Tome 1*. Montréal: Office de la langue française et Université du Québec à Chicoutimi.
- PAINCHAUD, G., D'ANGLEJAN, A., ARMAND F. & JEZAK, M. (1993). Diversité culturelle et littérature. *Repères, essais en éducation*, 15, 77-94.
- PAINCHAUD, G., D'ANGLEJAN, A., MEAR, A. & TEMISJIAN, K. (1992). *Le jeune adulte et le marché du travail: une étude de la compétence langagière et technologique requise pour diverses catégories d'emplois. Rapport préliminaire: Institution hospitalière*. Montréal: Université de Montréal, GRIL.
- PAINCHAUD, G., D'ANGLEJAN, A., MÉAR, A., TÉMISJIAN, K. & JEZAK, M. (1995a). *Le jeune adulte et le marché du travail: une étude de la compétence langagière et technologique requise pour diverses catégories d'emplois. Rapport final*. Montréal: Université de Montréal, GRIL.
- PAINCHAUD, G., D'ANGLEJAN, A., MEAR, A., TEMISJIAN, K. & LEVASSEUR, D. (1993). *Le jeune adulte et le marché du travail: une étude de la compétence langagière et technologique requise pour diverses catégories d'emplois. Rapport préliminaire: Institution financière*. Montréal: Université de Montréal, GRIL.
- PAINCHAUD, G., D'ANGLEJAN, A., TEMISJIAN, K. & MARAVELAKI, A. (1995b). *Le jeune adulte et le marché du travail: compétence langagière et stratégies de recherche d'emploi des jeunes des communautés culturelles de première et de deuxième générations. Rapport d'étape*. Montréal: Université de Montréal, GRIL.
- PAINCHAUD, G., MARAVELAKI, A. & TEMISJIAN, K. (1997). Les compétences langagières et les stratégies de recherche d'emploi des jeunes des communautés culturelles de la région de Montréal. In M.L. Lefebvre & M.A. Hilly (Eds.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux* (pp. 267-284). Paris: L'Harmattan.

- PAINCHAUD, J. & JEZAK, M. (1997). Les compétences en français écrit des jeunes immigrés face au rehaussement des exigences langagières du milieu de travail. In D. Boyzon-Fradet & J-L Chiss, (Eds.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et Immigration* (pp. 109-121). Paris: Nathan Pédagogie.
- PALMER, A.S. & BACHMAN, L.F. (1981). Basic concerns in test validation. In Alderson & Hughes (Ed.), *Issues in language testing. ELT documents* (pp. 135-175). London: The British Council.
- PHILIPS, S. & SANDSTROM, K.L. (1990). Parental attitudes towards youth work. *Youth and Society*, 22, 2, 160-183.
- PLANTE-PROULX, L. (1987). *Problématique des élèves non francophones analphabètes ou en retard scolaire dans les écoles française de Montréal et pistes d'intervention*. Montréal: MEQ, Gouvernement du Québec.
- PYEE-COHEN, D. (1988). On the planification of language acquisition. In J.N. Jørgensen & al. (Eds.), *Bilingualism in Society and School. Copenhagen Studies in Bilingualism, Vol.5*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RAMSEY, C.A. & WRIGHT, E.N. (1974). Age and second language learning. *The Journal of Social Psychology*, 94, 115-121.
- ROBERT, M. & AL. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- ROBERTS, K., DUGAN, J. & NOBLE, M. (1983). Racial disadvantage in youth labor markets. In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Race, Class and Education* (pp. 191-208). London: Croom Helm, Ltd.
- ROBINSON, J.B. (1986). *Jeunesse: un plan d'action*. Ottawa: Comité sénatorial sur la jeunesse.
- ROYER, J.M. & CARLO, M.S. (1991). Transfer of comprehension skills from native to second language. *Journal of Reading*, 34, 6, 450-455.
- RUETTEN, M.K. (1994). Evaluating ESL students' performance on proficiency exams. *Journal of Second Language Writing*, 3, 2, 85-96.
- RUHM, C. J. (1997). Is high school employment consumption or investment? *Journal of Labor Economics*, 15, 4, 735-776.
- SAVIGNON, S.J. (1983). *Communicative competence: Theory and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1989). *The ethnography of communication. An introduction*. Oxford: Basil Blackwell.

- SCHNEIDER, M. & CONNOR, U. (1990). Analyzing topical structure in ESL essays: Not all topics are equal. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 4, 411-427.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988). Multiculturalism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 9-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- SMITH, C.M. (1996). Differences in adults' reading practices and literacy proficiencies. *Reading Research Quarterly*, 31, 196-219.
- SOLOMOS, J. (1986). The social and political context of black youth unemployment: A decade of policy developments and the limits of reform. In S. Walker and L. Barton (Eds.), *Youth, unemployment and schooling* (pp. 118-150). London: Milton Keynes.
- STAMM, K.R. & JACOUBOVITCH, M.D. (1980). How much do they read in the daily newspaper: A measurement study. *Journalism Quarterly*, 57, 234-242.
- STATISTIQUE CANADA (1991). *L'alphabétisation des adultes au Canada: résultats d'une étude nationale*. Ottawa: Ministère de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie.
- STERN, D. & NAKATA, Y. (1991). Paid employment among U.S. college students. *Journal of Higher Education*, 62, 1, 25-43.
- ST-GERMAIN, C. (1988). *Les résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire selon la langue maternelle, juin 1987*. Québec: MEQ, Direction générale de la recherche et du développement.
- SWAIN, M. (1993). Second language testing and second language acquisition: Is there a conflict with traditional psychometrics? *Language Testing*, 10, 2, 193-207.
- SWAIN, M., LAPKIN, S., ROWEN, N. & HART, D. (1989). The role of mother tongue literacy in the third language learning. Paper presented at the Annual Convention of the American Educational Research Association, San Francisco.
- TANNEN, D. (1982). The oral/literate continuum in discourse. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 1-16). Norwood, NJ: Ablex.
- TOSI, A. (1985). *Immigration and education*. Oxford: Pergamon.
- TREGAR, B. & WONG, B.F. (1984). The relationship between native and second language reading comprehension and second language oral ability. In C. Rivera (Ed.), *Placement procedures in bilingual education: Education and policy issues* (pp. 152-164). Clevedon: Multilingual Matters.
- TREMBLAY, D.G. (1990). *L'emploi en devenir*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

- UPSHUR, J.A. (1979). Functional proficiency theory and a research role for language tests. In E.J. Brière & F.B. Hinofotis (Eds.). *Concepts in language testing: Some recent studies*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- VALDÉS, G. (1992). Bilingual minorities and language issues in writing: Towards professionwide responses to a new challenge. *Written Communication*, 9, 1, 85-136.
- VELASCO, P.M. (1988). *The relationship of oral decontextualized language and reading comprehension in bilingual children*. Thèse de Doctorat. Harvard University.
- VERMA, G. K. & DARBY, D. S. (1987). *Race, training and employment*. London: The Falmer Press.
- VIGNAULT, M. (1993). *La pratique études/travail: les effets?* Montréal: Collège Montmorency.
- VIGNOLA, M.-J. & WESCHE, M.B. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *Études de linguistique appliquée*, 82, 94-115.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press; trad. française: Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris: Crédif-Hatier, 1981.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- WILLIS, P. (1983). Cultural production and theories of reproduction. In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Race, class and education* (pp. 107-138). London: Croom Helm, Ltd.
- WONG FILLMORE, L. (1991). When learning a second language means losing the first. Early Childhood. *Research Quarterly*, 6, 323-346.

Annexe1: Guide d'entrevue

**PERCEPTIONS DES STRATÉGIES DE RECHERCHE D'EMPLOI ET
DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES REQUISES
POUR TROUVER UN EMPLOI**

GUIDE D'ENTREVUE

1. Famille

- Est-ce que vos parents sont nés au Canada?
 - **Si non**: Dans quel pays?

- Quel est le niveau de scolarité de votre père, mère?
(nombre d'années passées à l'école)

- Quelles sont les langues parlées par votre père, mère?
- Quelles sont les langues écrites par votre père, mère?

- Quel était l'emploi de votre père, mère dans le pays d'origine? (pour les sujets appartenant à la première génération)

- Quel est l'emploi actuel de votre père, mère?

- Financièrement, est-ce que vous pensez que votre famille est à l'aise (en difficulté, etc.)?

- Est-ce que vous aimeriez occuper le même type d'emploi que votre père ou votre mère?
 - Pour quelles raisons?

2. Informations personnelles

- En quelle année êtes-vous né(e)?

- Sexe: F M (encercler la bonne réponse)

- Êtes-vous né(e) au Canada?
 - Si oui, dans quelle province?
 - Si non, dans quel pays?

- Cela fait combien de temps que vous êtes au Québec?

- Quelle est votre langue maternelle?
- Lisez-vous dans cette langue?
- Écrivez-vous dans cette langue?
- Quelle langue parlez-vous à la maison, avec vos parents?
- Quelles sont les autres langues que vous parlez?
- Lesquelles écrivez-vous?

- Quelle(s) langue(s) pensez-vous que vous parlez le mieux?
- Quelle(s) langue(s) pensez-vous que vous écrivez le mieux?

- Habitez-vous actuellement avec vos parents?
- Dans quel quartier?

3. Formation scolaire

- À quel programme de formation êtes-vous inscrit(e), au secondaire? (DES, DEP, CEP)

- Avez-vous l'intention de poursuivre vos études au collégial?

- À la fin des études secondaires, avez-vous l'intention d'entrer sur le marché du travail ou de continuer de travailler (si le sujet travaille déjà)? **(Si non, l'entrevue s'arrête ici)**

- Si oui:**
 - Est-ce que votre situation financière a joué dans votre décision?
 - Vos résultats scolaires ont-ils eu de l'influence sur votre choix?
 - Est-ce que vos parents approuvent votre choix ou préféreraient-ils que vous continuiez vos études?
 - Est-ce que vos amis ont influencé votre choix?
 - Est-ce qu'il y a d'autres raisons de votre choix?

- Est-ce que les matières enseignées à l'école sont faciles ou difficiles pour vous?

- Est-ce que vous avez des difficultés à l'école?

- A quoi attribuez-vous ces difficultés (ex. langue, relations avec les professeurs, etc.)?

- Est-ce que vous pensez que l'école vous a bien préparé pour entrer dans le marché du travail?
- Est-ce que vous avez suivi des cours d'orientation professionnelle?
 - **Si oui:** Pensez-vous que ces cours sont utiles pour choisir le domaine dans lequel vous voulez travailler?

4. Recherche d'emploi

- Occupez-vous un emploi pendant que vous êtes aux études? **(Si le sujet n'occupe pas d'emploi pendant ses études, nous allons à la page 6).**

A) Si oui:

- Quel genre d'emploi?
- Combien d'heures par semaine?
- A quel moment (jour, à temps partiel, soir, fin de semaine)
- Depuis combien de temps occupez-vous cet emploi?
- S'agit-il de votre premier emploi?
- Pour quelle raison travaillez-vous durant vos études?
- Avez-vous déjà occupé un ou d'autres emplois? Si oui, le(s)quel(s)?
- Pour obtenir votre premier emploi, pendant combien de temps avez-vous cherché, à partir du moment où vous avez commencé à chercher du travail?
- Avez-vous fait des demandes pour d'autres emplois ailleurs, avant de trouver le premier?
- Est-ce qu'on vous a refusé un emploi?

Si oui:

- Combien de fois?

- A quel moment? (après l'envoi du CV, après une conversation téléphonique, entrevue, etc.)
- Pourquoi vous a-t-on refusé ce poste?

- Comment avez-vous trouvé ce premier emploi?
 - (- par des parents, des amis, des connaissances, des membres de la communauté
 - par des annonces dans les journaux (locaux ou communautaires), les périodiques, les annuaires
 - par des annonces affichées (vitrines des magasins, babillards, supermarchés, etc.)
 - par des organismes d'aide à l'emploi (Centre d'Emploi du Canada, agences privées, etc.)
 - par des visites en personnes auprès des entreprises)

- Connaissez-vous d'autres façons de chercher du travail?

- Avez-vous l'intention de garder cet emploi à la fin de vos études?
 - **Si oui:** Pourquoi?
 - **Si non:** Avez-vous l'intention de chercher un autre emploi?
- De quelle manière allez-vous procéder?

- Avez-vous une connaissance du marché du travail?
 - Quels sont les secteurs en demande, d'après vous? (les secteurs où on peut trouver du travail)

- Quelle sorte d'emploi pensez-vous pouvoir obtenir?

- Quelle sorte d'emploi aimeriez-vous obtenir?

- Quand vous pensez à l'emploi que vous aimeriez qu'on fait quand on travaille, pouvez-vous dire dans quoi vous sentiriez-vous le plus à l'aise?

- D'après vous, est-ce qu'il existe des obstacles vous empêchant d'accéder à certains emplois?

Si oui: lesquelles?

- (- être membre d'une communauté culturelle
- communication orale limitée
- communication écrite limitée
- manque de connaissance du milieu de travail
- technologie et compétence professionnelle (usage du micro-ordinateur, etc.)
- autre)

- Pouvez-vous donner un exemple?
- Est-ce qu'il a des moyens de surmonter ces obstacles? Lesquels?
- Y a-t-il des emplois que vous refuseriez, même si on vous les offrait?
- Quelles sont les raisons qui pourraient vous inciter à refuser un emploi?
- Avez-vous l'intention de préparer un curriculum vitae?
- Comment? Vous-même ou par une autre personne, un professionnel?
- Pensez-vous être à l'aise durant une entrevue pour un emploi?
 - **Si non**, que trouvez-vous difficile dans cette étape de la recherche d'emploi?
- Quel est le délai que vous vous accordez pour trouver un emploi?
- Si on vous refusait un emploi, que feriez vous?

Merci!

B) Si non:

- Avez-vous déjà occupé un ou d'autres emplois? Si oui, le(s)quel(s)?
- Pour obtenir votre premier emploi, pendant combien de temps avez-vous cherché, à partir du moment où vous avez commencé à chercher du travail?
- Avez-vous fait des demandes pour d'autres emplois ailleurs, avant de trouver le premier?
- Est-ce qu'on vous a refusé un emploi?

Si oui:

- Combien de fois?
- A quel moment? (après l'envoi du CV, après une conversation téléphonique, entrevue, etc.)
- Pourquoi vous a-t-on refusé ce poste?
- Comment avez-vous trouvé ce premier emploi?
 - (- par des parents, des amis, des connaissances, des membres de la communauté
 - par des annonces dans les journaux (locaux ou communautaires), les périodiques, les annuaires
 - par des annonces affichées (vitrines des magasins, babillards, supermarchés, etc.)
 - par des organismes d'aide à l'emploi (Centre d'Emploi du Canada, agences privées, etc.)
 - par des visites en personnes auprès des entreprises)
- Est-ce que vous cherchez un emploi tout en étudiant, ou bien attendrez-vous la fin de l'année scolaire pour entreprendre des démarches?

Dans la recherche d'emploi, de quelle manière allez-vous procéder?

- (- par des parents, des amis, des connaissances, des membres de la communauté
- par des annonces dans les journaux (locaux ou communautaires), les périodiques, les annuaires

- par des annonces affichées (vitrines des magasins, babillards, supermarchés, etc.)
- par des organismes d'aide à l'emploi (Centre d'Emploi du Canada, agences privées, etc.)
- par des visites en personnes auprès des entreprises)

- Connaissez-vous d'autres façons de chercher un emploi?

- Avez-vous une connaissance du marché du travail?
 - Quels sont les secteurs en demande, d'après vous?

- Quelle sorte d'emploi pensez-vous pouvoir obtenir?

- Quelle sorte d'emploi aimeriez-vous obtenir?

- Quand vous pensez aux choses qu'on fait quand on travaille, pouvez-vous dire dans quoi vous sentiriez-vous le plus à l'aise?

- D'après vous, est-ce qu'il existe des obstacles vous empêchant d'accéder à certains postes?
- **Si oui**, lesquelles?
 - (- être membre d'une communauté culturelle (=ethnie)
 - communication orale limitée (=langue)
 - communication écrite limitée (=langue)
 - manque de connaissance du milieu de travail (=classes sociales)
 - technologie et compétence professionnelle (usage du micro-ordinateur, etc.) (=qualifications)
 - autre)
 - Pouvez-vous donner un exemple?
 - Est-ce qu'il a des moyens de surmonter ces obstacles? Lesquels?

- Y a-t-il des emplois que vous refuseriez, même si on vous les offrait?
- Quelles sont les raisons qui pourraient vous inciter à refuser un emploi?

- Avez-vous l'intention de préparer un curriculum vitae?
- Comment? Vous-même ou par une autre personne, un professionnel?

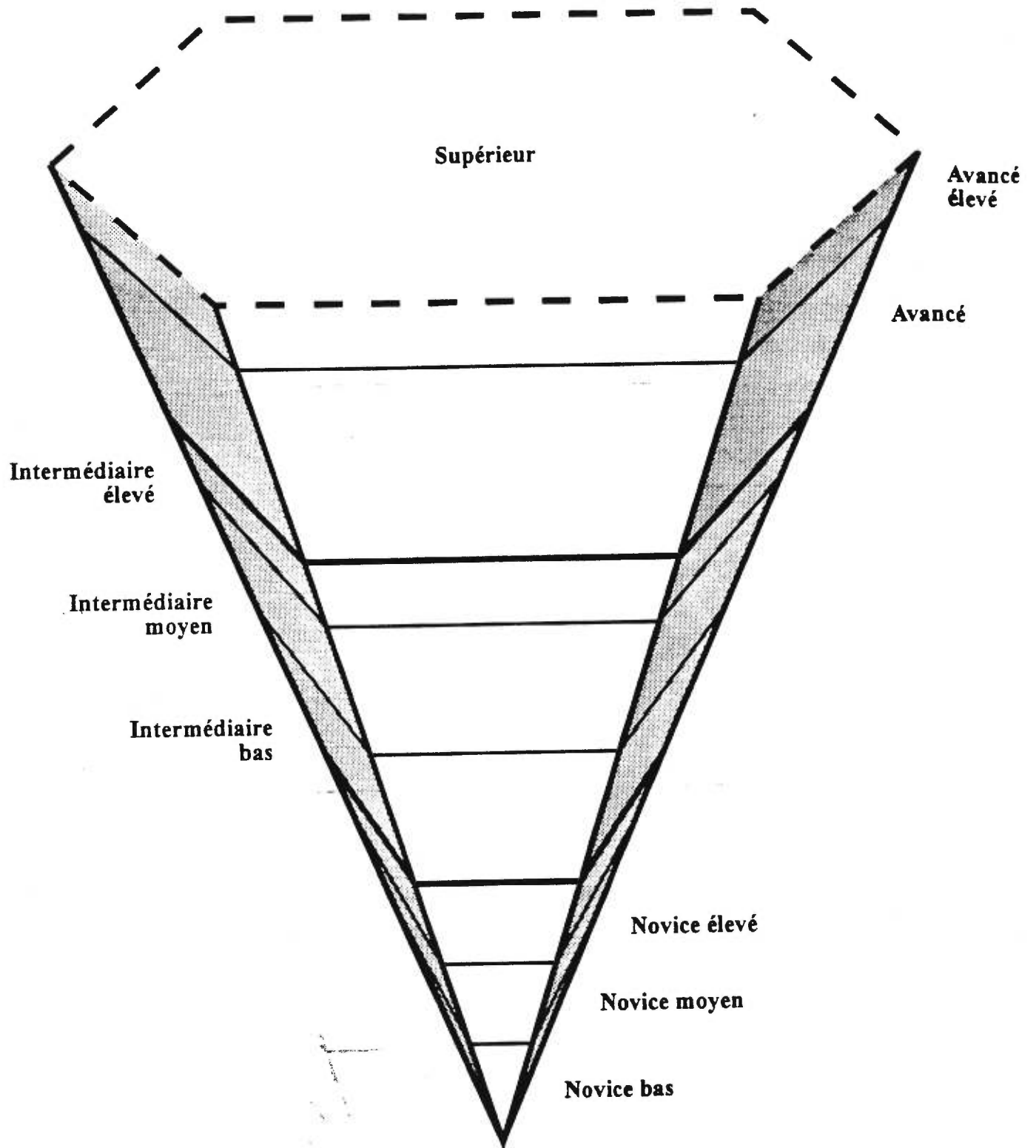
- Pensez-vous être à l'aise durant une entrevue pour un emploi?
 - **Si non**, que trouvez-vous difficile dans cette étape de la recherche d'emploi?

- Quel est le délai que vous vous accordez pour trouver un emploi?

- Est-ce que vous pensez avoir des refus dans votre recherche d'emploi?
 - Quelles pourraient être les causes de ce refus?
 - Si on vous refusait un poste, que feriez vous?

Merci!

Annexe 2: Entrevue ACTFL



Pyramide inversée représentant l'échelle d'évaluation de l'ACTFL
avec ses niveaux principaux et ses sous-niveaux
Illustration 2-C

Tableau 3-E
Critères d'évaluation de la compétence fonctionnelle à l'oral

| Tâches globales/ fonctions | Contextes | Contenus | Précision de la langue | Types de discours |
|---|--|---|---|--|
| SUPÉRIEUR | | | | |
| Peut avoir une discussion étendue en défendant son point de vue, en usant d'abstraction et en émettant des hypothèses | La plupart des cadres officiels et informels | Vaste étendue de sujets d'intérêt général et quelques champs de spécialisation selon les intérêts et l'expertise; sujets concrets, abstraits et non familiers | Les erreurs ne gênent pratiquement jamais ni la communication ni le locuteur natif | Discours étendu |
| AVANCÉ | | | | |
| Peut décrire et narrer aux principaux temps/aspects | La plupart des cadres informels et quelques cadres officiels | Sujets concrets et factuels d'intérêt personnel et public | Peut être compris sans difficulté même par les locuteurs non habitués aux étrangers | Discours de type paragraphe |
| INTERMÉDIAIRE | | | | |
| Peut maintenir une conversation simple en face à face en posant des questions et en répondant à des questions simples | Quelques cadres informels et un nombre limité de situations de négociation | Sujets se rapportant essentiellement à la personne et à son environnement immédiat | Peut être compris, souvent à l'aide de répétition, par un locuteur bienveillant | Phrase isolée et série de phrases discontinues |
| NOVICE | | | | |
| Peut produire des formules le plus souvent mémorisées, des listes de mots et des énumérations | Situations routinières et hautement prévisibles de la vie quotidienne | Éléments isolés et courants se rapportant à la vie quotidienne | Peut être difficile à comprendre même pour les locuteurs bienveillants | Mots/syntaxmes (absence de discours) |

Tableau 3-F (a)
Précision de la langue

| | |
|-------------------------------------|--|
| SUPÉRIEUR : | LES ERREURS NE GÊNENT PRATIQUEMENT JAMAIS NI LA COMMUNICATION, NI LE LOCUTEUR NATIF |
| Aisance | débit fluide qui ne présente que peu, voire même aucun indice indiquant la recherche de la forme langagière appropriée; habileté à utiliser quelques éléments de rhétorique pour marquer l'expressivité dans le discours ainsi qu'une variété de modèles d'organisation du discours pour enchaîner les paragraphes et arriver à un discours étendu |
| Grammaire | déviations occasionnelles mais non répétées de la norme dans quelques constructions complexes à faible occurrence |
| Compétence pragmatique | solide utilisation de divers éléments servant à la gestion de la communication afin de transmettre le message efficacement et de compenser les rares manques de contrôle de la langue |
| Prononciation | quelques influences d'éléments phonologiques de la langue maternelle peuvent encore être détectées |
| Compétence sociolinguistique | utilisation appropriée des principaux registres; habileté à utiliser des références culturelles et des idiomes |
| Vocabulaire | vocabulaire général étendu permettant la périphrase; raffinement dans certains domaines d'intérêt ou d'expertise |
| AVANCÉ : | PEUT ÊTRE COMPRIS SANS DIFFICULTÉ MÊME PAR DES LOCUTEURS NATIFS NON HABITUÉS AUX ÉTRANGERS |
| Aisance | recherche occasionnelle de mots ou d'expressions; habileté à utiliser quelques éléments cohésifs servant à enchaîner les phrases afin d'arriver à un discours de type paragraphe |
| Grammaire | bon contrôle des constructions simples et fréquentes et de quelques constructions complexes |
| Compétence pragmatique | utilisation dans l'ensemble adéquate d'éléments variés permettant de transmettre le message et de compenser le manque de contrôle de la langue |
| Prononciation | présence probable de quelques influences d'éléments phonologiques de la langue maternelle |
| Compétence sociolinguistique | habileté à utiliser quelques-uns des principaux registres de la langue; quelques idiomes et références culturelles |
| Vocabulaire | bon contrôle du vocabulaire général le plus courant |

Tableau 3-F (b)
Précision de la langue

ERMÉDIAIRE : PEUT SE FAIRE COMPRENDRE, À L'AIDE DE QUELQUES RÉPÉTITIONS, PAR UN LOCUTEUR NATIF BIENVEILLANT

| | |
|---------------------------------|--|
| nce | fréquentes interruptions du discours causées par la recherche de mots ou d'expressions appropriées; peu ou pas d'utilisation d'éléments cohésifs servant à enchaîner les phrases |
| naire | contrôle partiel des constructions les plus fréquentes seulement |
| pétence matique | utilisation, réussie à l'occasion seulement, d'éléments variés servant à transmettre le message et à compenser le manque de contrôle de la langue |
| onciation | souvent fortement influencée par la langue maternelle |
| pétence linguistique | habileté à utiliser quelques-uns des marqueurs d'actes sociaux les plus fréquents |
| bulaire | limité aux éléments lexicaux concrets, de haute fréquence, et reliés à la personne |
| | |
| ICE : | PEUT ÊTRE DIFFICILE À COMPRENDRE, MÊME PAR DES LOCUTEURS NATIFS HABITUÉS AUX ÉTRANGERS |
| ice | recherche constante de mots et de formes langagières acceptables; pauses fréquentes |
| naire | à l'exception des éléments mémorisés, contrôle minimal même des constructions les plus fréquentes |
| pétence natique | tentatives infructueuses de participer à la conversation; incapacité d'adapter les éléments mémorisés pour personnaliser les messages |
| onciation | très fortement marquée par la langue maternelle |
| pétence inguistique | marqueurs d'actes sociaux limités à quelques expressions mémorisées |
| bulaire | limité aux éléments courants de la vie quotidienne |

**Annexe 3: Exemples de questions posées pour la
lecture fonctionnelle**

- Question 1. Voici l'étiquette d'une boîte de Panadol pour enfants.
Encercler la quantité que vous devriez donner à un enfant de sept ans.

**24 comp. à mastiquer
de 80 mg ch.**

POUR ENFANTS



PANADOL

MARQUE DÉPOSÉE

Comprimés d'acétaminophène

Soulage la fièvre et la douleur chez les enfants
Comprimés à mastiquer, saveur de fruit

SANS SUCRE

GP 657158

Les comprimés Panadol pour enfants doivent être pris seulement sous la surveillance d'un adulte pour le soulagement des maux de tête, malaises penibles et la fièvre due aux rhumes, dentition, immunisations ou amygdaléctomie. Les comprimés Panadol pour enfants ne causeront vraisemblablement pas de dérangement d'estomac ou d'irritation gastrique. Chaque comprimé contient 80 mg d'acétaminophène.

Posologie: (Aux 4 heures) Moins de 2 ans: Tel qu'indique par un médecin. 2-3 ans: 2 comprimés • 4-5 ans: 3 comprimés • 6-8 ans: 4 comprimés • 9-10 ans: 5 comprimés. Les doses indiquées ci-dessus peuvent être répétées 4 à 5 fois par jour. Il est dangereux de dépasser la dose maximum recommandée, sauf sur l'avis d'un médecin. Si la douleur ou la fièvre persiste pendant plus de 5 jours, consulter un médecin. N'administrer que sur l'avis d'un médecin. En cas de surdosage accidentel, communiquer immédiatement avec un médecin.

● **Mise en garde:** Conserver ce produit et tout autre médicament hors de la portée des enfants.
Produits Sterling Division de la Compagnie Sterling Drug Ltee, Aurora, Ontario L4G 3H6

Question 27. Voici un dépliant de la commission scolaire du district quinze.
Encerclez la phrase qui indique comment on peut savoir l'heure à laquelle
l'école commence chaque jour.

COMMISSION SCOLAIRE DU DISTRICT QUINZE

INFORMATION AUX PARENTS 1988-1989

RÉUNIONS DES COMMISSAIRES

Les réunions des commissaires scolaires du district Quinze ont lieu le troisième mercredi de chaque mois (sauf juillet, août). Ces réunions sont ouvertes au public.

SECRETARIAT

1077 boul. St-George
Moncton (Nouveau Brunswick)
Téléphone : (506) 857-1500

ADRESSE POSTALE

1077 boul. St-George
Moncton (Nouveau Brunswick)
E1E 4C9

ÉCOLES FERMÉES

Quand pour raison majeure (mauvais temps, etc.) les écoles doivent rester fermées toute la journée, une annonce est publiée le matin peu avant 7h30 par les postes de radio CFQM, CKCW et CBAF. Si une école doit fermer durant la journée, l'annonce est publiée par CFQM, CKCW, CBAF et les élèves sont renvoyés chez eux dès que possible. On demande aux parents de prévoir de telles situations et d'en informer leurs enfants.

PROGRAMMES

On ne prévoit pas de changements majeurs du programme en 1988-89. La grande priorité de la prochaine année scolaire sera l'application des recommandations portant sur le programme, publiées dans la Revue du Ministère de l'Éducation (1987). Le français, les arts et les mathématiques vont continuer à être les matières les plus importantes tandis qu'en anglais l'objectif restera le développement de la compétence de l'expression. Aux deux niveaux, élémentaire et secondaire, les enseignants seront tenus au courant de tous les programmes préparés par le Ministère.

JOURNÉES PÉDAGOGIQUES

Il y aura durant l'année plusieurs journées de perfectionnement pédagogique pour les professeurs pendant lesquelles les élèves auront congé. Ces journées permettent aux professeurs de se tenir au courant des questions importantes en éducation.

HORAIRE SCOLAIRE

Une journée scolaire comprend en général cinq heures de classe. Le début et la fin des classes peuvent varier d'une école à l'autre à cause des heures de transports. Les parents sont priés de s'informer de l'horaire scolaire auprès de l'école locale.

MAISON-ÉCOLE

Beaucoup de nos écoles ont une Association maison-école. Si vous êtes intéressé(e) à participer à cette association, veuillez communiquer avec le directeur de l'école que fréquente votre enfant pour obtenir plus de renseignements.

Annexe 4: Offre d'emploi

PASO

PRÉPOSÉ(E) AU SERVICE À LA CLIENTÈLE

La personne recherchée aura pour tâche de prendre les commandes téléphoniques et de répondre aux besoins spécifiques des clients.

Les critères exigés sont:

- Connaissance des produits de bureau essentielle
- Dynamisme et entregent
- Esprit d'équipe
- Bilinguisme un atout
- Familiarité avec un environnement informatique

Nous offrons une gamme complète d'avantages sociaux.

Les personnes intéressées sont priées de faire parvenir leur C.V. au plus tard le 6 avril 1995 au:

**Service des Ressources Humaines
PASO INC.**

(Annonce authentique: La Presse, 1^{er} avril 1995)

Vous avez trouvé dans un journal cette offre d'emploi qui vous intéresse beaucoup. Vous devez envoyer une lettre de présentation, deux pages maximum (environ 500 mots), expliquant à votre futur employeur pourquoi vous pensez que vous êtes la bonne personne pour ce poste et les raisons de votre intérêt pour cet emploi. La forme de la lettre doit être officielle (adresse du destinataire, objet de la lettre, votre adresse, etc.). Dans la lettre, vous devez inclure:

- 1) des renseignements personnels:
 - nom adresse et téléphone
 - qualités personnels
 - intérêts personnels
 - activités parascolaires
- 2) vos qualifications:
 - langues parlées et écrites
 - scolarité
 - expériences professionnelle
 - connaissances du domaine

3) les raisons pour lesquelles vous vous intéressez à cet emploi particulier. Faites ressortir les liens entre vos qualifications (2) et les critères exigés dans l'offre d'emploi

Annexe 5: Grille holistique

Lisez les textes suivants à une vitesse "normale", sans vous arrêter aux détails. À la suite de votre lecture, indiquez quelle description de niveau (de 9 à 1) correspond le mieux au niveau de compétence de l'élève qui a écrit le texte.

Grille d'évaluation holistique

| | |
|---|---|
| 9 | <u>Excellent scripteur</u> - Rédige avec compétence, précision, concision et style. Maîtrise la langue écrite. |
| 8 | <u>Très bon scripteur</u> - Présentation claire et logique, dans une langue correcte et avec style. Seules quelques erreurs ou maladroites révèlent qu'il ne s'agit pas d'un locuteur natif. Presque bilingue. |
| 7 | <u>Bon scripteur</u> - Est capable de développer une thèse de façon systématique, avec thèmes principal et secondaires ainsi qu'une argumentation pertinente. La langue, le format et le style sont généralement précis et corrects. Respecte le ton et l'objet du travail assigné. Se différencie des scripteurs des niveaux précédents principalement en termes d'aisance, de précision et de justesse de la langue. |
| 6 | <u>Scripteur compétent</u> - Expose sa thèse au moyen de techniques variées: la présente de façon bien structurée, organise logiquement les thèmes principal et secondaires ainsi que les détails. Utilisation assez correcte du lexique et des tournures grammaticales. Présentation intelligible, bien que le style et l'aspect idiomatique ne soient pas parfaits. |
| 5 | <u>Scripteur moyen</u> - Réussit à transmettre une information de base, mais la structure logique de la présentation manque de clarté. Le texte renferme plusieurs lapsus et fautes. Le style et le ton ne sont pas soutenus. La composition manque peut-être d'intérêt mais le message passe. |
| 4 | <u>Scripteur faible</u> - La présentation est cohérente en apparence et peut comprendre des séquences d'énoncés factuels. Le texte ne possède pas de structure logique et les expressions charnières font défaut. Les erreurs de lexique et de grammaire sont fréquentes. Les règles élémentaires de la ponctuation sont respectées. Les techniques d'écriture sont restreintes. Il peut y avoir des répétitions de contenu et de forme. Le thème de base est exprimé de façon imparfait. |
| 3 | <u>Scripteur très faible</u> - Rédige une suite de phrases plutôt qu'une composition. Il y a un thème, mais il est présenté sans logique. Les structures de phrases sont simples et le vocabulaire est limité; on retrouve de nombreuses erreurs et impropriétés. Le texte réussit surtout à transmettre une information simple. |
| 2 | Scripteur qui ne peut produire de texte, écrit peut-être rarement. |
| 1 | Scripteur incapable de rédiger. |

Grille de Carroll (1980) traduite par Vignola et Wesche (1991)

Annexe 6: Grille analytique

**Annexe 7: Guide d'évaluation des productions
écrites**

Guide d'évaluation des lettres

1. CONTENU

1.1 Découpage du texte

1.1.1 Vedette

| | | | | |
|--------------------|---|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Absence de vedette | | Présence de vedette mais plusieurs éléments manquent ou les éléments inclus sont erronés | | Présence de vedette complète et au bon endroit (en haut et à gauche de la page) |

1.1.2 Lieu et date

| | | | | |
|----------------------------|---|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Absence de lieu et de date | | Présence de lieu et de date mais pas au bon endroit, ou il y a des éléments qui manquent, ou présence d'un de deux | | Présence de lieu et de date et au bon endroit (en haut et à droite de la page) |

1.1.3 Formules d'appel

| | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Absence de formule d'appel | | Présence de formule d'appel incomplète ou inappropriée pour ce type de lettre | | Présence de formule d'appel complète et appropriée pour ce type de lettre |

| | | | | |
|---------------------------|------------------------|--|---|---|
| 1.1.4 Introduction | | | | |
| 1 | Absence d'introduction | 2 | 3 | 5 |
| | | Présence d'introduction incomplète ou inappropriée | 4 | Présence d'introduction complète et appropriée pour ce type de lettre |
| 1.1.5 Paragraphes | | | | |
| 1 | Absence de paragraphes | 2 | 3 | 5 |
| | | Présence de paragraphes regroupant certaines idées ou des informations (nous pouvons avoir des idées qui reviennent d'un paragraphe à l'autre ou des idées pas complétées dans un paragraphe unique) | 4 | Présence de paragraphes complets et avec correspondance constante à des regroupements d'idées que ce soit pour le corps de la lettre comme pour l'introduction et la conclusion |
| 1.1.6 Conclusion | | | | |
| 1 | Absence de conclusion | 2 | 3 | 5 |
| | | Présence de conclusion mais qui ne résume pas les idées présentées dans la lettre | 4 | Présence de conclusion qui résume bien les idées présentées dans la lettre |

1.1.7 Salutations

| | | | | |
|---------------------------------------|---|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Absence de salutation et de signature | | Présence de salutation incomplète ou inappropriée pour ce type de correspondance et absence de signature | | Présence de salutation et de signature selon les normes pour ce type de correspondance |

1.2 Cohérence

1.2.1 Ordre logique

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Absence d'ordre logique (information éparpillée) | | Présence de passages permettant de comprendre des parties du thème principal | | Présence d'un ensemble structuré d'informations permettant de comprendre le thème principal |

1.2.2 Liens

| | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Absence de liens (connecteurs) | | Présence fréquente de liens explicites mais non variée entre les informations | | Présence constante et variée de liens explicites entre les informations |

1.2.3 Référents

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Absence de référents (pronoms, synonymes) | | Présence de plusieurs référents non identifiables | | Présence constante de référents identifiables |

1.3 Information

1.3.1 Suffisance

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|---|--|---|--|
| 1 | Information insuffisante (il manque beaucoup d'éléments nécessaires, ce qui rend l'objet de la lettre incompréhensible) | 2 | | 3 | Présence d'une partie d'informations requises (voir: consignes de la lettre) | 4 | | 5 | Présence de toutes les informations essentielles (objet de la lettre, renseignements personnels et qualifications) |
|---|---|---|--|---|--|---|--|---|--|

1.3.2 Pertinence

| | | | | | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|
| 1 | Absence d'information pertinente (l'information donnée n'a pas de rapport avec l'objet de la lettre) | 2 | | 3 | Présence d'une partie d'informations pertinentes mais accompagnée de plusieurs informations inutiles | 4 | | 5 | Présence de toutes les informations pertinentes sans détails et sans répétitions inutiles (voir: consignes de la lettre) |
|---|--|---|--|---|--|---|--|---|--|

2. FORME

2.1 Syntaxe

2.1.1 Organisation des phrases

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|
| 1 | Absence de phrases bien structurées (ordre des mots, mots de relation, absence de mots essentiels, emploi erroné des pronoms, des prépositions, des conjonctions et des adverbes) | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | Présence d'un certain nombre de phrases bien structurées (ordre des mots, mots de relation, absence de mots essentiels, emploi erroné des pronoms, des prépositions, des conjonctions et des adverbes) | | Présence constante de phrases bien structurées (ordre des mots, mots de relation, absence de mots essentiels, emploi erroné des pronoms, des prépositions, des conjonctions et des adverbes) |

2.1.2 Complexité, variété et découpage des phrases

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|
| 1 | Absence de phrases complexes, variées et bien découpées | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | Présence d'un certain nombre de phrases complexes et variées mais en général elles sont simples, avec beaucoup de répétitions et mal découpées | | Présence constante de phrases complexes, variées et bien découpées |

2.2 Vocabulaire

2.2.1 Lexique précis et varié

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| Absence de vocabulaire précis (présence très fréquente de termes imprécis, de termes qui n'appartiennent pas à la langue correcte ou de termes qui rendent le texte difficile à comprendre) et varié (redondances boiteuses et pléonasmes fautifs, répétitions inutiles ou abusives des mots) | | Présence de vocabulaire imprécis (présence de certains termes imprécis et de termes qui n'appartiennent pas à la langue correcte) et monotone (redondances boiteuses et pléonasmes fautifs, répétitions inutiles ou abusives des mots) | | Présence de vocabulaire précis et varié (les mots et les expressions sont utilisés correctement, il n'y a pas de répétitions de mots - bonne utilisation des synonymes) |

2.3 Ponctuation

2.3.1 Ponctuation appropriée et majuscules

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|--|---|--|
| Présence d'un très grand nombre de fautes de ponctuation comme des majuscules (les signes de ponctuation sont absents ou mal employés) | | Présence d'un certain nombre de fautes de ponctuation comme des majuscules | | Présence de très peu de fautes de ponctuation et de majuscules (les signes de ponctuation sont en général bien employés) |

2.4 Orthographe d'usage

2.4.1 Mots usuels et homophones

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grand nombre d'erreurs touchant les mots usuels et les homophones (voir: exemples d'erreurs dans l'annexe) | | Certaines erreurs touchant les mots usuels et les homophones (voir: exemples d'erreurs dans l'annexe) | | Très peu d'erreurs touchant les mots usuels et les homophones (voir: exemples d'erreurs dans l'annexe) |

2.5 Code grammatical

2.5.1 Concordance des temps et terminaisons des verbes

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grand nombre d'erreurs touchant la concordance des temps et les terminaisons des verbes (conjugaisons, accords des verbes, des participes passés avec auxiliaire, verbes à l'infinitif, etc.) | | Certaines erreurs touchant la concordance des temps et les terminaisons des verbes (conjugaisons, accords des verbes, des participes passés avec auxiliaire, verbes à l'infinitif, etc.) | | Très peu d'erreurs touchant la concordance des temps et les terminaisons des verbes (conjugaisons, accords des verbes, des participes passés avec auxiliaire, verbes à l'infinitif, etc.) |

2.5.2 Orthographe grammaticale

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|--|
| Grand nombre d'erreurs touchant l'orthographe grammaticale des mots (accords en genre et nombre de: déterminants, noms, adjectifs, participes passés sans auxiliaire, pronoms, attributs, etc.) | | Certaines erreurs touchant l'orthographe grammaticale (accords en genre et nombre de: déterminants, noms, adjectifs, participes passés sans auxiliaire, pronoms, attributs, etc.) | | Très peu d'erreurs touchant l'orthographe grammaticale (accords en genre et nombre de: déterminants, noms, adjectifs, participes passés sans auxiliaire, pronoms, attributs, etc.) |

Annexe 8: Régressions

ORAL stepwise regressions

Stepwise Regression Summary

Oral vs. 5 Independents

| | |
|--------------------|---------|
| F-to-Enter | 4 |
| F-to-Remove | 3,996 |
| Number of Steps | 3 |
| Variables Entered | 3 |
| Variables Forced | 0 |
| Stepwise Procedure | Forward |

Variables In Model

Oral vs. 5 Independents

Step: 0

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 8,087 | 0,129 | 8,087 | 3948,682 |

Variables Not In Model

Oral vs. 5 Independents

Step: 0

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|--------------|--------------|------------|
| Socioecon. | -0,26 | 8,212 |
| maj\min | -0,291 | 10,455 |
| F-NF | -0,509 | 39,42 |
| sexe | -0,039 | 0,168 |
| Durée résid. | 0,537 | 45,704 |

Variables In Model

Oral vs. 5 Independents

Step: 1

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|--------------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 6,3 | 0,3 | 6,3 | 507,5 |
| Durée résid. | 0,3 | 0,1 | 0,5 | 45,7 |

Variables Not In Model

Oral vs. 5 Independents

Step: 1

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|------------|--------------|------------|
| Socioecon. | -0,2 | 3,7 |
| maj\min | -0,1 | 0,8 |
| F-NF | -0,3 | 10,1 |
| sexe | 0,1 | 0,8 |

Variables In Model
 Oral vs. 5 Independents
 Step: 2

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|--------------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 8,2 | 0,6 | 8,2 | 160,8 |
| F-NF | -0,8 | 0,3 | -0,3 | 10,1 |
| Durée résid. | 0,2 | 0,1 | 0,4 | 15,1 |

Variables Not In Model
 Oral vs. 5 Independents
 Step: 2

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|------------|--------------|------------|
| Socioecon. | -0,2 | 5 |
| maj\min | 4,70E-02 | 0,2 |
| sexe | 0,1 | 1 |

Variables In Model
 Oral vs. 5 Independents
 Step: 3

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|--------------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 9,1 | 0,7 | 9,1 | 148,9 |
| Socioecon. | -0,4 | 0,2 | -0,2 | 5 |
| F-NF | -0,9 | 0,3 | -0,3 | 11,4 |
| Durée résid. | 0,2 | 0,1 | 0,3 | 11,5 |

Variables Not In Model
 Oral vs. 5 Independents
 Step: 3

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|---------|--------------|------------|
| maj\min | 3,30E-02 | 0,1 |
| sexe | 0,1 | 1,4 |

Lecture stepwise regressions

Stepwise Regression Summary

Lecture vs. 5 Independents

| | |
|--------------------|---------|
| F-to-Enter | 4 |
| F-to-Remove | 3,996 |
| Number of Steps | 2 |
| Variables Entered | 2 |
| Variables Forced | 0 |
| Stepwise Procedure | Forward |

Variables In Model

Lecture vs. 5 Independents

Step: 0

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 23,148 | 0,368 | 23,148 | 3954,222 |

Variables Not In Model

Lecture vs. 5 Independents

Step: 0

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|--------------|--------------|------------|
| Socioecon. | -0,237 | 6,733 |
| maj\min | -0,336 | 14,388 |
| F-NF | -0,151 | 2,638 |
| sexe | -0,047 | 0,248 |
| Durée résid. | 0,324 | 13,279 |

Variables In Model

Lecture vs. 5 Independents

Step: 1

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 29,2 | 1,6 | 29,2 | 318 |
| maj\min | -3,4 | 0,9 | -0,3 | 14,4 |

Variables Not In Model

Lecture vs. 5 Independents

Step: 1

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|--------------|--------------|------------|
| Socioecon. | -0,2 | 7,4 |
| F-NF | 5,00E-02 | 0,3 |
| sexe | -4,80E-02 | 0,3 |
| Durée résid. | 0,2 | 5,3 |

Variables In Model

Lecture vs. 5 Independents

Step: 2

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|------------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 31,7 | 1,8 | 31,7 | 296,9 |
| Socioecon. | -1,4 | 0,5 | -0,2 | 7,4 |
| maj\min | -3,3 | 0,9 | -0,3 | 15,1 |

Variables Not In Model
Lecture vs. 5 Independents
Step: 2

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|--------------|--------------|------------|
| F-NF | 0,1 | 0,6 |
| sexe | -2,20E-02 | 0,1 |
| Durée résid. | 0,2 | 3,1 |

Ecrit 1 stepwise regressions

Stepwise Regression Summary

Ecrit 1 vs. 5 Independents

| | |
|--------------------|---------|
| F-to-Enter | 4 |
| F-to-Remove | 3,996 |
| Number of Steps | 1 |
| Variables Entered | 1 |
| Variables Forced | 0 |
| Stepwise Procedure | Forward |

Variables In Model

Ecrit 1 vs. 5 Independents

Step: 0

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 4,904 | 0,097 | 4,904 | 2533,833 |

Variables Not In Model

Ecrit 1 vs. 5 Independents

Step: 0

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|--------------|--------------|------------|
| Socioecon. | -0,024 | 0,066 |
| maj\min | -0,236 | 6,664 |
| F-NF | -0,265 | 8,547 |
| sexe | 0,101 | 1,167 |
| Durée résid. | 0,182 | 3,856 |

Variables In Model

Ecrit 1 vs. 5 Independents

Step: 1

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 5,8 | 0,3 | 5,8 | 337,4 |
| F-NF | -0,6 | 0,2 | -0,3 | 8,5 |

Variables Not In Model

Ecrit 1 vs. 5 Independents

Step: 1

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|--------------|--------------|------------|
| Socioecon. | -7,00E-03 | 5,40E-03 |
| maj\min | -0,1 | 1,3 |
| sexe | 0,1 | 2,3 |
| Durée résid. | 3,60E-02 | 0,1 |

Ecrit 2 stepwise regressions

Stepwise Regression Summary

Ecrit 2 vs. 5 Independents

| | |
|--------------------|---------|
| F-to-Enter | 4 |
| F-to-Remove | 3,996 |
| Number of Steps | 2 |
| Variables Entered | 2 |
| Variables Forced | 0 |
| Stepwise Procedure | Forward |

Variables In Model

Ecrit 2 vs. 5 Independents

Step: 0

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 3,334 | 0,035 | 3,334 | 9200,64 |

Variables Not In Model

Ecrit 2 vs. 5 Independents

Step: 0

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|--------------|--------------|------------|
| Socioecon. | -0,135 | 2,101 |
| maj\min | -0,307 | 11,761 |
| sexe | 0,152 | 2,655 |
| Durée résid. | 0,191 | 4,256 |
| F-NF | -0,31 | 11,997 |

Variables In Model

Ecrit 2 vs. 5 Independents

Step: 1

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 3,7 | 0,1 | 3,7 | 1116,3 |
| F-NF | -0,2 | 0,1 | -0,3 | 12 |

Variables Not In Model

Ecrit 2 vs. 5 Independents

Step: 1

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|--------------|--------------|------------|
| Socioecon. | -0,1 | 1,7 |
| maj\min | -0,2 | 3,3 |
| sexe | 0,2 | 4,8 |
| Durée résid. | 1,40E-02 | 2,20E-02 |

Variables In Model
 Ecrit 2 vs. 5 Independents
 Step: 2

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 3,5 | 0,1 | 3,5 | 644,1 |
| sexe | 0,1 | 0,1 | 0,2 | 4,8 |
| F-NF | -0,3 | 0,1 | -0,3 | 14,3 |

Variables Not In Model
 Ecrit 2 vs. 5 Independents
 Step: 2

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|--------------|--------------|------------|
| Socioecon. | -0,1 | 2,4 |
| maj\min | -0,2 | 2,7 |
| Durée résid. | 4,80E-02 | 0,3 |

Ecrit 3 stepwise regressions

Stepwise Regression Summary

Ecrit 3 vs. 5 Independents

| | |
|--------------------|---------|
| F-to-Enter | 4 |
| F-to-Remove | 3,996 |
| Number of Steps | 0 |
| Variables Entered | 0 |
| Variables Forced | 0 |
| Stepwise Procedure | Forward |

Variables In Model

Ecrit 3 vs. 5 Independents

Step: 0

| | Coefficient | Std. Error | Std. Coeff. | F-to-Remove |
|-----------|-------------|------------|-------------|-------------|
| Intercept | 174,052 | 4,742 | 174,052 | 1347,391 |

Variables Not In Model

Ecrit 3 vs. 5 Independents

Step: 0

| | Partial Cor. | F-to-Enter |
|--------------|--------------|------------|
| Socioecon. | -0,086 | 0,832 |
| maj\min | -0,065 | 0,479 |
| F-NF | -0,04 | 0,179 |
| sexe | 0,132 | 2,001 |
| Durée résid. | 0,088 | 0,888 |

Annexe 9: Extrait d'entrevue

Extrait d'entrevue

58- Quelle sorte d'emploi tu penses pouvoir obtenir?

- Je sais pas. Je pense que je pourrais avoir des emplois comme faire la vaisselle là, plongeur.

59- Quelle sorte d'emploi aimerais-tu obtenir durant l'été?

- Travailler dans un dépanneur comme caissier. Je sais pas si c'est possible.

60- Pourquoi?

- Peut-être qu'ils vont pas laisser quelqu'un comme moi derrière une caisse.

61- Pourquoi, qu'est-ce que t'as toi?

- Je sais pas, Ça dépend de la personne qui va m'embaucher. J'ai jamais vu des haïtiens derrière la caisse à part dans les magasins haïtiens. Supposons quelqu'un qui fait une application comme pour travailler dans un Provisoir. J'ai jamais vu d'haïtiens derrière une caisse.

62- Est-ce qu'il y a une raison particulière?

- Je sais pas . Je sais que pas pour les québécois, mais pour la société en général, les jeunes noirs n'ont pas une bonne réputation. Ça aide pas . Je pense qu'ils n'ont pas confiance.

63- Pourquoi tu penses qu'ils n'ont pas une bonne réputation?

- C'est cause à effet. Tu trouves pas vraiment... tu donnes pas la valeur que tu mènes à être aimé. T'es pas supposé d'être comme les autres, tu vas prendre un différent chemin. Tu vas faire des choses que le monde ferait pas, puis là on te juge encore. Ça fait que le monde te juge, puis tu vois que tu es jugé et que la personne te fait ressentir que tu es jugé aussi...

64- Finalement tu deviens ce que la société te donne comme image?

- Ouais. c'est comme la société ne fera de place pour les personnes qui sont moins...C'est comme pour moi là si je viens de la société comme un québécois.. c'est comme que tu le vois ou tu le vois pas, un québécois a plus de privilège que moi. C'est comme dans la tête de la personne qui va m'embaucher. C'est sûr qu'il va avoir une préférence .. c'est comme dans la mentalité du québécois, la façon comme il a été élevé... c'est sa réaction après dans ce genre de situation. Puis d'après son éducation il va commencer à me juger puis cela ça devient comme un désavantage.

65- Mais toi tu n'es pas un immigrant, toi tu es né ici , tu connais la culture d'ici?

- Oui, je suis né ici, mais ça change pas . Je connais la mentalité, ça se transmet. Mais c'est comme les stéréotypes des personnes qui viennent de Haïti. Moi, je sors de là puis j'ai été élevé dans cette culture-là.

66- À quoi est dû ce racisme , c'est parce qu'on se connaît pas bien?

- Ouais, c'est ça. Mais aussi on a le temps de se connaître mais une personne qui sait qui n'est pas aimée, tu sais comment il va réagir, tu sais ce qu'il va faire puis tu sais que tu es dans une position de supériorité. Comme tu sais des fois que tu as un ami, tu as l'impression que tu es très ami, mais des fois comme tu vas lui donner des coups en arrière. c'est la même chose. C'est comme la façon qu'il faut pour pas que la société qui te juge, il doit pas avoir la façon qu'on te traite mais juste la façon que tu réagi.

67- Tu penses qu'il y a d'autres obstacles autre que la culture?

- Maintenant, on dirait qu'il y a des personnes qui ont des obstacles faciles et d'autres difficiles. Comme un québécois qui va chercher du travail ne va pas passer ce genre de tests psychologiques ou bien de se faire tester par le propriétaire parce qu'il sait qu'il est québécois et ça va passer vite. Tu sais parce qu'on a pas une bonne réputation, ça se passe différemment. Des fois la personne va te donner la chance de parler pour voir qu'est-ce que t'es, puis des fois ils vont te laisser parler mais dans leur tête ils savent que toi tu vas pas être pris.

68- Comment tu vas faire alors?

- Je sais pas. quelqu'un qui veut avoir quelque chose, il va performer mieux à cause de ses connaissances. Si quelqu'un est brun, quelqu'un est noir, la personne qui est noir a plus de connaissances.. la personne va le laisser monter plus pour que ça soit égal dans la connaissance.....Ça va dépendre de ce que tu as dans la tête...parce que la personne va finir par avoir sa place parce qu'elle vaut ce qu'elle vaut.

69- Est-ce que tu penses que la langue est un avantage?

- Oui, ça se peut parce que tu sais jamais sur quoi quelqu'un va te discriminer. C'est pas qu'est-ce que la personne aime ou aime pas. Ça peut-être un avantage comme ça peut-être un désavantage. Mais si t'es un québécois puis t'as bien de monde qui a besoin de toi. Puis un a un accent parce qu'il a été là depuis tout le temps puis l'autre qui a un accent qui vient fraîchement de Haïti ou n'importe où . C'est sûr qu'il va bien communiquer avec eux. Si tu parles un bon français, c'est bien prononcé mais c'est juste l'accent qu'est-ce qu'on va penser comme s'il est dans un dépanneur puis ils vont à se faire servir par lui il vont pas se sentir à l'aise , familiers... peut-être ils vont changer de dépanneur parce que lui il a un accent de chez lui, ils vont pas se sentir bien ensemble.

70- Tout ce que tu dis c'est l'expérience personnelle ou bien c'est ce que tu attends?

- C'est un peu l'expérience personnelle.