

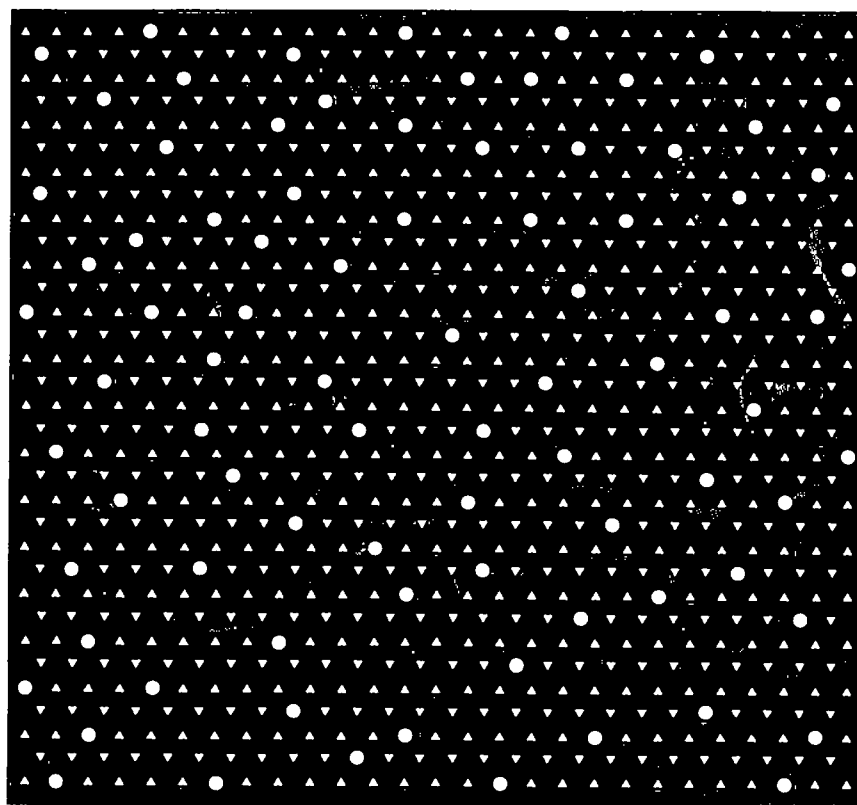
Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :  
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/701096-tchoryk-pelletier-adaptation-minorites-ethniques-saint-laurent-PAREA-1989.pdf>  
Rapport PAREA, Cégep de Saint-Laurent, 1989.  
note de numérisation: les pages blanches ont été retirées.

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

# *L'ADAPTATION* DES MINORITÉS ETHNIQUES

UNE ÉTUDE RÉALISÉE AU CÉGEP DE SAINT-LAURENT

PEGGY TCHORYK-PELLETIER



CODE DE DIFFUSION: 1532-0236

701096  
EX.2

 Cégep de  
Saint-Laurent

# **L'ADAPTATION DES MINORITES ETHNIQUES**

**UNE ÉTUDE RÉALISÉE**

**AU**

**CÉGEP DE SAINT-LAURENT**

**Cégep de Saint-Laurent**

**1532-0236**

**Peggy Tchoryk-Pelletier**

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

On peut obtenir des exemplaires de ce rapport de recherche à la Direction des services pédagogiques du Cégep de Saint-Laurent, à 10 \$ l'unité.

Copyright © 1989

Cégep de Saint-Laurent

625, boul. Sainte-Croix

Ville Saint-Laurent, Québec

H4L 3X7

(514) 747-6521 poste 256

71-531  
701036  
vol. 2

Dépôt légal - deuxième trimestre 1989

ISBN 2-920977-07-5

## RÉSUMÉ

### L'adaptation des minorités ethniques

- Une étude réalisée au Cégep de Saint-Laurent -

Le but de cette recherche est d'apporter des éléments de réponse à la question suivante: les cégépiens des minorités ethnoculturelles éprouvent-ils des difficultés particulières d'adaptation? L'étude porte sur les élèves inscrits à l'enseignement régulier au Cégep de Saint-Laurent durant l'année scolaire 1986-1987. Elle s'articule autour de trois thèmes: la réussite scolaire, les aptitudes en français et l'adaptation socio-culturelle.

L'analyse de la réussite scolaire est effectuée à partir d'un certain nombre de données disponibles au collège, soit le pays de naissance des élèves et le nombre de cours auxquels ils ont réussi, échoué ou qu'ils ont abandonnés à la session d'automne 1986. La performance de divers groupes est comparée dans l'ensemble des cours suivis, dans quatre disciplines et quatre regroupements de disciplines, puis suivant le nombre de sessions passées au cégep. La répartition des élèves dans les différents programmes est également présentée.

Les habiletés linguistiques des cégépiens ont été mesurées à l'aide de deux instruments. D'une part, un test de français écrit a été utilisé et, d'autre part, un questionnaire a été construit permettant à chacun d'évaluer sa capacité à comprendre le français, à le parler et à le lire. Cette partie des travaux porte sur 403 Néo-Québécois de différents groupes ethnoculturels et sur un échantillon de 566 Québécois de souche inscrits au collège à la session d'hiver 1987.

Les caractéristiques de l'adaptation culturelle et sociale sont abordées sous trois angles complémentaires. D'abord, l'étude dégage les attitudes des cégépiens au sujet de la préservation des cultures minoritaires. Ensuite, elle cerne les perceptions qu'a la population de souche des groupes minoritaires ainsi que les représentations identitaires de ces derniers. Finalement, elle analyse les relations sociales que les divers groupes entretiennent entre eux. Cette partie des travaux utilise les données recueillies auprès d'un échantillon de 286 Néo-Québécois et de 150 Québécois de souche grâce à deux questionnaires complémentaires.

L'hypothèse générale sur laquelle se fonde cette recherche est que, dans chacun des trois domaines étudiés, les divers groupes ethnoculturels ne présentent pas tous le même profil. Dans l'ensemble, les données tendent à confirmer cette hypothèse de base. En ce sens, elles corroborent que la problématique introduite dans les collèges par le pluralisme ethnique ne peut être réduite à une simple question de rapports entre le groupe majoritaire et les minorités puisque ces dernières ne forment pas un bloc plus ou moins monolithique et ne peuvent, par conséquent, être traitées comme tel.

L'étude permet de prendre une première mesure de l'ampleur des défis qu'ont à relever non seulement les cégeps pluriethniques, mais également le réseau collégial tout entier.

## REMERCIEMENTS

Un travail de recherche comme celui dont les résultats sont présentés dans le présent rapport ne saurait être mené à bien sans la contribution d'un certain nombre de personnes. Le temps et les efforts que certains nous ont consacrés, l'appui qu'ils nous ont accordé, ne sauraient être passés sous silence.

Nous exprimons notre gratitude la plus grande à Donald M. Taylor et à Fathali M. Moghaddam, professeurs au Département de psychologie de l'Université McGill, à Manon Trudel et aux membres de leur équipe. Sans leur contribution, il eût été impossible d'effectuer cette recherche. Nous leur sommes particulièrement reconnaissante de nous avoir fourni du matériel d'enquête qu'ils ont élaboré au cours de leurs nombreuses années de recherche et de nous avoir fait profiter de leur expérience dans le domaine des relations interethniques. Nous les remercions aussi d'avoir mis à notre disposition l'équipement et les logiciels dont nous avons besoin et d'avoir assumé une bonne part du travail de traitement informatique des données.

Nos remerciements s'adressent également à Anita Ramacière et aux membres du comité sur l'éducation interculturelle de l'ex-bureau québécois de l'A.C.C.C. Sans eux, cette recherche n'aurait jamais vu le jour.

Nous sommes reconnaissante à Marcel Brien, ex-directeur des Services pédagogiques au Cégep de Saint-Laurent, pour l'appui qu'il nous a toujours manifesté. Son intervention a permis que nous obtenions, après plusieurs mois de démarches infructueuses, les quelques données brutes à partir desquelles l'analyse de la réussite scolaire a pu être effectuée.

De nombreuses personnes nous ont fourni leur aide dans la cueillette des données. Nous sommes redevable aux professeurs du Département de philosophie qui ont accepté de faire passer le test de français dans leurs classes. Plusieurs collègues de différents départements ont aussi participé à la cueillette de données sur l'adaptation socio-culturelle. Qu'ils en soient ici remerciés.

La contribution à cette recherche de nos nombreux répondants ne saurait être oubliée. Nous les remercions plus particulièrement pour le sérieux avec lequel ils se sont acquittés de leur tâche.

Enfin, le lecteur remarquera que ce rapport, en raison des nombreux tableaux qu'il contient, n'a pas été des plus faciles à dactylographier. Nous désirons remercier Sylvie Dumontet pour l'excellent travail qu'elle a accompli.

Le genre masculin est utilisé ici uniquement dans le but d'alléger le texte.

## TABLE DES MATIÈRES

Chapitre I - Présentation . . . . .	1
1.1 Définitions des groupes ethnoculturels . . . . .	4
Le lieu de naissance . . . . .	4
L'appartenance ethnique . . . . .	6
Lieu de naissance . . . . .	7
Origine des ancêtres . . . . .	7
1.2 Autres caractéristiques de la population . . . . .	11
Temps de résidence au Canada . . . . .	12
Langue maternelle et principale langue d'usage . . . . .	13
Pays de naissance et appartenance ethnoculturelle . . . . .	17
1.3 Les cueilletes de données et les échantillons . . . . .	21
Les aptitudes en français . . . . .	21
L'adaptation culturelle et sociale . . . . .	21
1.4 Le rapport de recherche . . . . .	23
 Chapitre II - La réussite scolaire . . . . .	 25
2.1 Principales variables utilisées et tests de signification . . . . .	27
La réussite scolaire . . . . .	27
Lieu de naissance . . . . .	28
Tests de signification . . . . .	28
2.2 Répartition par famille de programmes . . . . .	29
Au secteur général . . . . .	31
Au secteur professionnel . . . . .	33
En résumé . . . . .	36
2.3 La réussite scolaire dans l'ensemble des cours . . . . .	38
En résumé . . . . .	43
2.4 La réussite scolaire selon les disciplines . . . . .	44
Le français . . . . .	44
La philosophie . . . . .	46
L'éducation physique . . . . .	48
Les mathématiques . . . . .	50
Les sciences de la nature . . . . .	52
Les sciences humaines et les sciences administratives . . . . .	54
Les techniques physiques et biologiques . . . . .	56



Les techniques de l'administration . . . . .	58
Conclusion . . . . .	60
2.5 La réussite scolaire selon le nombre de sessions passées au cégep . .	62
En résumé . . . . .	66
 Chapitre III - Les aptitudes en français . . . . .	 67
3.1 Les instruments utilisés . . . . .	69
3.2 Les habiletés en français écrit . . . . .	70
Les résultats au TEFEC . . . . .	71
Résultats anticipés au TEFEC . . . . .	75
3.3 Les aptitudes à la lecture . . . . .	76
Textes dans les cours de concentration et les cours complémentaires .	78
Textes dans les cours de français . . . . .	78
Textes dans les cours de philosophie . . . . .	78
3.4 Les aptitudes en français oral . . . . .	79
Perceptions des répondants . . . . .	80
Estimation du nombre d'élèves faibles en français oral . . . . .	82
Compréhension du français oral . . . . .	85
Expression orale en français . . . . .	87
3.5 Conclusion . . . . .	88
 Chapitre IV - L'adaptation culturelle et sociale . . . . .	 91
4.1 Méthodologie . . . . .	95
Les questionnaires . . . . .	95
L'analyse des données . . . . .	96
4.2 Caractéristiques démographiques et sociales de l'échantillon . . . . .	97
Moyenne d'âge . . . . .	98
Répartition selon le sexe . . . . .	99
Origine sociale . . . . .	100
Lieu de naissance . . . . .	101
4.3 L'adaptation culturelle . . . . .	102
Préservation des cultures minoritaires . . . . .	103
Attitudes générales . . . . .	103
Aspects particuliers des cultures minoritaires . . . . .	107
Le français, l'anglais et les langues d'origine . . . . .	112

Rôle de certains facteurs dans l'attachement à la culture ancestrale .	115
Les attentes des parents telles que perçues par les répondants .	116
Jugement porté sur certaines valeurs morales de la société d'accueil . . . . .	121
Impression de n'être pas accepté par les membres de la majorité .	123
Autres motifs de rétention culturelle . . . . .	124
4.4 Perceptions et représentations identitaires . . . . .	127
Représentations stéréotypées des Québécois de souche envers cinq groupes minoritaires . . . . .	127
La dénomination "Québécois" et les minorités: positions du groupe majoritaire . . . . .	134
Perceptions identitaires des Néo-Québécois . . . . .	136
4.5 Les relations sociales . . . . .	139
Les relations sociales intergroupes au collège . . . . .	139
Les fréquentations intergroupes au collège . . . . .	140
Aspirations en matière de fréquentation entre autochtones et allochtones . . . . .	146
Choix de coéquipiers pour du travail scolaire . . . . .	149
La question de la discrimination . . . . .	152
Les relations sociales importantes . . . . .	156
CONCLUSION . . . . .	171
BIBLIOGRAPHIE . . . . .	175
LISTE DES TABLEAUX . . . . .	181
LISTE DES GRAPHIQUES . . . . .	185
ANNEXES	
Annexe 1.1 - Répartition des étudiants par pays de naissance - Automne 1986	188
Annexe 1.2 - Distribution des Néo-Québécois dans la base de sondage, selon l'appartenance ethnique - Hiver 1987 . . . . .	190
Annexe 1.3 - Proportion des Néo-Québécois nés à l'extérieur du Canada et ayant fait leurs études secondaires entièrement au Québec, en partie au Québec et entièrement à l'étranger . . . . .	191

Annexe 2.1A - Nombre de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon des élèves de première session, selon le pays ou la région de naissance - Ensemble des cours - Automne 1986 . . . . .	192
Annexe 2.1B - Nombre de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon des élèves de deuxième session et plus, selon le pays ou la région de naissance - Ensemble des cours - Automne 1986 . . . . .	193
Annexe 4.1 - Répartition des répondants selon la scolarité de la mère et celle du père . . . . .	194
Annexe 4.2 - Ordre d'importance accordée à la maîtrise du français, de l'anglais et de la langue ancestrale par chacun des groupes de Néo-Québécois . . . . .	195
Annexe 4.3 - Réponses moyennes des Néo-Québécois au sujet de l'importance accordée à la préservation des valeurs qui sous-tendent les rapports entre les garçons et les filles et entre le mari et la femme . . . . .	196
Annexe 4.4 - Degré d'acceptation d'un membre de différents hors-groupes comme ami personnel et comme ami intime pour les fréquentations . . .	197

Chapitre I  
Présentation

Plusieurs cégeps d'expression française de la région montréalaise se caractérisent de plus en plus par la diversité ethnoculturelle de leur population étudiante. Cette diversité est une conséquence des législations linguistiques qui, depuis les quinze dernières années, orientent les enfants d'immigrants vers les écoles primaires et secondaires françaises. En promulguant la Loi 22, puis la Loi 101, le législateur a voulu mettre ces enfants en contact avec la langue et la culture de la majorité pour favoriser ainsi la francisation des immigrants. Bien que les dispositions de la Charte de la langue française ne s'appliquent pas aux études post-secondaires, les Néo-Québécois qui veulent acquérir une formation de niveau collégial optent aujourd'hui en plus grand nombre pour le cégep d'expression française.<sup>1</sup>

Dans les années 1970, le vaste mouvement social qui visait à faire du français la langue officielle du Québec, favorisait l'adoption d'une loi ayant pour but l'intégration des immigrants à la majorité francophone. Or ce mouvement ne semblait pas mesurer l'ampleur des défis et la complexité des enjeux découlant d'un tel choix de société. Aux niveaux primaire et secondaire, les individus et les institutions ont d'abord été pris au dépourvu et ont cherché à s'adapter, tout bien que mal aux modifications dans la composition démographique, culturelle et sociale des écoles. Cependant, le travail qui y a été accompli depuis plus d'une dizaine d'années paraît sans commune mesure avec les balbutiements où en sont encore les cégeps.

Touché plus tardivement par la diversité ethnoculturelle, le réseau collégial a d'autant plus de difficulté à s'adapter que le pluralisme ethnique est avant tout un phénomène montréalais ne touchant vraisemblablement, de façon significative, qu'un nombre limité de cégeps. Malgré le travail entrepris localement dans ces collèges, des difficultés très grandes sont rencontrées pour tracer des orientations, mettre au point des moyens d'intervention, tout en essayant de sensibiliser le réseau.

Dans ce domaine, comme il arrive toujours, des personnes ont cependant joué un rôle de précurseurs. Ainsi, l'Association des collèges communautaires du Canada

---

1. D'après une étude de Louise Dallaire, citée par Jean-Pierre Proulx, la proportion des allophones fréquentant les cégeps français est passée de 15% en 1976-77 à 27% en 1986-87. Le Devoir, 23 mars 1988.

(A.C.C.C.), par son bureau du Québec, engageait à l'aube des années 1980 une réflexion sur le pluralisme culturel et y conviait certains de ses membres. Cette démarche fut à l'origine d'un colloque sur l'éducation interculturelle dans le réseau collégial québécois, de la formation d'un comité composé de représentants de différents collèges et d'une étude subventionnée par le Secrétariat d'État (Canada), section Multiculturalisme.

L'étude, réalisée par Pierre-Yves Simard, "devait à l'origine fournir un portrait statistique des différentes composantes culturelles de la population collégiale" (Simard, 1985 : 1). Ses objectifs furent réorientés devant l'absence quasi totale de données sur la question. Suite à la publication de ce rapport et au colloque dont nous faisons état plus haut, le comité de l'A.C.C.C. sur l'éducation interculturelle décidait de poursuivre son travail de sensibilisation en cherchant aussi à impliquer la D.G.E.C.<sup>2</sup> dans le dossier.

La recherche dont nous présentons les résultats dans le présent rapport s'inscrit dans le prolongement du travail accompli au sein du bureau québécois de l'A.C.C.C. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui vise principalement à clarifier si les membres des communautés culturelles et ethniques vivent des difficultés particulières au cégep. Elle porte sur les élèves inscrits à l'enseignement régulier au Cégep de Saint-Laurent durant l'année scolaire 1986-87. Depuis 1983, ce collège recueille des informations sur le pays de naissance et sur le statut au Canada des élèves qu'il admet. Ces données très précises indiquent une progression constante de la proportion d'élèves nés à l'étranger dans la population globale, comme on peut le constater à la lecture du tableau 1.1. Cette progression s'accompagne aussi d'une tendance à la diversification des pays d'origine. Ainsi, à la session d'automne 83, les cégépiens nés en dehors du Canada étaient issus de 50 pays différents alors qu'à l'automne 87, 62 pays étrangers étaient représentés. Les dernières statistiques disponibles, celles de l'automne 88, font état de 59 pays d'origine différents.

Pour cerner les difficultés rencontrées par les cégépiens des minorités ethnoculturelles, la recherche s'articule autour de trois thèmes: la réussite scolaire, les aptitudes en français et l'adaptation socio-culturelle.

---

2. Il s'agit de la Direction générale de l'enseignement collégial.

Tableau 1.1

Proportion d'élèves nés à l'étranger dans la population globale de l'enseignement régulier - Cégep de Saint-Laurent - Automne 1983 à automne 1988.<sup>1</sup>

	Population globale	Élèves nés à l'étranger	
		Nombre	%
Automne 83	3 555	534	15,0
Hiver 84	3 030	475	15,7
Automne 85	3 545	741	20,9
Hiver 86	2 976	640	21,5
Automne 86	3 554	794	22,3
Hiver 87	2 981	659	22,1
Automne 87	3 461	808	23,3
Automne 88	3 513	869	24,7

1. Aucune donnée n'est disponible pour l'année 1984-1985.

Le premier thème exploite des données disponibles au collège, soit le pays de naissance des élèves d'une part et, d'autre part, le nombre de cours auxquels ils ont réussi, échoué ou qu'ils ont abandonnés à la session d'automne 86 dans l'ensemble des cours suivis, dans un certain nombre de disciplines et suivant le nombre de sessions passées au cégep.

Pour les deuxième et troisième thèmes, nous avons procédé à une cueillette de données auprès d'échantillons d'élèves inscrits à l'hiver 87. Il a donc été possible de cerner avec plus de précision l'appartenance ethnique ou culturelle des répondants laquelle nous sert, dans ces deux domaines, de variable indépendante.

Les habiletés linguistiques ont été mesurées à l'aide de deux instruments. D'une part, un test de français écrit a été utilisé; d'autre part, un questionnaire a été construit permettant à l'élève d'évaluer sa capacité à comprendre le français, à le parler et à le lire.

Quant aux caractéristiques de l'adaptation culturelle et sociale, elles sont cernées grâce à deux questionnaires complémentaires, l'un s'adressant aux Néo-Québécois, l'autre aux Québécois de souche. Cette dimension de la recherche porte plus précisément sur trois aspects: les attitudes des cégépiens au sujet de la

préservation des cultures minoritaires, les perceptions qu'a la population de souche des Néo-Québécois et les représentations identitaires de ces derniers; enfin, les relations sociales que les divers groupes entretiennent entre eux.

L'hypothèse générale qui sous-tend ces travaux est que, dans chacun de ces trois domaines, les divers groupes de Néo-Québécois ne présentent pas les mêmes caractéristiques. Dans la mesure où cette hypothèse est fondée, les interventions à venir devront tenir compte de cette diversité et des multiples problématiques qu'elle soulève.

### 1.1 Définitions des groupes ethnoculturels

Il est important de rappeler que différentes sources d'informations sont utilisées pour réaliser chacune des trois parties de la recherche. Celle sur la réussite scolaire exploite des données informatisées que le collège possède. Par contre, pour étudier les habiletés en français et les caractéristiques de l'intégration socio-culturelle, nous avons procédé à notre propre cueillette d'informations. Cette utilisation de matériaux provenant de sources différentes entraîne des conséquences sur la façon dont les groupes ethnoculturels sont définis dans le premier cas et dans les deux autres.

#### Le lieu de naissance

Les données disponibles ne fournissent qu'une seule information sur l'origine des cégépiens, soit leur pays de naissance. Signalons que cette information est enregistrée suite à une vérification de l'extrait de naissance de l'élève et non pas sur simple déclaration de l'intéressé. Sa valeur n'est donc guère contestable.

À la session d'automne 86, les élèves nés en dehors du Canada provenaient de 56 pays différents dont 50 comptaient chacun moins de 26 ressortissants au cégep. Une des premières difficultés à laquelle nous fûmes confrontée est cette grande diversité des pays d'origine laquelle se traduit aussi par le fait suivant: pour plus des deux tiers de cette population, le nombre de représentants par pays est nettement insuffisant pour permettre un traitement statistique des données. Plutôt que de ne faire porter nos travaux que sur les groupes ayant un nombre significatif de membres, nous avons décidé de procéder à des regroupements afin de couvrir, autant que possible, le plus grand nombre de cégépiens.

La liste des pays et régions de naissance avec le nombre de leurs ressortissants apparaît au tableau 1.2. Les 16 élèves originaires des pays d'Afrique situés au sud du Sahara et les 21 dont le pays de naissance est indéterminé seront généralement exclus des analyses. Ainsi, l'étude de la réussite scolaire couvrira 99% de la population totale.

**Tableau 1.2**

Répartition des étudiants par pays ou par région de naissance - Cégep de Saint-Laurent - Automne 1986.<sup>1</sup>

Pays ou région de naissance	Nombre d'étudiants	%
Asie (sauf le Moyen-Orient)	204	5,7
Haïti	196	5,5
Afrique du Nord et Moyen-Orient	164	4,6
Amérique latine (sauf Haïti)	83	2,3
Pays occidentaux (sauf la France et le Canada)	73	2,1
France	52	1,5
Afrique au sud du Sahara	16	0,5
Sous-total	788	22,2
Canada	2 742	77,2
Indéterminé	21	0,6
Total	3 551	100,0

1. Les chiffres qui apparaissent dans ce tableau sont une compilation des données à la fin de la session étudiée. Par contre, dans le tableau 1.1, le relevé date du 20 septembre 1986. Il ne faut donc pas s'étonner des légères différences entre les totaux.

Les élèves originaires de l'Est asiatique proviennent à 65% du Vietnam et à 22% de la République khmère; ceux d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient sont issus à 63% du Maroc ou du Liban. À l'intérieur des regroupements effectués, les autres pays



comptent entre 1 et 25 ressortissants. Le détail de ces données figure à l'annexe 1.1.

Le pays de naissance n'est cependant pas toujours un bon indicateur de l'appartenance ethnoculturelle, comme nous aurons l'occasion de le constater dans la prochaine partie de ce chapitre. Pour l'instant, signalons que certaines communautés ne peuvent être repérées à l'aide de cet indicateur. On songe, par exemple, aux diasporas juive et arménienne. De plus, ce critère ne tient pas compte des élèves nés au Canada de parents immigrants et il nous induit en erreur sur l'appartenance ethnique des individus nés en terre étrangère au moment d'une migration temporaire de leur famille.

Puisque nous devions recueillir nos propres données dans deux des domaines étudiés, nous avons cherché à circonscrire plus précisément l'appartenance ethnique des élèves. Notre cueillette d'informations a été faite en deux phases pour des raisons d'organisation matérielle et parce qu'il était inconcevable de soumettre en une seule fois les répondants à un test de français et à un questionnaire d'enquête sans compromettre la validité des réponses. L'un des objectifs de la première phase a été de recueillir des informations précises sur l'appartenance ethnique; elle nous a permis de constituer une base de sondage. Durant les deux premières semaines de la session d'hiver 87, un court questionnaire a été administré dans les cours de philosophie. 1 680 répondants ont ainsi été rejoints sur un total possible de 2 294 dont les noms apparaissaient sur les premières listes d'élèves inscrits dans les divers cours de cette discipline.

### L'appartenance ethnique

L'appartenance ethnique n'est pas facile à circonscrire comme en fait foi le nombre impressionnant d'écrits publiés à ce sujet depuis le début du siècle et dans lesquels s'opposent, avec de multiples nuances, les tenants de l'approche objective et ceux de l'approche subjective (Isajiw, 1980). La définition opératoire que nous utilisons repose sur trois critères: le lieu de naissance de l'élève, celui de ses parents et l'origine ethnique ou culturelle de ses ancêtres. L'application des deux premiers critères permet d'établir une première distinction entre les groupes minoritaires et la majorité.

Lieu de naissance. Pour les fins de cette étude, nous retenons comme membres des minorités deux générations d'immigrants. Plus précisément, sont considérés immigrants de la première génération les élèves nés à l'extérieur du Canada et dont les deux parents sont également nés à l'extérieur du pays. La deuxième génération d'immigrants comprend les personnes nées au Canada, mais dont les deux parents sont nés à l'étranger. Pour désigner ces groupes, nous utiliserons généralement le terme Néo-Québécois.

Tous les autres élèves sont classés dans le groupe majoritaire. Dans les pages suivantes, lorsque l'appartenance ethnique nous servira de variable indépendante, ils seront toujours traités comme une seule catégorie et désignés comme Québécois de souche. Il n'est donc pas sans intérêt de jeter un coup d'oeil sur la composition de ce groupe. Constitué à très forte majorité d'élèves dont les deux parents sont nés au Québec, il comprend aussi un certain nombre de Canadiens français originaires des autres provinces canadiennes ainsi que d'élèves nés, soit au Québec, soit ailleurs au Canada et dont l'un des deux parents est né à l'étranger, alors que l'autre est Québécois de naissance.

Le tableau 1.3 présente la distribution de ces diverses catégories d'élèves dans la base de sondage et l'extrapolation pondérée qui en a été faite sur la population totale du collège.

Origine des ancêtres. L'origine ethnique ou culturelle des ancêtres a été recueillie par la question suivante: "À quel groupe ethnique ou culturel appartenez-vous ou vos ancêtres appartenaient-ils?" Cette question était suivie d'une longue remarque qu'il y a lieu de citer afin d'éclairer le lecteur sur la nature des données recueillies. Ce texte, adapté du recensement canadien, se lisait comme suit: "Le groupe ethnique ou culturel se rapporte à l'origine de vos ancêtres et ne doit pas être confondu avec votre citoyenneté ou votre nationalité. Ainsi, les citoyens canadiens appartiennent à de nombreux groupes ethniques ou culturels, comme les Inuits, les Indiens de l'Amérique du Nord, les Français, les Anglais, les Irlandais, les Chinois, les Juifs, les Italiens, etc. Il est à remarquer que, dans le cas où la langue vous sert à déterminer votre appartenance à un groupe ethnique, vous devez indiquer le groupe ethnique précis auquel vous appartenez, par exemple, Haïtien au lieu de Français, Salvadorien au lieu d'Espagnol, etc."

Tableau 1.3

Distribution des diverses catégories de Néo-Québécois et de Québécois de souche dans la base de sondage et extrapolation pondérée sur la population totale du collège - Cégep de Saint-Laurent - Hiver 1987.

	Distribution dans la base de sondage		Facteur de pondération <sup>6</sup>	Extrapolation pondérée sur la population totale	
	Nombre	%		Nombre	%
<u>Néo-Québécois</u>					
1 <sup>re</sup> génération <sup>1</sup>	418	24,9	1,5622	653 <sup>7</sup>	21,9
2 <sup>e</sup> génération <sup>2</sup>	95	5,7	1,8447	175	5,9
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
Sous-total	513	30,5	1,6140	828	27,8
<u>Québécois de souche</u>					
Un parent né au Québec, l'autre à l'étranger <sup>3</sup>	95	5,7	1,8447	175	5,9
Canadiens français, hors-Québec <sup>4</sup>	92	5,5	1,8447	170	5,7
3 <sup>e</sup> génération ou plus <sup>5</sup>	980	58,3	1,8447	1 808	60,6
<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>	<hr/>
Sous-total	1 167	69,5	1,8447	2 153	72,2
Total	1 680	100,0	1,7744	2 981	100,0

1. Élèves nés à l'étranger et dont les deux parents sont également nés à l'étranger.
2. Élèves nés au Canada, mais dont les deux parents sont nés à l'étranger.
3. Élèves nés au Canada et dont les parents sont nés, l'un au Québec, l'autre à l'étranger.
4. Élèves nés au Québec ou ailleurs au Canada et dont un des parents ou les deux sont nés au Canada, mais hors du Québec.
5. Élèves dont les deux parents sont nés au Québec.
6. Le facteur de pondération tient compte de la sur-représentation des immigrants de 1<sup>re</sup> génération dans la base de sondage, par rapport aux données officielles sur le pays de naissance des élèves.
7. Les données officielles du collège indiquent que 659 étudiants sont nés à l'étranger. Ceux d'entre eux dont les deux parents sont nés au Québec ont été classés avec les Québécois de la 3<sup>e</sup> génération ou plus. On peut estimer leur nombre à six dans la population totale.

Les Néo-Québécois déclarent à 94% une seule origine ethnique ou culturelle. Cet ensemble comprend 47 origines différentes. Il a donc fallu procéder à des regroupements afin que ces données soient utilisables dans les analyses statistiques subséquentes. Le tableau 1.4 présente une synthèse du travail effectué. Pour avoir une vue détaillée des ethnies regroupées à l'intérieur des différentes catégories, on peut consulter l'annexe 1.2.

En outre, le tableau 1.5 fournit la distribution des réponses recueillies à la question sur l'origine des ancêtres auprès du groupe majoritaire. On y remarque que près de 94% de ces répondants ont au moins une souche française. Signalons aussi qu'un certain nombre d'entre eux disent avoir également des ancêtres amérindiens. L'ascendance amérindienne n'est cependant jamais citée seule, elle est toujours doublée d'une souche française et jamais d'une autre souche. Tous ces répondants ont été classés dans le sous-groupe dont les ancêtres sont d'origine française. Par ailleurs, aucun de nos répondants n'affirme avoir d'ancêtres inuits.

La définition qui a été donnée des immigrants de première et de deuxième génération est objective. Il s'agit, dans le premier cas, d'élèves nés à l'étranger et dont les deux parents sont aussi nés à l'extérieur du Canada. C'est cette population, issue directement de l'immigration internationale, qui est en croissance dans le réseau scolaire français depuis quelques années. Nous avons cru bon d'englober dans notre étude une deuxième génération issue, elle aussi, de l'immigration internationale, c'est-à-dire les Canadiens de naissance dont les deux parents sont nés à l'étranger. Numériquement quatre fois moins importante que la première, cette catégorie est composée à près de 58% d'Européens francophones et d'Occidentaux originaires de pays non francophones.

La population du collège compte aussi, probablement, quelques immigrants de la troisième génération. Nos données sur l'origine ethnique des ancêtres nous portent à croire que ce groupe est presque entièrement de souche européenne. Pour le décrire avec précision, il aurait fallu recueillir des informations sur le pays de naissance des grands-parents, ce que nous n'avons pas fait. Cette question nous aurait peut-être trop éloignée des objectifs de la recherche qui vise, rappelons-le, à voir si les cégépiens des minorités ethniques connaissent des difficultés particulières aux plans scolaire, linguistique et socio-culturel.

Tableau 1.4

Distribution des immigrants de première et de deuxième génération dans la base de sondage, selon l'ethnie ou le regroupement d'ethnies - Cégep de Saint-Laurent - Hiver 1987.

	Génération d'immigrants		Total	
	Première	Deuxième	N	%
Asiatiques de l'Est	106	1	107	20,9
Haïtiens	97	2	99	19,3
Maghrébins et Levantins	52	13	65	12,7
Occidentaux non francophones	33	32	65	12,7
Juifs	46	10	56	10,9
Européens francophones	25	23	48	9,4
Latino-américains	43	0	43	8,4
Autres ethnies et origine mixte	15	14	29	5,7
Pas de réponse	1 <sup>1</sup>	0	1	
<b>Total</b>	<b>418</b>	<b>95</b>	<b>513</b>	<b>100,0</b>

1. Un répondant né en France n'indique pas l'origine de ses ancêtres. Par ailleurs, il déclare l'espagnol comme langue maternelle.

Tableau 1.5

Distribution des Québécois de souche dans la base de sondage, selon l'origine des ancêtres - Cégep de Saint-Laurent - Hiver 1987.

Origine des ancêtres	Nombre	%
Française (ou française et amérindienne)	900	79,4
Française et autre(s)	163	14,4
Autre(s)	71	6,3
Pas de réponse	33	
Total	1 167	100,0

### 1.2 Autres caractéristiques de la population

Les données recueillies lors de la première phase permettent également de présenter certaines caractéristiques importantes de la population sondée. Dans la présente étude, le temps de résidence au Canada de même que la langue maternelle et la langue d'usage des répondants sont certainement des dimensions importantes. Malheureusement, les moyens matériels dont nous disposions ne nous ont pas permis de les retenir comme variables indépendantes. Toutefois, ces données possèdent une valeur en soi dans la mesure où elles donnent une vue plus précise de la population étudiée.

Nous verrons de plus pour quels groupes le lieu de naissance s'avère un bon indicateur de l'appartenance ethnoculturelle. Cet aspect présente aussi de l'intérêt puisque la réussite scolaire sera analysée en fonction de la première variable, alors que, pour les aptitudes en français et l'adaptation socio-culturelle, la deuxième variable sera utilisée. En identifiant les groupes ou regroupements où les deux variables se superposent, il est possible d'avoir une vision plus complète des comportements, des aptitudes et des attitudes des groupes concernés.

### Temps de résidence au Canada

La distribution des divers groupes de Néo-Québécois, selon le temps de résidence au Canada, est présentée au tableau 1.6. La ligne de démarcation adoptée départage ceux qui ont immigré au pays en 1982 ou après, de ceux qui y vivaient déjà en 1981. Le critère du 5 ans de résidence a été retenu parce qu'il est souvent utilisé dans les études portant sur l'adaptation des immigrants. Mais une deuxième raison justifie aussi ce choix. En effet, une personne ayant immigré en 1982 ou plus tard doit avoir nécessairement fait une partie au moins de ses études secondaires à l'étranger. Or on peut formuler l'hypothèse que l'adaptation à la société d'accueil et la facilité à vivre à l'intérieur de ses normes est moins grande chez ces individus que chez les autres. Ce critère n'est sans aucun doute pas le seul à intervenir et il n'est probablement pas le plus important. Cependant, on ne peut exclure qu'il puisse jouer un certain rôle.

Tableau 1.6

Distribution des Néo-Québécois de première génération dans la base de sondage, selon le temps de résidence au Canada.

	N	% 5 ans ou moins	% 6 ans ou plus
Maghrébins et Levantins	52	50,0	50,0
Latino-américains	43	44,2	55,8
Asiatiques de l'Est	100	40,0	60,0
Haïtiens	94	23,4	76,6
Occidentaux non francophones	31	22,6	77,4
Européens francophones	23	21,7	78,3
Juifs	45	15,6	84,4
Autres ethnies et origine mixte	15	46,7	53,3
Total	403	33,0	67,0

Dans l'ensemble, le tiers des Néo-Québécois de première génération est d'immigration récente. La communauté juive est celle qui compte la plus faible proportion de nouveaux immigrants; la communauté haïtienne et les groupes originaires des pays occidentaux, tant francophones que non francophones, sont constitués à un peu plus d'un cinquième de membres ayant immigré depuis 1982. Par contre, on dénombre une proportion beaucoup plus grande d'individus dont le temps de résidence est de cinq ans ou moins à l'intérieur des groupes suivants: les Maghrébins et Levantins, les Latino-américains et les Asiatiques de l'Est, de même que dans la catégorie résiduelle "autres ethnies et origine mixte". Dans ces quatre regroupements, entre les deux cinquièmes et la moitié des répondants sont d'immigration récente.

On ne peut cependant conclure à partir de ce critère que les "anciens" immigrants ont tous fait la totalité de leurs études secondaires au Québec. En fait, dans l'ensemble de la population née ailleurs qu'au Canada (N = 399), 53,1% ont accompli toutes leurs études secondaires au Québec, 40,4% n'en ont fait qu'une partie et 6,5% ont été admis au cégep à la suite d'études effectuées exclusivement à l'étranger. Cette dernière catégorie est constituée à plus de 50% d'Haïtiens et de Latino-américains. Le détail de ces données figure à l'annexe 1.3.

#### Langue maternelle et principale langue d'usage

Pour connaître la langue maternelle des répondants, nous leur avons posé la question suivante: "Quelle est la première langue que vous avez apprise et que vous comprenez encore?" Sans compter les dialectes, pas moins de 25 langues étrangères sont citées par les Néo-Québécois. Celles qui reviennent le plus fréquemment sont, dans l'ordre: le créole français (83), le vietnamien (56), l'espagnol (49), l'arabe (42), le khmer (22) et l'arménien (19). De plus, outre les Européens francophones dont la langue maternelle est par définition le français, deux groupes comptent une majorité absolue d'individu dont la langue première est celle de la société d'accueil (voir tableau 1.7). Il s'agit des Juifs et de la catégorie "autres ethnies et origine mixte".

Dans l'ensemble de cette population, on dénombre 68,5% d'allophones, 3,6% d'anglophones et 27,9% de francophones. Cependant, si on ne tient pas compte du groupe des Européens, quatre Néo-Québécois sur cinq (79,7%) ont une langue maternelle autre que la langue d'enseignement.



Tableau 1.7

Proportion des Néo-Québécois ayant le français, l'anglais et une autre langue comme langue maternelle et comme principale langue d'usage.

	N	Langue maternelle			Langue d'usage		
		% Français (ou français et autre)	% Anglais (ou anglais et autre)	% Autre(s)	% Français (ou français et autre)	% Anglais (ou anglais et autre)	% Autre(s)
Asiatiques de l'Est	102	1,0	----	99,0	18,6	1,0	80,4
Latino-américains	43	----	4,7	95,3	18,6	9,3	72,1
Haïtiens	96	17,7	1,0	81,3	37,5	5,2	57,3
Maghrébins et Levantins	65	20,0	3,1	76,9	23,1	18,5	58,5
Occidentaux non francophones	64	14,1	14,1	71,9	23,4	25,0	51,6
Juifs	55	61,8	3,6	34,5	78,2	10,9	10,9
Européens francophones	48	100,0	----	----	97,9	2,1	----
Autres ethnies et origine mixte	28	64,3	7,1	28,6	67,9	14,3	17,9
Total	501	27,9	3,6	68,5	40,3	9,8	49,9

Les répondants ont aussi été invités à identifier la langue qu'ils utilisent le plus fréquemment à la maison. Les résultats, présentés dans la deuxième partie du tableau 1.7, révèlent un abandon de la langue première au profit du français surtout et, dans une mesure deux fois moindre, de l'anglais. En effet, les langues étrangères perdent 18,6 points de pourcentage au profit du français qui en gagne 12,4 et de l'anglais qui augmente de 6,2 points.

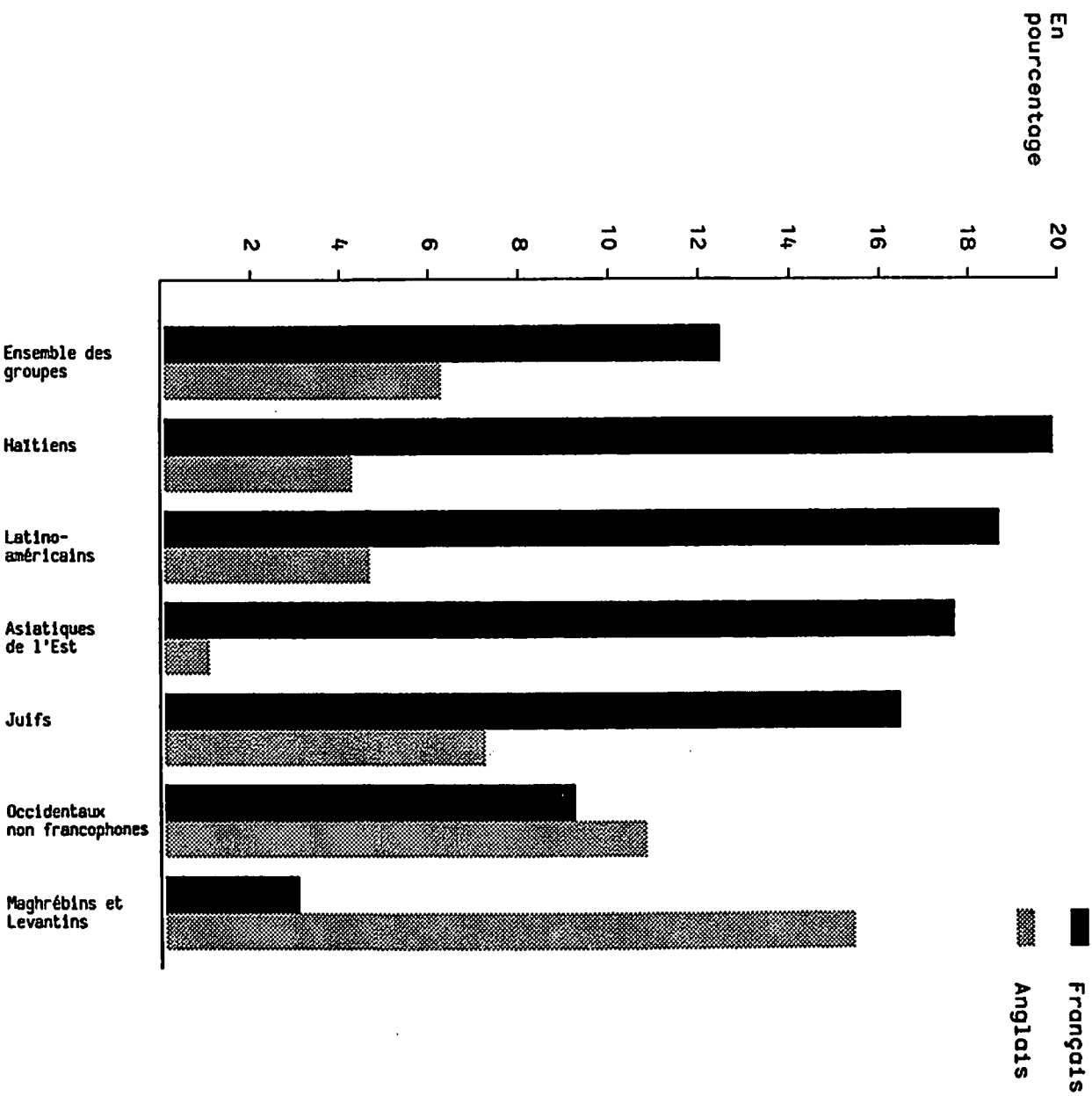
Comme on pouvait s'y attendre, ces transferts linguistiques vers le français ou l'anglais sont variables d'un groupe à l'autre, ce dont rend compte le graphique 1.1. L'intérêt premier de ce graphique est d'illustrer clairement que les groupes implantés au Québec depuis moins de quinze ans, c'est-à-dire les Haïtiens, les Latino-américains et les Asiatiques de l'Est (Chancy, 1985 : 35), sont nettement plus nombreux à adopter le français que l'anglais comme principale langue de communication à la maison. Par contre, au sein des regroupements qui comptent des communautés allophones d'immigration ancienne, c'est-à-dire les Occidentaux non francophones et les Maghrébins et Levantins, l'abandon de la langue maternelle se fait au profit de l'anglais.

Certes, cette observation a une valeur limitée à la population sur laquelle elle est faite et on ne peut généraliser le résultat à l'ensemble de la population immigrante du Québec. Cependant, pour évaluer dans quelle mesure l'école contribue à la francisation des jeunes, il est primordial de ne pas confondre les groupes d'immigration récente et ceux d'immigration plus ancienne. Malheureusement, les études n'établissent pas toujours cette distinction et, par le fait même, elles ignorent un phénomène social bien connu et très important: le rôle joué par la communauté d'appartenance dans les choix faits par les individus.

Avant le milieu des années 1970, les groupes minoritaires qui s'implantaient au Québec avaient tendance à adopter l'anglais et à fréquenter les institutions anglophones. Il serait illusoire de croire qu'en moins de 20 ans, ces communautés aient abandonné l'anglais, même s'il est probable qu'une proportion grandissante de leurs membres possède la langue de la majorité. Or le nouvel arrivant qui trouve, dans la société d'accueil, une communauté d'origine au sein de laquelle il s'intègre pourra difficilement ne pas être influencé par ce groupe d'appartenance. Par contre, il n'est pas improbable que les communautés d'immigration récente adoptent plutôt le français puisqu'elles ne portent pas le poids de la tradition. Les réponses fournies par nos répondants peuvent être interprétées à la lumière de cette hypothèse. Cette dernière devrait aussi être retenue dans les études qui portent sur d'autres milieux ou sur des populations plus vastes.

Graphique 1.1

Proportion des Néo-Québécois ayant abandonné leur langue maternelle au profit du français ou de l'anglais comme principale langue parlée à la maison.



### Pays de naissance et appartenance ethnoculturelle

Les données présentées dans cette section visent à identifier les groupes pour lesquels le pays de naissance constitue un bon indicateur de l'appartenance ethnoculturelle. La pertinence de cette démonstration tient au fait que, pour réaliser les trois volets de la recherche, nous avons travaillé avec deux banques de données, lesquelles n'ont pas été jointes pour diverses raisons. Parmi ces dernières, la plus importante est une question d'éthique par rapport à nos répondants. En effet, 1 680 élèves inscrits à la session d'hiver 1987 ont répondu au questionnaire de la base de sondage, presque autant se sont soumis à un test de français<sup>3</sup> et 436 d'entre eux ont de plus complété un questionnaire sur les aspects socio-culturels. Tout ce travail accompli par les répondants l'a été sur une base volontaire. Il était entendu que les réponses fournies ne pouvaient avoir aucun effet sur les cours auxquels chacun était inscrit ou sur ses résultats scolaires. Pour respecter la confidentialité du dossier scolaire et ne susciter aucun doute dans l'esprit des répondants au sujet des buts que nous poursuivions, il a été décidé de traiter la réussite scolaire séparément des autres aspects de la recherche. Or le moindre doute au sujet des objectifs visés par nos travaux aurait aussi pu invalider certaines réponses, ce que nous cherchions à éviter à tout prix.

Nous avons cependant formulé l'hypothèse que, pour les communautés d'immigration récente au Québec, le lieu de naissance serait probablement un assez bon indicateur

- 
3. Nos répondants se sont montrés très intéressés par l'évaluation de leurs connaissances en français. Lorsque le résultat obtenu par chacun lui fut communiqué, nous dûmes répondre à de multiples demandes d'élèves qui cherchaient à identifier plus précisément leurs faiblesses. Plusieurs se sont montrés étonnés et sans doute déçus de leur piètre performance. Mais à peu près tous les commentaires qu'il nous a été donné d'entendre faisaient état d'une volonté de faire quelque chose pour tenter d'améliorer la maîtrise du français écrit. Malheureusement, plusieurs ne savaient vers qui se tourner, ni par où commencer. Le Centre Alpha, qui fournit une aide individualisée en français écrit, ouvrait ses portes quelques mois plus tard. Il ne fait aucun doute que ce service, mis sur pied par le Département de français, répond à des besoins criants. Mais le Centre, avec les faibles ressources dont il dispose et malgré le dévouement des personnes qui y oeuvrent, ne peut relever à lui seul le défi de l'amélioration du français écrit. Le lecteur s'en convaincra lorsqu'il prendra connaissance des résultats obtenus au test par nos répondants. De plus, le Centre Alpha ne vise pas à fournir une aide en français oral. Or, en ce domaine, une proportion non négligeable des membres de certains groupes minoritaires éprouvent aussi de grandes difficultés.

de l'appartenance ethnoculturelle. Les réponses recueillies confirment cette hypothèse, comme on peut le constater en consultant le tableau 1.8.

Tableau 1.8

Lieu de naissance des divers groupes de Néo-Québécois d'après la base de sondage.

	N	Lieu de naissance (en pourcentage)		
			Canada	Ailleurs
Latino-américains	43	<u>Amérique latine</u> 97,7	<u>Canada</u> --	<u>Ailleurs</u> 2,3
Asiatiques de l'Est	107	<u>Asie de l'Est</u> 97,2	<u>Canada</u> 0,9	<u>Ailleurs</u> 1,9
Haïtiens	99	<u>Haïti</u> 94,9	<u>Canada</u> 2,0	<u>Ailleurs</u> 3,0
Maghrébins et Levantins	65	<u>Afrique du Nord et Moyen-Orient</u> 78,5	<u>Canada</u> 20,0	<u>Ailleurs</u> 1,5
Juifs	56	<u>Maroc et Israël</u> 58,9	<u>Canada</u> 17,9	<u>Ailleurs</u> 23,2
Occidentaux non francophones	65	<u>Pays occidentaux non francophones<sup>1</sup> (sauf le Canada)</u> 44,6	<u>Canada</u> 49,2	<u>Ailleurs</u> 6,2
Européens francophones	48	<u>France, Belgique, Suisse</u> 43,8	<u>Canada</u> 47,9	<u>Ailleurs</u> 8,3
Autres ethnies et origine mixte	29		<u>Canada</u> 48,3	<u>Ailleurs</u> 51,7

1. Cette catégorie comprend les pays dont le français n'est pas la langue officielle ou une des langues officielles.

En effet, ce critère permet d'identifier correctement plus de 94% des membres des communautés haïtienne, latino-américaine et asiatique de l'Est. Par contre, dans les autres groupes, la situation est plus complexe et quelques explications supplémentaires peuvent s'avérer utiles.

Les Juifs du collège sont presque exclusivement sépharades, leur communauté est établie au Québec depuis une trentaine d'années (Rodal, 1984 : 36). La catégorie des Maghrébins et Levantins, celle des Occidentaux non francophones et celle des Européens francophones regroupent des individus membres de communautés dont certaines sont aussi d'immigration ancienne. Rien d'étonnant à ce que chacune de ces catégories compte une proportion non négligeable de personnes nées au Canada. Pour cette raison, principalement, le lieu de naissance n'est pas un bon indicateur de l'appartenance ethnoculturelle. Cependant, en faisant abstraction de ces Québécois de la deuxième génération, on peut chercher à cerner la question avec plus de précision.

Le problème peut être présenté dans les termes suivants. Le critère du lieu de naissance regroupe dans un ensemble socio-culturel donné des personnes qui en font partie et d'autres qui n'en sont pas. En outre, il ne permet pas de repérer ceux qui en font partie mais qui sont nés à l'extérieur du pays ou de la région de leurs ancêtres. Bref, pour évaluer si la naissance dans une région donnée du monde constitue un indicateur plus ou moins fiable de l'appartenance ethnoculturelle, il faut prendre en considération d'une part, la proportion des gens que ce critère ne permet pas de repérer et, d'autre part, la proportion de ceux sur lesquels il nous induit en erreur. En ce sens, il y a lieu de compléter les données dont nous venons de faire état par celles qui figurent au tableau 1.9.

La naissance en Amérique latine, dans les pays de l'Est asiatique et en Haïti demeure un très bon indicateur de l'appartenance ethnoculturelle puisqu'elle ne nous induit en erreur que dans moins de 5% des cas. Par contre, pour les autres régions du monde, on ne peut extrapoler, car les populations cernées dans l'un et l'autre cas sont souvent très différentes.

Ainsi, parmi les élèves nés en France, moins d'un sur deux déclare être de souche française. Les autres sont soit des Juifs, soit d'une origine européenne autre que française, soit d'origine mixte.

Tableau 1.9

Origine ethnoculturelle des ressortissants de divers pays ou régions.

	N	Origine ethnoculturelle (en pourcentage)		
Amérique latine	44	<u>Latino-américains</u> 95,5		<u>Autres</u> 4,5
Asie de l'Est	109	<u>Asiatiques de l'Est</u> 95,4		<u>Autres</u> 4,6
Haïti	95	<u>Haïtiens</u> 98,9		<u>Autres</u> 1,1
Afrique du Nord et Moyen-Orient	88	<u>Maghrébins et Levantins</u> 58,0	<u>Juifs</u> 37,5	<u>Autres</u> 4,5
France	33	<u>Français</u> 45,5		<u>Autres</u> 54,5
Pays occidentaux (sauf la France et le Canada)	46	<u>Occidentaux non francophones</u> 63,0	<u>Occidentaux francophones</u> 13,0	<u>Autres</u> 23,9

La population originaire des pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient est constituée à 58,0% de Maghrébins et Levantins et à 37,5% de Juifs. Si la très grande majorité des Maghrébins et Levantins nés à l'extérieur du Canada provient de cette région du monde, par contre, une bonne proportion des Juifs n'y est pas née. En fait, près de 60% des membres de cette communauté ont vu le jour au Maroc ou en Israël; les autres sont nés au Canada (17,9%), en France (16,1%) et en Espagne (5,4%).<sup>4</sup>

Enfin, la majorité des ressortissants des pays occidentaux autres que la France et le Canada sont d'origine occidentale et n'ont pas le français comme langue maternelle. Cependant, le lieu de naissance ne permet évidemment pas d'identifier ceux dont la

4. Signalons que, dans la population étudiée, les Arméniens nés à l'extérieur du Canada proviennent tous de pays du Moyen-Orient, principalement du Liban.

langue maternelle est le français et il nous induit aussi en erreur au sujet du quart de ces élèves qui déclarent être d'une origine autre. Parmi ces derniers, on compte quelques Juifs, trois Haïtiens et des individus d'origines diverses mais non occidentales.

### 1.3 Les cueillettes de données et les échantillons

#### Les aptitudes en français

Les connaissances en français ont été mesurées durant la première phase de cueillette des données. Le test de français écrit et le questionnaire complémentaire furent administrés dans les cours de philosophie entre le 26 janvier et le 7 février 1987, c'est-à-dire durant la même période que le questionnaire de la base de sondage. Sur un total de 64 groupes, 49 ont participé à cette étape de la recherche et 403 Néo-Québécois de la première et de la deuxième génération furent ainsi rejoints. Les résultats de tous ces élèves ont été retenus pour fins d'analyse. Par contre, dans le cas des Québécois de souche, nous avons procédé à un échantillonnage par grappes: 31 groupes ont ainsi été tirés au hasard ce qui donne un sous-échantillon de 566 personnes.

La répartition des répondants selon l'appartenance ethnoculturelle figure au tableau 1.10. Dans la population des Néo-Québécois, la proportion des élèves dont les aptitudes en français ont été évaluées varie entre 60,5% et 92,3%, selon les groupes.

#### L'adaptation culturelle et sociale

La deuxième phase de cueillette des données consistait à administrer les questionnaires sur l'adaptation culturelle et sociale. Elle a principalement été réalisée durant les mois d'avril, mai et juin 1987. Il a cependant fallu compléter les échantillons durant les premiers mois de la session suivante. Au total, les réponses de 286 Néo-Québécois et de 150 Québécois de souche ont été retenues pour fins d'analyse.

Les Québécois de souche ont été choisis selon la technique d'échantillonnage par grappes à partir de la liste des groupes de philosophie. Ils ont répondu au



questionnaire en classe. Le nombre de refus a été très faible (4 au total) et un questionnaire a été rejeté parce qu'il était très incomplet.

Tableau 1.10

Répartition des élèves dans la base de sondage et échantillons réalisés au test de français et au questionnaire sur l'adaptation culturelle et sociale.

	Base de sondage	Test de français		Adaptation culturelle et sociale	
	N	N	%	N	%
<u>Néo-Québécois</u>					
Asiatiques de l'Est	107	94	87,9	54	50,5
Haïtiens	99	77	77,8	45	45,5
Maghrébins et Levantins	65	50	76,9	46	70,8
Occidentaux non francophones	65	60	92,3	40	61,5
Juifs	56	40	71,4	31	55,4
Européens francophones	48	36	75,0	37	77,1
Latino-américains	43	26	60,5	33	76,7
Autres ethnies, origine mixte ou inconnue	30	20	66,7		
Sous-total	513	403	78,6	286	55,8
<u>Québécois de souche</u>	1 167	566	48,5	150	12,9
Total	1 680	969	57,7	436	26,0

Dans le cas des Néo-Québécois, 40% des questionnaires ont aussi été remplis en classe, les autres l'ayant été à la maison. Compte tenu de la distribution des groupes ethnoculturels dans la base de sondage, il fallait nécessairement viser une fraction très grande de répondants dans certains groupes afin que les sous-échantillons restent de taille suffisante. L'objectif qui fut fixé était d'atteindre d'une part, 45% des Haïtiens et des Asiatiques de l'Est et, d'autre part, 35

répondants dans chacun des autres groupes. L'objectif n'a pas été atteint dans le cas des Latino-américains et des Juifs, mais la taille de chacun de ces sous-échantillons reste fort acceptable.

#### 1.4 Le rapport de recherche

Chacun des trois thèmes couverts par cette recherche fait l'objet d'un chapitre du rapport. Avant de présenter les résultats, chaque chapitre fournit quelques explications méthodologiques. Cette façon de procéder a été rendue nécessaire à cause de la diversité des thèmes abordés et parce que cette étude ne porte pas sur un seul et unique échantillon de répondants. Rappelons en effet que la réussite scolaire couvre toute la population de l'enseignement régulier inscrite à la session d'automne 86; par contre, les aptitudes en français ont été mesurées sur un échantillon de 969 élèves, alors que les caractéristiques de l'adaptation culturelle et sociale sont dégagées à partir d'un échantillon de 436 répondants.

Il est aussi utile de signaler que ce rapport fait une large place à la description. La variable indépendante retenue pour l'analyse de la réussite scolaire est le lieu de naissance; pour les deux autres dimensions de la recherche, nous utilisons l'appartenance ethnoculturelle. Or, les données recueillies pourraient être exploitées sous d'autres angles, notamment en utilisant le temps de résidence au Canada et le niveau socio-culturel de la famille d'origine des répondants comme variables indépendantes. Malheureusement, ces analyses n'ont pu être effectuées.

Notre étude est la première du genre à être faite au niveau collégial. Aussi, l'une de nos difficultés a précisément été le manque de travaux antérieurs sur lesquels fonder cette recherche et orienter la première interprétation des résultats. De plus, plusieurs des communautés représentées au sein de la population étudiée sont d'arrivée récente au Québec et, pour cette raison, elles ont été peu ou pas étudiées, ce qui rend encore plus problématique cette interprétation.

Néanmoins, à bien des titres notre étude devrait contribuer à faire comprendre la complexité des enjeux dans un milieu pluriculturel et la nécessité d'intervenir par des politiques cohérentes. Elle devrait aussi sensibiliser le réseau et le Ministère aux défis qu'ont à relever les cégeps pluriethniques.

## Chapitre II

### La réussite scolaire

Les rares études qui abordent la question du rendement scolaire des minorités ethnoculturelles dans les collèges, avancent que les allophones ont un taux de succès moins élevé que les francophones et les anglophones. Parfois, il s'agit d'une simple hypothèse comme dans le rapport de Jeannine Lamonde, publié en 1984. L'auteure, après avoir dressé la liste des onze collèges dont les taux de réussite sont les plus bas, constate que cette liste compte six collèges ou campus d'expression anglaise ayant une proportion relativement élevée d'allophones. Elle avance que cette faible performance pourrait s'expliquer par la présence de cette clientèle dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement et dont "on peut s'attendre, écrit-elle, à ce que divers problèmes de langue, d'adaptation ou de culture aient un effet sur la réussite scolaire" (Lamonde, 1984 : 23). Par contre, dans l'étude de Claude Saint-Germain (1983), cette affirmation s'appuie sur des données précises. Travaillant à partir des statistiques de la période allant de 1976 à 1982, ce chercheur constate que la proportion des élèves qui abandonnent les études collégiales, avant l'obtention du diplôme, est plus grande chez les allophones que chez les deux autres groupes linguistiques.

Malheureusement, les données disponibles pour le réseau collégial, à partir desquelles cette dernière étude a été réalisée, ne tiennent compte que de la langue maternelle des élèves et non pas de leur appartenance ethnoculturelle. La première conséquence qui découle de cet état de fait est d'exclure des analyses les groupes minoritaires dont la langue maternelle est le français ou l'anglais. Comme le soulignent les auteurs de L'école québécoise et les minorités culturelles, parmi les minorités exclues se trouvent trois groupes numériquement importants: "(...) Les Noirs anglophones et une partie des Haïtiens qui déclarent le français comme langue maternelle même si, dans les faits, c'est le créole; les Juifs dont la quasi-totalité ont le français ou l'anglais comme langue maternelle" (Chancy, 1984 : 8).

Bien plus, ces données ne permettent pas de rendre compte adéquatement de la situation puisque tous les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais sont regroupés dans une seule catégorie sous le générique "autres". Or, cette catégorie est on ne peut plus hétérogène et sa composition varie dans le temps, selon les flux migratoires. Rien ne permet de croire que la réussite scolaire

est identique chez tous les groupes d'allophones. En les regroupant en une seule catégorie, les statistiques administratives ne tiennent compte ni de la grande diversité des groupes linguistiques présents dans les cégeps ni des variations, au cours des ans, de l'importance relative de chacun de ces groupes dans la clientèle allophone globale. Ainsi, les études effectuées à partir de ces données ont-elles une valeur limitée.

Dans le secteur de l'enseignement et sans doute aussi ailleurs, l'utilisation du critère linguistique pour définir les minorités ethniques est monnaie courante. Elle entraîne, entre autres conséquences, une tendance à désigner les Néo-Québécois par le mot allophones, à présumer que la réussite scolaire varie selon que la langue maternelle ou d'usage des élèves est ou n'est pas la même que la langue d'enseignement et, de fil en aiguille, à focaliser sur la langue, principalement, la problématique beaucoup plus vaste de l'insertion des minorités ethniques et culturelles dans la société d'accueil.

Pourtant, en matière de réussite scolaire, un coup d'oeil plus attentif confirme les observations faites ailleurs, aux États-Unis notamment, que la réalité n'est pas aussi simple. Des traits culturels semblent intervenir qui ont un impact déterminant sur le succès ou l'échec scolaire quel que soit, par ailleurs, le degré de proximité de la langue maternelle de l'élève avec la langue d'enseignement. Il est évident que les données disponibles pour le réseau collégial québécois ne permettent pas de vérifier dans quelle mesure ces perceptions sont fondées.

En utilisant les informations que possède le Cégep de Saint-Laurent sur le pays de naissance de sa clientèle, nous croyons pouvoir cerner davantage cette réalité. La généralisation des résultats est cependant limitée par le fait que cette étude n'a été réalisée que dans un seul collège. Néanmoins, ces résultats peuvent nous aider à améliorer notre perception du phénomène et, dans une certaine mesure, à prendre conscience de sa complexité.

L'étude couvre l'ensemble des cours auxquels les étudiants de l'enseignement régulier étaient inscrits à la session d'automne 1986. Elle porte sur la réussite scolaire et sa contrepartie: les échecs et les abandons. À partir des données sur le pays de naissance des élèves, elle vise à tracer le profil scolaire de divers groupes pour voir s'il s'en dégage des différences significatives.

Cette partie du rapport se divise en cinq sections. Nous définissons d'abord les principales variables utilisées et précisons le type de traitement statistique auquel ces variables seront soumises; puis, nous présentons la répartition de la clientèle née à l'étranger dans les différents programmes et familles de programmes. Vient ensuite l'étude de la réussite scolaire dans l'ensemble des cours, puis dans un certain nombre de disciplines et de regroupements de disciplines. Enfin, la réussite scolaire des divers groupes est comparée en fonction du nombre de sessions passées au cégep par les élèves.

## 2.1 Principales variables utilisées et tests de signification

### La réussite scolaire

Tous les cours auxquels les cégépiens sont inscrits à la fin des deux premières semaines du début d'une session font l'objet d'une évaluation ou d'une mention consignée au dossier scolaire. L'apprentissage de l'élève est évalué pour chaque cours et, généralement, cette évaluation est faite par le professeur qui a dispensé l'enseignement. Six mentions peuvent être inscrites au dossier pour chacun des cours suivis: réussite (R), échec (E), abandon (AB), exemption (EX), équivalence (EQ) ou dossier incomplet (I). Ces mentions découlent du Règlement sur le régime pédagogique au collégial (D.G.E.C., 1987), lequel édicte un certain nombre de règles pouvant être résumées de la façon suivante: un cours est réputé réussi lorsque la note obtenue est égale ou supérieure à 60%; lorsque la note est inférieure à 60%, la mention échec apparaît au dossier. Lorsque l'élève abandonne un cours avant la mi-session, c'est la mention abandon qui est consignée; après la mi-session, c'est un échec; par contre, si un désistement survient dans les deux premières semaines du début d'une session, le cours est rayé du dossier de l'élève et ne fait donc l'objet d'aucune mention. Enfin, l'élève peut obtenir une exemption ou une équivalence, pour certains cours. Cependant, les données présentées dans les pages qui suivent n'incluent pas ces cas qui, de toute façon, sont peu nombreux. En effet, 190 cours dont 129 en éducation physique ont fait l'objet de telles mentions à la session d'automne 1986, ce qui représente 0,8% de l'ensemble des inscriptions-cours. De plus, les données présentées étant celles inscrites au dossier dix mois après la fin de la session étudiée, aucune mention "incomplet" n'y figurait plus.

### Lieu de naissance

La population sur laquelle porte cette partie de l'étude compte 3 551 élèves dont 788 (soit 22,2%) sont nés en dehors du Canada et proviennent de 56 pays différents. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, cette grande diversité des pays d'origine ainsi que le nombre souvent très petit de représentants issus de plusieurs d'entre eux, nous ont amené à faire des regroupements afin de pouvoir procéder à un traitement statistique des données. C'est ainsi que, outre le Canada, six pays ou regroupements de pays ont été retenus pour fins de comparaison: Haïti, l'Amérique latine à l'exclusion d'Haïti, les pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, les pays asiatiques à l'exclusion de ceux du Moyen-Orient, la France et enfin les pays occidentaux autres que la France et le Canada. Rappelons que l'annexe 1.1 présente la liste détaillée des pays tels qu'ils ont été regroupés, avec le nombre de leurs ressortissants.

### Tests de signification

Avant de passer à la présentation des résultats, il y a lieu de faire une remarque sur la nature de la variable dépendante étudiée, soit la réussite scolaire. Cette variable est discrète ou discontinue, ce qui limite considérablement le choix des tests statistiques qui peuvent être utilisés. Aucun instrument statistique n'étant parfaitement adéquat pour traiter ce genre de données, le  $\chi^2$  dont nous nous servons présente un inconvénient lié à la taille des échantillons entre lesquels les comparaisons sont établies. Plus ces derniers sont petits, plus la différence dans le nombre de cours réussis, échoués et abandonnés doit être grande entre les groupes analysés, pour un degré de probabilité donné. L'inverse étant aussi vrai, plus les échantillons sont grands, moins il est nécessaire que les différences entre les groupes le soient pour atteindre ce même degré de probabilité. Le même raisonnement doit être appliqué lorsque la comparaison porte sur des échantillons de grandeur nettement différente, ce que nous rencontrerons fréquemment dans les pages qui suivent.

Dans chacun des tableaux présentés, le plus gros échantillon de cours est toujours celui des Canadiens de naissance puisque ces derniers représentent plus des trois quarts de la population totale, soit 2 742 élèves. Les ressortissants français sont les moins nombreux (52 élèves au total), suivis des élèves nés dans les pays

occidentaux autres que la France et le Canada (73 personnes au total), puis de ceux originaires des pays d'Amérique latine (83 personnes). Étant les groupes les plus petits, le nombre de cours auxquels ils étaient inscrits est, évidemment, moins grand.

Les variations, parfois importantes, dans la taille des échantillons obligent à un certain nombre de démarches pour pouvoir interpréter correctement les résultats. Outre le degré de probabilité associé à la valeur du  $\chi^2$ , des mesures d'association (V de Cramèr et coefficient de contingence) seront prises en considération. Les taux de succès, d'échec et d'abandon serviront aussi de point de comparaison. Certes, lorsqu'ils sont calculés sur de petits nombres, les pourcentages n'ont guère de signification en soi. Ils peuvent cependant s'avérer utiles lorsqu'ils dénotent une performance relative du groupe qui est en concordance avec le profil général de ce groupe.

Enfin, il arrive que les sous-échantillons soient trop petits pour qu'on puisse en tirer une conclusion. Lorsque les fréquences théoriques sont inférieures à 5 dans 20% ou plus des cas, aucune comparaison n'est possible. Ces cas seront mentionnés lorsqu'ils se présenteront.

Pour commencer, nous allons nous pencher sur la façon dont se répartissent les élèves dans les différents programmes et familles de programmes, pour aborder ensuite la réussite scolaire proprement dite.

## 2.2 Répartition par famille de programmes

La présente étude en étant une d'exploration, il y avait donc lieu de se demander si les élèves nés à l'étranger se retrouvent davantage dans certains programmes plutôt que dans d'autres. Cette question peut intéresser, entre autres, les représentants des communautés culturelles qui portent attention aux secteurs d'étude et de spécialisation des jeunes, dans la mesure où ils peuvent avoir un effet sur la création de ghettos d'emplois (Westmoreland-Traoré, 1988 : 53).

Le tableau 2.1 présente une vue d'ensemble de la situation en comparant la répartition, par famille de programmes, des élèves nés en dehors du Canada avec celle des Canadiens de naissance. La première constatation qui se dégage de ce tableau est que les élèves nés à l'étranger sont très légèrement sur-représentés au secteur

Tableau 2.1

Nombre et pourcentage d'élèves nés au Canada et hors du Canada, par famille de programmes - Automne 1986.

Familles de programmes	Nombre d'élèves inscrits	Lieu de naissance					
		Hors Canada		Canada		Indéterminé	
		N	%	N	%	N	%
Sciences	538	207	38,5	327	60,8	4	0,7
Sc. administratives	335	89	26,6	245	73,1	1	0,3
Lettres	154	32	20,8	122	79,2		
Sc. humaines	739	136	18,4	598	80,9	5	0,7
Arts	229	8	3,5	221	96,5		
Hors D.E.C.	3			3			
Total secteur général	1998	472	23,6	1516	75,9	10	0,5
Techn. infirmières <sup>1</sup>	165	53	32,1	112	67,9		
Techn. de l'administration	455	133	29,2	320	70,3	2	0,4
Techn. physiques	618	107	17,3	502	81,2	9	1,5
Arts	131	18	13,7	113	86,3		
Techn. de loisirs <sup>2</sup>	184	5	2,7	179	97,3		
Total secteur prof.	1553	316	20,3	1226	78,9	11	0,7
Total	3551	788	22,2	2742	77,2	21	0,6

1. Il s'agit du seul programme offert, au Cégep de Saint-Laurent, en techniques biologiques.
2. Seul programme offert en techniques humaines.



général.<sup>5</sup> Mais ce qui est beaucoup plus frappant, c'est qu'ils se répartissent de façon très inégale dans les différentes familles de programmes. Ainsi, ils constituent près de 40% de la clientèle des sciences, près du tiers de celle des techniques infirmières, et ils sont proportionnellement nombreux en techniques et en sciences administratives où ils représentent respectivement 29,2% et 26,6% des inscrits. Par contre, ils sont pour ainsi dire absents dans la famille des arts, tant au général qu'au professionnel, et en techniques de loisirs.

Au secteur général, tous les groupes d'immigrants, sauf les Haïtiens, sont sur-représentés dans le programme des sciences lorsqu'on compare leur taux d'inscription à celui des Canadiens de naissance (voir tableau 2.2). Mais cette forte concentration s'explique surtout par le fait que 41,7% des Asiatiques de l'Est (c'est-à-dire 85 des 204 élèves provenant de cette région du globe), de même que le tiers (c'est-à-dire 53 élèves sur 164) des ressortissants d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient se trouvent dans ce programme.

La sur-représentation en sciences administratives provient essentiellement des élèves originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient. Après les sciences, c'est dans ce secteur d'études que ces élèves se retrouvent en plus grand nombre puisque 37 d'entre eux y sont inscrits.

Mentionnons aussi le programme des sciences humaines qui n'attire à peu près pas d'élèves originaires de l'Est asiatique mais qui, par contre, accueille plus du quart (53 sur 196) des Haïtiens du collège.

---

5. Deux des six groupes de Néo-Québécois expliquent ce léger écart entre les deux secteurs. Il s'agit des élèves nés en France et de ceux issus des pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient dont quatre représentants sur cinq sont inscrits au secteur général alors que pour tous les autres groupes, y compris les Canadiens de naissance, la proportion n'est que légèrement supérieure à un sur deux.

Tableau 2.2

Distribution des élèves par famille de programmes, selon le pays ou la région de naissance - Automne 1986.

Familles de programmes		Pays ou région de naissance						
		Est asia- tique	Haïti	Afrique du Nord et Moyen- Orient	Amérique latine (sauf Haïti)	Occident (sauf la France et le Canada)	France	Canada
Sciences	N	85	24	53	13	14	14	327
	%	41,7	12,2	32,3	15,7	19,2	26,9	11,9
Sc. administratives	N	12	13	37	8	8	9	245
	%	5,9	6,6	22,6	9,6	11,0	17,3	8,9
Lettres	N	1	15	1	6	4	5	122
	%	0,5	7,7	0,6	7,2	5,5	9,6	4,4
Sc. humaines	N	3	53	34	14	18	12	598
	%	1,5	27,0	20,7	16,9	24,7	23,1	21,8
Techn. infirmières	N	14	25	2	7	2	1	112
	%	6,9	12,8	1,2	8,4	2,7	1,9	4,1
Techn. de l'administration	N	41	30	24	19	11	6	320
	%	20,1	15,3	14,6	22,9	15,1	11,5	11,7
Techn. physiques	N	46	28	7	13	10	1	502
	%	22,5	14,3	4,3	15,7	13,7	1,9	18,3
Autres et hors D.E.C.	N	2	8	6	3	6	4	516
	%	1,0	4,1	3,7	3,6	8,2	7,7	18,8
Total	N	204	196	164	83	73	52	2742
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Les pourcentages ont été arrondis à une décimale près.

Au secteur professionnel, la situation est aussi très variable d'une famille de programmes à l'autre et les données globales ne rendent pas compte adéquatement des grands écarts qui existent entre les programmes des techniques physiques (voir tableau 2.3).

**Tableau 2.3**

Nombre et pourcentage d'élèves nés au Canada et hors du Canada dans les programmes de techniques de l'administration et de techniques physiques - Automne 86.

<u>Programme</u>	Nombre d'élèves inscrits	Lieu de naissance					
		Hors Canada		Canada		Indéterminé	
		N	%	N	%	N	%
<u>Techn. de l'administration</u>							
Informatique	107	32	29,9	73	68,2	2	1,9
Techn. administratives	242	72	29,8	170	70,2		
Techn. de bureau	106	29	27,4	77	72,6		
Total	455	133	29,2	320	70,3	2	0,4
<u>Techn. physiques</u>							
Techn. de l'électronique	131	51	38,9	80	61,1		
Techn. de la mécanique	127	35	27,6	92	72,4		
Techn. de l'architecture	161	18	11,2	142	88,2	1	0,6
Techn. de l'eau, de l'air et de l'assainissement	199	3	1,5	188	94,5	8	4,0
Total	618	107	17,3	502	81,2	9	1,5

Dans ce secteur, ce sont les techniques de l'électronique qui recrutent la plus forte proportion d'élèves nés à l'étranger, ces derniers représentant ici, tout comme en sciences, près de 40% de la clientèle. Les ressortissants de l'Est asiatique y sont proportionnellement plus nombreux (voir tableau 2.4) et on ne s'étonne pas d'apprendre que dans certaines classes ils soient très nettement majoritaires puisque, dans ce champ de spécialisation, un élève sur cinq est originaire de ces régions du monde.

En deuxième lieu, ce sont les techniques infirmières qui, au secteur professionnel, comptent la proportion la plus grande d'élèves nés en dehors du Canada. Ces derniers proviennent principalement d'Haïti bien que les autres groupes d'immigration récente au Québec, c'est-à-dire les Asiatiques de l'Est et les Latino-américains, y soient aussi proportionnellement un peu plus nombreux que les Canadiens de naissance.

Dans les techniques de l'administration, tous les groupes d'immigrants, à l'exclusion des ressortissants français, contribuent, pour une part variable selon les groupes et selon les programmes, à la sur-représentation observée.

Signalons, pour terminer, que les techniques de l'eau, de l'air et de l'assainissement, de même que la technologie de l'architecture, sont les programmes de spécialisation où l'on ne retrouve que très peu d'élèves nés en dehors du Canada.

Tableau 2.4

Distribution des élèves par programme dans les techniques de l'administration et les techniques physiques, selon le pays ou la région de naissance - Automne 86.

Programme	Pays ou région de naissance						
	Est asia- tique	Haïti	Afrique du Nord et Moyen- Orient	Amérique latine (sauf Haïti)	Occident (sauf la France et le Canada)	France	Canada
Informatique	N 13 % 6,4	6 3,1	3 1,8	6 7,2	1 1,4	2 3,8	73 2,7
Techn. adm.	N 25 % 12,3	15 7,7	14 8,5	7 8,4	8 11,0	3 5,8	170 6,2
Techn. de bureau	N 3 % 1,5	9 4,6	7 4,3	6 7,2	2 2,7	1 1,9	77 2,8
Ensemble des techn. de l'adm.	N 41 % 20,1	30 15,3	24 14,6	19 22,9	11 15,1	6 11,4	320 11,7
Électrotechnique	N 28 % 13,7	10 5,1	4 2,4	2 2,4	6 8,2	1 1,9	80 2,9
Mécanique	N 14 % 6,9	15 7,7		4 4,8	1 1,4		92 3,4
Autres techn. physiques	N 4 % 2,0	3 1,5	3 1,8	7 8,4	3 4,1		330 12,0
Ensemble des techn. physiques	N 46 % 22,5	28 14,3	7 4,3	13 15,7	10 13,7	1 1,9	502 18,3
Ensemble des élèves inscrits	N 204 % 100,0	196 100,0	164 100,0	83 100,0	73 100,0	52 100,0	2742 100,0

En résumé, proportionnellement, les ressortissants de l'Est asiatique sont surtout sur-représentés en sciences et en électrotechnique; ceux d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient le sont surtout en sciences et en sciences administratives. Les élèves nés en Haïti se répartissent dans plusieurs programmes dont celui des sciences humaines qui accueille plus du quart de cette clientèle alors qu'en techniques infirmières ils comptent pour près de la moitié des élèves nés à l'étranger. Les autres groupes sont nettement moins nombreux au collège et il est plus difficile de dégager, dans leur cas, un profil particulièrement marqué. Ils se répartissent dans plusieurs programmes à l'exclusion de ceux qui attirent peu la clientèle née à l'étranger, c'est-à-dire les techniques de l'eau, de l'air et de l'assainissement, les techniques de loisirs, la technologie de l'architecture et la famille des arts.

Il est manifeste que les divers groupes d'élèves nés à l'étranger ne se distribuent pas de façon complètement aléatoire dans les différents programmes. Cependant, on ne peut pour autant parler de situation de ségrégation, particulièrement au secteur général.

En effet, les deux programmes de ce secteur où ils se retrouvent proportionnellement en plus grand nombre sont d'abord celui des sciences, ensuite celui des sciences administratives. Or, ces programmes comportent des préalables à l'admission au cégep, des pré-requis universitaires et attirent les étudiants les plus forts. Ils n'ont pas la réputation d'être les voies aux issues les moins certaines. Par contre, les programmes qui comportent les plus faibles exigences d'accueil, le moins de pré-requis universitaires et où se retrouvent le plus d'élèves ayant des dossiers scolaires faibles (arts, lettres et sciences humaines), attirent proportionnellement moins de Néo-Québécois. Seul le groupe des Haïtiens fait exception à la règle et présente un profil similaire à celui des Canadiens de naissance. Ces constatations ne préjugent évidemment en rien du succès de ces élèves dans les programmes où ils sont inscrits. Elles mettent néanmoins en évidence une certaine tendance à choisir les secteurs d'étude qui maximisent les chances de promotion sociale. Cet aspect mérite d'être signalé, nous semble-t-il, même s'il est aussi plausible que des traits culturels plus spécifiques à chacun des groupes interviennent dans les choix d'orientation de ces élèves.

Au secteur professionnel, la situation est beaucoup moins claire pour des raisons qui tiennent d'abord à l'état de nos connaissances sur le statut respectif des divers domaines de spécialisation. Le réseau collégial dispense des cours dans plus de 130

programmes professionnels d'État dont certains ne sont offerts que dans un seul collège ou dans un nombre limité d'institutions, alors que d'autres existent dans toutes les institutions du réseau, ou presque. On ne peut guère soutenir, actuellement, que le secteur professionnel est moins exigeant dans l'ensemble ou qu'il recrute les élèves les plus faibles. Cependant, contrairement au secteur général, il est plus difficile ici de savoir quels champs de spécialisation offrent ou ont la réputation d'offrir de meilleures chances de promotion sociale.

Les cinq programmes professionnels où s'inscrivent le plus d'élèves dans les cégeps membres du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM)<sup>6</sup> comptent tous, au Cégep de Saint-Laurent, une proportion relativement forte d'élèves nés en dehors du pays. Ainsi, sur 4 Néo-Québécois inscrits au secteur professionnel, 3 le sont dans l'un ou l'autre de ces programmes, alors que chez ceux nés au pays la proportion est de 2 sur 5. De plus, comme tous les groupes d'étudiants nés à l'étranger y sont ainsi sur-représentés, on est porté à croire que les programmes professionnels les plus "populeux" dans les cégeps de la région montréalaise semblent aussi être plus populaires que les autres auprès de l'ensemble de cette clientèle. Or, quatre de ces programmes comportent des préalables à l'admission et semblent recruter des candidats dont le dossier scolaire au secondaire est de qualité moyenne.<sup>7</sup> Bref, bien que les choses soient moins évidentes ici qu'elles ne le sont

---

6. Il s'agit des programmes suivants: électrotechnique, techniques infirmières, informatique, techniques administratives et techniques de bureau.

7. Une étude réalisée à partir des données du SRAM indique qu'en 1985, la moyenne des cotes de classement des étudiants admis dans les cinq programmes préuniversitaires et dans les cinq programmes professionnels les plus courus s'établissait comme suit: sciences, 80,5; sciences administratives, 70,7; électrotechnique, techniques infirmières et informatique, 66,0 dans chacun de ces trois programmes; arts (secteur général) et lettres, 65,3 et 65,1 respectivement; techniques administratives, 64,8; sciences humaines avec et sans mathématiques, 64,7 et 61,1 respectivement; techniques de secrétariat, 61,8. Si les sciences se détachent nettement de l'ensemble et attirent les élèves les plus forts, à l'autre extrême ce sont les techniques de bureau et les sciences humaines sans mathématiques qui recrutent ceux dont les performances au secondaire sont les plus faibles. On voit, à partir de ces données, que les élèves inscrits en électrotechnique, en techniques infirmières, en informatique et dans les techniques administratives présentent, comparativement, des dossiers de force moyenne. (Lacour-Brossard, 1986 : 456)

dans le secteur préuniversitaire, rien ne permet de croire, bien au contraire, que les élèves nés dans les pays étrangers soient confinés dans les programmes faibles et qui drainent les moins bons candidats.

La question qui se pose dès lors est de savoir dans quelle mesure ces élèves réussissent les cours auxquels ils sont inscrits.

### 2.3 La réussite scolaire dans l'ensemble des cours

Le tableau 2.5 permet de constater que les Canadiens de naissance ont un peu plus tendance que les autres à abandonner leurs cours. S'ils avaient la même persévérance que les Néo-Canadiens, le nombre de leurs abandons serait réduit d'un cinquième, soit de 340 cours. La tendance à moins abandonner chez les élèves nés en dehors du Canada se traduit à la fois par un taux d'échec et un taux de succès légèrement plus élevés pour ce groupe.

Ces données semblent infirmer les conclusions des recherches dont nous faisons état au début de ce chapitre. Pour expliquer cette contradiction, quelques remarques s'imposent.

Rappelons que l'étude de Claude Saint-Germain, tout comme le rapport Chancy, traite de l'ensemble du réseau et retient la langue maternelle comme variable indépendante. Notre recherche, par contre, ne porte que sur un seul collège et la réussite scolaire y est analysée en fonction du pays de naissance des élèves. Or, comme il en est fait mention au début de ce chapitre, le critère de la langue sous-estime l'importance numérique des élèves des minorités ethnoculturelles en ne permettant pas de repérer les francophones et les anglophones dont le Canada en général - et le Québec en particulier - est devenu la patrie d'adoption. Par contre, le critère du pays de naissance ne tient pas compte des étudiants nés au Canada de parents immigrants. En d'autres termes, aucun de ces deux indicateurs n'englobe la totalité des élèves des minorités ethnoculturelles et ne cerne exactement la même réalité.



Tableau 2.5

Nombre et pourcentage de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, selon le lieu de naissance (Canada, hors Canada) - Automne 1986 - Ensemble des cours.

<u>Cours</u>		Lieu de naissance		Total
		Hors Canada	Canada	
Réussite	N %	3533 70,31	12425 69,41	15958
Échec	N %	1116 22,21	3797 21,21	4913
Abandon	N %	376 7,48	1679 9,38	2055
Total	N %	5025 100,0	17901 100,0	22926
Test $\chi^2$		18,03 ***		

Remarque: Le  $\chi^2$  mesure l'hypothèse de l'indépendance des variables. Pour un degré de liberté donné, plus la valeur du  $\chi^2$  est élevée, plus la probabilité (p) que les deux variables soient indépendantes est faible. Les astérisques qui figurent dans le présent tableau et dans les tableaux subséquents indiquent le degré de confiance avec lequel cette hypothèse peut être rejetée. Plus précisément, ils ont la signification suivante:

- \* p < 0,05
- \*\* p < 0,01
- \*\*\* p < 0,001

De plus, les deux études citées portent sur l'abandon des études collégiales et non pas sur l'abandon des cours. Il n'est pas impossible, bien que ce soit peu probable, que les Canadiens de naissance aient une plus forte propension à abandonner des cours tout en étant comparativement plus nombreux à obtenir un diplôme d'études collégiales. Cette hypothèse, qui ne peut être complètement écartée tant qu'elle n'aura pas été infirmée, implique qu'une plus grande proportion des élèves de ce groupe prolongerait ses études collégiales d'une ou de plusieurs sessions.

La dernière explication possible, celle qui nous paraît la plus importante, a trait aux flux migratoires et à la composition ethnoculturelle des populations étudiées. Rappelons d'abord que notre étude explore des données récentes alors que les recherches citées s'appuient sur des données s'échelonnant de 1976 à 1982. Or, l'histoire de l'immigration au Québec depuis les vingt dernières années se caractérise par une diversification de plus en plus grande des pays sources d'immigration. C'est ainsi que l'importance relative des immigrants venant des pays d'Europe a considérablement diminué ces dernières années en faveur des Asiatiques, des Antillais et des Latino-américains. Il y a tout lieu de croire que l'augmentation de près de 30% des allophones dans le réseau collégial entre 1982 et 1986 (Benjamin, 1988), soit due à cette immigration récente.

L'hypothèse à la base de nos travaux est que tous les groupes d'immigrants ne présentent pas le même profil de réussite scolaire. Les données sur lesquelles nous travaillons tendent à confirmer cette hypothèse comme nous allons le voir sous peu. Aussi, les conclusions tirées de données globales sur les allophones doivent-elles être traitées avec prudence, car les changements dans la composition ethnoculturelle de la population québécoise se répercutent nécessairement sur les taux de réussite globaux de cette clientèle.

L'examen de la réussite scolaire selon le pays ou la région de naissance révèle des écarts significatifs entre les divers groupes, comme on peut le constater à la lecture du tableau 2.6. En considérant l'ensemble des cours suivis par les différents groupes, on observe des taux de réussite s'échelonnant entre 64,3% et 78% et des taux d'échec de l'ordre de 16,5% à 28%. Les taux d'abandon varient plus faiblement, entre 5,5% et 9,4%.

Les élèves provenant de l'Est asiatique et de France ont les taux d'abandon et d'échec les plus faibles et, par conséquent, les taux de réussite les plus élevés. À l'autre extrême, les élèves nés en Haïti ont un taux d'abandon un peu plus bas que la moyenne, mais leur taux d'échec est particulièrement élevé. Les autres groupes se situent entre ces deux extrêmes.

Lorsqu'on applique des tests statistiques sur ces données pour comparer les divers groupes deux à deux, il est possible d'identifier de façon un peu plus précise ceux entre lesquels des différences significatives existent. Les résultats de ces comparaisons sont donnés dans le tableau 2.7. Ils peuvent être représentés graphiquement sous forme de trois ensembles dont deux ont une zone d'intersection. Le premier ensemble est constitué des ressortissants asiatiques et français entre lesquels il n'y a aucun écart notable. Dans la population étudiée, ces deux groupes réussissent plus de cours et en abandonnent moins que les élèves des autres groupes. Le deuxième ensemble regroupe les Canadiens de naissance et les ressortissants des pays suivants: Afrique du Nord et Moyen-Orient, pays occidentaux (sauf la France et le Canada), Amérique latine (sauf Haïti). Les élèves originaires des deux derniers regroupements de pays font aussi partie du troisième ensemble avec les élèves nés en Haïti. Cependant, leur profil de réussite scolaire se rapproche davantage de celui des élèves originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient que de celui des Haïtiens.

Tableau 2.6

Rapport entre le nombre de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance - Automne 1986 - Ensemble des cours.

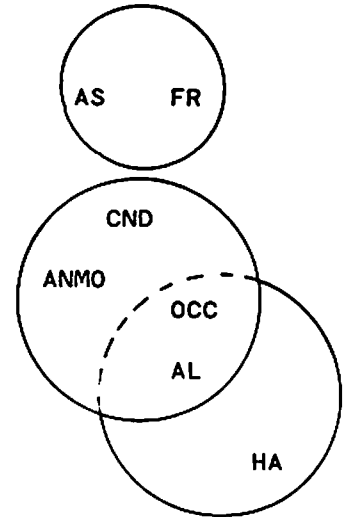
<u>Cours</u>	Ensemble des inscrits <sup>1</sup>		Pays ou région de naissance <sup>2</sup>						
			AS <sup>5</sup>	FR <sup>7</sup>	CND <sup>6</sup>	ANMO <sup>4</sup>	OCC <sup>9</sup>	AL <sup>3</sup>	HA <sup>8</sup>
Réussite	N %	15978 69,6	981 77,1	225 78,0	12425 69,4	738 68,3	339 68,5	327 67,7	785 64,3
Échec	N %	4922 21,4	221 17,4	54 16,5	3797 21,2	248 22,9	111 22,4	127 24,1	341 28,0
Abandon	N %	2061 9,0	71 5,6	18 5,5	1679 9,4	95 8,8	45 9,1	43 8,2	94 7,7
Total	N %	22961 100,0	1273 100,0	327 100,0	17901 100,0	1081 100,0	495 100,0	527 100,0	1220 100,0
Test $\chi^2$			86,93 ***						

1. Cette colonne comprend, outre les cours qui apparaissent dans le tableau, 102 cours suivis par 16 élèves nés en Afrique, au sud du Sahara, ainsi que 35 cours suivis par les 21 élèves dont le pays de naissance est indéterminé.
2. Dans le tableau, les groupes sont classés par ordre décroissant de réussite, en fonction du principe suivant: à réussite scolaire équivalente, le plus gros échantillon précède celui dont la taille est plus petite.
3. AL : pays d'Amérique latine (sauf Haïti)
4. ANMO : pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient
5. AS : pays asiatiques (sauf ceux du Moyen-Orient)
6. CND : Canada
7. FR : France
8. HA : Haïti
9. OCC : pays occidentaux (sauf la France et le Canada)

Tableau 2.7

Comparaison de la réussite scolaire entre les divers groupes - Automne 1986 - Ensemble des cours.

AS	FR	CND	ANMO	OCC	AL	HA
AS		$X^2=37,2$ ***	$X^2=23,9$ ***	$X^2=15,1$ ***	$X^2=17,0$ ***	$X^2=49,5$ ***
	FR	$X^2=11,9$ **	$X^2=11,6$ **	$X^2=9,2$ *	$X^2=10,4$ **	$X^2=22,1$ ***
		CND				$X^2=31,7$ ***
			ANMO			$X^2=7,8$ *
				OCC		
					AL	



En résumé, l'analyse des données sur le succès scolaire des élèves dans l'ensemble des cours suivis à l'automne 86, montre que les Canadiens de naissance ont légèrement plus tendance à abandonner que les élèves nés à l'étranger.

La comparaison de la réussite scolaire selon le pays ou la région de naissance indique que les ressortissants de l'Est asiatique et de France ont les taux d'abandon et d'échec les plus faibles et, par conséquent, les taux de réussite les plus élevés. Les Canadiens de naissance, les élèves originaires des pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, des autres pays occidentaux et d'Amérique latine affichent, comparativement, une performance moyenne. Enfin, les élèves nés en Haïti semblent être le groupe qui éprouve le plus de difficultés. Bien qu'ayant un taux d'abandon un peu plus bas que la moyenne, ce groupe enregistre un haut niveau d'échecs et obtient le taux de succès le plus faible.

#### 2.4 La réussite scolaire selon les disciplines

Cette partie du rapport traite de la réussite scolaire dans un certain nombre de disciplines. Lorsque le nombre de cours suivis dans une discipline par les divers groupes d'élèves était trop petit pour permettre un traitement statistique, des regroupements ont dû être effectués, bien que nous ayons tenté de limiter leur nombre au minimum. Les disciplines retenues sont: le français, la philosophie, l'éducation physique et les mathématiques. Dans les trois premiers cas, les données tiennent compte uniquement des cours obligatoires auxquels les élèves étaient inscrits. Quant aux regroupements, ils sont au nombre de quatre. Le premier comprend les sciences de la nature: biologie, chimie, physique. Le deuxième englobe toutes les disciplines des sciences humaines ainsi que les sciences administratives. Les techniques physiques et biologiques sont aussi traitées ensemble et constituent le troisième regroupement. Enfin, le dernier comprend l'ensemble des techniques de l'administration: informatique, techniques administratives et techniques de bureau.

##### Le français

À la session d'automne 1986, les élèves ont réussi 62,1% des cours obligatoires de français auxquels ils étaient inscrits; ils en ont échoués 27,8% et abandonnés 10,1% (voir tableau 2.8). Dans cette discipline, la réussite est inférieure à celle de l'ensemble des cours; elle se rapproche cependant de celle observée dans les cours obligatoires de philosophie.

L'examen de la performance, selon le pays ou la région de naissance des élèves, révèle que les écarts dans le nombre de cours réussis, échoués et abandonnés par les divers groupes sont trop faibles pour être statistiquement significatifs. Cette constatation, faite à partir des résultats de l'ensemble des groupes, se confirme lorsqu'on compare ces derniers deux à deux. Bref, contrairement à certains préjugés véhiculés au collège, les ressortissants des divers pays étrangers n'abandonnent pas en plus grand nombre leurs cours de français que les Canadiens de naissance. Ils ne sont guère plus nombreux à les échouer, même s'ils sont originaires de pays dont la langue n'appartient pas à la famille indo-européenne.

Tableau 2.8

Rapport entre le nombre de cours de français sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance.

<u>Cours</u>		Ensemble des inscrits <sup>1</sup>	Pays ou région de naissance						
			FR <sup>6</sup>	AS <sup>4</sup>	HA <sup>7</sup>	CND <sup>5</sup>	ANMO <sup>3</sup>	OCC <sup>8</sup>	AL <sup>2</sup>
Réussite	N %	1786 62,1	33 70,2	91 68,4	101 62,3	1389 61,7	82 61,2	38 58,5	38 57,6
Échec	N %	798 27,8	13 27,7	30 22,6	45 27,8	626 27,8	42 31,3	19 29,2	21 31,8
Abandon	N %	291 10,1	1 2,1	12 9,0	16 9,9	236 10,5	10 7,5	8 12,3	7 10,6
Total	N %	2875 100,0	47 100,0	133 100,0	162 100,0	2251 100,0	134 100,0	65 100,0	66 100,0
Test $\chi^2$			8,80						

1. Cette colonne comprend toujours, outre les chiffres qui apparaissent dans le tableau même, les cours suivis par les élèves nés dans les pays d'Afrique situés au sud du Sahara et par ceux dont le pays de naissance est indéterminé.
2. AL : pays d'Amérique latine (sauf Haïti)
3. ANMO : pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient
4. AS : pays asiatiques (sauf ceux du Moyen-Orient)
5. CND : Canada
6. FR : France
7. HA : Haïti
8. OCC : pays occidentaux (sauf la France et le Canada)

De plus, des huit disciplines ou regroupements de disciplines analysés dans ce rapport, il n'y a qu'en français que cette situation se présente, comme nous aurons l'occasion de le constater dans la suite de ce chapitre.

### La philosophie

En philosophie, 65,4% des cours auxquels les élèves étaient inscrits ont été réussis; 25%, échoués et 9,6%, abandonnés. Ces chiffres globaux cachent des écarts significatifs entre les ressortissants français d'une part et, d'autre part, les Canadiens et les Haïtiens. Entre le premier groupe et les élèves nés dans les pays d'Amérique latine, la comparaison statistique présente quelques difficultés: 33,3% des sous-échantillons ayant une fréquence théorique inférieure à 5. Néanmoins, la mesure du degré d'association entre les variables est bonne ( $V = 0,30$ ) et les écarts entre ces deux groupes sont significatifs lorsqu'on traite les échecs et les abandons ensemble ( $\chi^2 = 8,03 **$ ).

Les élèves nés en France sont ceux dont la réussite scolaire est la meilleure: 85% des cours auxquels ils étaient inscrits ont été réussis; 15%, échoués et aucun n'a été abandonné. Les performances les moins bonnes s'observent chez les Canadiens de naissance dont les taux d'abandon et d'échec sont parmi les plus élevés; chez les Haïtiens dont le taux d'abandon est légèrement inférieur à la moyenne, mais dont les échecs sont, comparativement, nombreux; enfin, chez les Latino-américains qui enregistrent à la fois de hauts taux d'abandon et d'échec.

Signalons de plus que, dans cette discipline, les ressortissants asiatiques ont une performance moyenne. Il s'agit d'une des rares fois où ils ne devancent pas les autres groupes par un taux de succès nettement plus élevé.



Tableau 2.9A

Rapport entre le nombre de cours de philosophie sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance.

Cours	Ensemble des inscrits	Pays où région de naissance							
		FR	OCC	AS	ANMO	CND	HA	AL	
Réussite	N %	1739 65,4	40 85,1	49 75,4	105 73,4	92 68,7	1319 64,2	87 61,7	36 60,0
Échec	N %	666 25,0	7 14,9	12 18,5	24 16,8	33 24,6	529 25,7	42 29,8	18 30,0
Abandon	N %	254 9,6	0	4 6,2	14 9,8	9 6,7	207 10,1	12 8,5	6 10,0
Total	N %	2659 100,0	47 100,0	65 100,0	143 100,0	134 100,0	2055 100,0	141 100,0	60 100,0
Test $\chi^2$		22,80 *							

Tableau 2.9B

Groupes entre lesquels existe un écart statistiquement significatif.

Pays de naissance	Canada	Haïti
France	**	**

### L'éducation physique

Les cours d'éducation physique connaissent un taux de succès relativement élevé comparativement aux autres disciplines: 79,5% d'entre eux ont été réussis; 14,3%, échoués; 6,2%, abandonnés. Les élèves nés au Canada affichent un taux de réussite plus faible que ceux nés en dehors du pays (77,7% contre 85,3%) et un taux d'échec et d'abandon plus élevés (respectivement 15,3% et 7,0% pour les Canadiens de naissance contre 11,2% et 3,5% pour les ressortissants des pays étrangers). Un coup d'oeil sur le tableau 2.10A révèle que les élèves nés en France et ceux venant des pays asiatiques se distinguent par des taux de réussite de l'ordre de 90%.

Statistiquement, il existe un écart significatif entre la performance des Canadiens de naissance et celle des Asiatiques de l'Est. Entre les premiers et les ressortissants français, la comparaison statistique n'est pas possible en tant que telle, les fréquences théoriques inférieures à 5 étant trop nombreuses. Empiriquement, la performance en éducation physique des élèves nés en France s'inscrit dans le profil qu'ils ont dans l'ensemble des cours.

La réussite des élèves originaires d'Haïti mérite d'être signalée puisque, en excluant les cours de français, l'éducation physique est la seule discipline dans laquelle ils affichent une performance moyenne.

Tableau 2.10A

Rapport entre le nombre de cours d'éducation physique sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance.

<u>Cours</u>	Ensemble des inscrits	Pays ou région de naissance						
		FR	AS	ANMO	HA	AL	OCC	CND
Réussite	N % 1889 79,5	31 93,9	131 89,1	106 85,5	108 83,7	44 80,0	44 78,6	1416 77,7
Échec	N % 340 14,3	2 6,1	13 8,8	11 8,9	19 14,7	7 12,7	9 16,1	279 15,3
Abandon	N % 147 6,2	0	3 2,0	7 5,6	2 1,6	4 7,3	3 5,4	127 7,0
Total	N % 2376 100,0	33 100,0	147 100,0	124 100,0	129 100,0	55 100,0	56 100,0	1822 100,0
Test $\chi^2$		25,51 *						

Tableau 2.10B

Groupes entre lesquels existe un écart statistiquement significatif.

Pays ou région de naissance	Canada
Asie (à l'est du Moyen-Orient)	*

### Les mathématiques

De toutes les disciplines enseignées dans le réseau collégial, les mathématiques présentent habituellement les plus faibles taux de succès. La population étudiée n'échappe pas à la règle. Son taux de réussite est particulièrement bas puisqu'il ne se situe qu'à 52,8% des cours suivis.

Le tableau 2.11A révèle de très grandes variations dans les profils des divers groupes. Ainsi, les taux de réussite s'échelonnent de 38,6% à 70,8%, les taux d'échec varient entre 22,2% et 45,5% tandis que les taux d'abandon vont de 4,2% à 15,9%.

Les élèves originaires des pays de l'Est asiatique sont ceux dont la réussite, dans cette discipline, est la meilleure. Ce groupe s'écarte significativement de tous les autres, sauf des élèves nés en France. Bref, à deux exceptions près, tous les groupes semblent éprouver énormément de difficultés en mathématiques, difficultés qui se manifestent non seulement par des taux d'abandon élevés, mais surtout par des échecs, lesquels affectent entre le tiers et la moitié des élèves, selon les groupes.

Tableau 2.11A

Rapport entre le nombre de cours de mathématiques sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance.

Cours	Ensemble des inscrits	Pays ou région de naissance							
		AS	FR	ANMO	CND	AL	HA	OCC	
Réussite	N % 948 52,8	102 70,8	18 66,7	75 57,3	672 51,2	21 51,2	36 45,0	17 38,6	
Échec	N % 602 33,5	36 25,0	6 22,2	41 31,3	444 33,8	14 34,1	36 45,0	20 45,5	
Abandon	N % 245 13,6	6 4,2	3 11,1	15 11,5	197 15,0	6 14,6	8 10,0	7 15,9	
Total	N % 1795 100,0	144 100,0	27 100,0	131 100,0	1313 100,0	41 100,0	80 100,0	44 100,0	
Test $\chi^2$		35,84 ***							

Tableau 2.11B

Groupes entre lesquels existe un écart statistiquement significatif.

Pays ou région de naissance	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Canada	Amérique latine	Haïti	Occident (sauf la France et le Canada)
Asie (à l'est du Moyen-Orient)	*	***	*	***	***

### Les sciences de la nature

Les cégepiens inscrits dans les cours de biologie, de chimie et de physique enregistrent, là aussi, une faible performance. Le taux de réussite dans ces cours se situe à 60,9%, les échecs représentent 26,5% des cours suivis alors que les abandons comptent pour 12,6% des inscriptions.

Les variations entre les groupes originaires de différentes parties du monde sont un peu plus faibles qu'en mathématiques, mais elles restent grandes.

Les élèves nés dans les pays de l'Est asiatique et en France sont ceux qui ont réussi la plus grande proportion des cours de sciences auxquels ils étaient inscrits. À l'autre extrême, ce sont les élèves nés en Haïti qui ont le taux de succès le plus bas. Avec les ressortissants latino-américains, ceux des pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient et les Canadiens de naissance, ils peuvent être considérés comme les groupes ayant une faible performance dans les sciences de la nature.

Tableau 2.12A

Rapport entre le nombre de cours de sciences de la nature sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance.

Cours	Ensemble des inscrits	Pays ou région de naissance							
		AS	FR	OCC	CND	ANMO	AL	HA	
Réussite	N 1203 % 60,9	149 72,3	26 70,3	30 66,7	831 61,2	76 54,7	26 50,0	53 47,3	
Échec	N 523 % 26,5	38 18,4	6 16,2	11 24,4	359 26,5	40 28,8	18 34,6	44 39,3	
Abandon	N 249 % 12,6	19 9,2	5 13,5	4 8,9	167 12,3	23 16,5	8 15,4	15 13,4	
Total	N 1975 % 100,0	206 100,0	37 100,0	45 100,0	1357 100,0	139 100,0	52 100,0	112 100,0	
Test $\chi^2$		30,09 **							

Tableau 2.12B

Groupes entre lesquels existe un écart statistiquement significatif.

Pays ou région de naissance	Canada	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Amérique latine	Haïti
Asie (à l'est du Moyen-Orient)	**	**	**	***
France				*

Les sciences humaines et les  
sciences administratives

La performance générale des élèves dans les cours de sciences humaines et de sciences administratives est comparable à celle observée dans les cours de philosophie. Durant la session étudiée, 66,2% des cours de ces disciplines ont été réussis; 24,2%, échoués et 9,7%, abandonnés.

La dispersion des taux de succès, selon le pays ou la région de naissance, s'échelonne de 61,9% à 83,9%. Les taux d'échec varient entre 13,0% et 29,6% et les taux d'abandon, entre 3,9% et 10,1%. Après le français et l'éducation physique, c'est dans cet ensemble de disciplines que les moins grands écarts dans la performance scolaire entre les différents groupes sont observés.

Les élèves nés dans les pays asiatiques de l'Est ont, encore une fois, les taux d'abandon et d'échec les plus bas et le taux de réussite le plus élevé. Leur performance scolaire est nettement supérieure à celles des Canadiens de naissance, des Haïtiens et des élèves originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient.



Tableau 2.13A

Rapport entre le nombre de cours de sciences humaines et administratives, sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance.

<u>Cours</u>	Ensemble des inscrits	Pays ou région de naissance							
		AS	AL	FR	OCC	CND	ANMO	HA	
Réussite	N % 2421 66,2	64 83,1	60 75,9	46 75,4	57 66,3	1918 65,6	118 64,8	153 61,9	
Échec	N % 884 24,2	10 13,0	13 16,5	9 14,8	22 25,6	710 24,3	47 25,8	73 29,6	
Abandon	N % 354 9,7	3 3,9	6 7,6	6 9,8	7 8,1	294 10,1	17 9,3	21 8,5	
Total	N % 3659 100,0	77 100,0	79 100,0	61 100,0	86 100,0	2922 100,0	182 100,0	247 100,0	
Test $\chi^2$		21,61 *							

Tableau 2.13B

Groupes entre lesquels existe un écart statistiquement significatif.

Pays ou région de naissance	Canada	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Haïti
Asie (à l'est du Moyen-Orient)	**	*	**

Les techniques physiques et  
biologiques

Dans les cours de techniques physiques et biologiques, la réussite scolaire est comparable à celle observée en éducation physique. Dans l'ensemble, les élèves inscrits dans ces disciplines ont réussi 79,9% des cours suivis, ils ont échoué à 14,4% et en ont abandonné 5,7%.

Les données globales de réussite scolaire ventilées selon le lieu de naissance des élèves révèlent des variations importantes dans les proportions de cours réussis. Les élèves originaires d'Haïti sont ceux dont la performance est la moins bonne. Avec un taux de succès de 63,6%, un taux d'échec de 30,2% et un taux d'abandon de 6,2%, ils s'écartent significativement de la performance enregistrée par les élèves nés au Canada, en Amérique latine et par ceux issus des pays occidentaux autres que la France (voir tableau 2.14B).

Ces trois groupes ont, ici, le meilleur profil de réussite scolaire alors que dans les autres disciplines ou familles de disciplines analysées, ils se classent parmi les groupes dont le rendement est moyen ou faible.

Par ailleurs, les élèves nés en France n'ont suivi que huit cours dans cet ensemble de techniques. Toute comparaison statistique avec un autre groupe est donc impossible compte tenu de la taille minuscule de cet échantillon. C'est la raison pour laquelle ils ont été exclus de cette partie des analyses.

Tableau 2.14A

Rapport entre le nombre de cours de techniques physiques et biologiques, sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance.

<u>Cours</u>	Ensemble des inscrits	Pays ou région de naissance					
		CND	AL	OCC	AS	ANMO	HA
Réussite	N % 2126 79,9	1729 81,4	58 82,9	42 80,8	165 75,3	33 71,7	82 63,6
Échec	N % 382 14,4	271 12,8	8 11,4	5 9,6	46 21,0	11 23,9	39 30,2
Abandon	N % 153 5,7	124 5,8	4 5,7	5 9,6	8 3,7	2 4,3	8 6,2
Total	N % 2661 100,0	2124 100,0	70 100,0	52 100,0	219 100,0	46 100,0	129 100,0
Test $\chi^2$		46,30 ***					

Tableau 2.14B

Groupes entre lesquels existe un écart statistiquement significatif.

Pays ou région de naissance	Haïti
Canada	***
Amérique latine	**
Pays occidentaux (sauf la France et le Canada)	*

### Les techniques de l'administration

Pour clore cette section qui traite des disciplines, il reste à jeter un coup d'oeil sur les techniques de l'administration. Dans l'ensemble, les élèves y ont une performance scolaire à peine inférieure à celles obtenues en éducation physique et dans les techniques physiques et biologiques. Les taux de succès, d'échec et d'abandon y sont respectivement de 74,7%, 15,4% et 9,9%.

Une fois de plus, on remarque une relation entre le pays ou la région de naissance des élèves et leur rendement scolaire (voir tableau 2.15A). Cependant, dans le cas des ressortissants de France et des autres pays occidentaux, le nombre de cours suivis est trop petit pour qu'on puisse comparer chacun de ces groupes entre eux et avec les cinq autres.

Restent donc les cégépiens nés dans l'Est asiatique, au Canada, dans les pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, en Amérique latine et en Haïti. Les premiers présentent, encore une fois, le meilleur profil de réussite scolaire; ceux nés au Canada, en Afrique du Nord ou au Moyen-Orient et en Amérique latine ont, comparativement, une performance moyenne, alors que les élèves originaires d'Haïti sont, des cinq groupes, celui dont le taux de réussite est le plus faible et le taux d'échec le plus élevé.

Tableau 2.15A

Rapport entre le nombre de cours de techniques de l'administration sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance.

Cours	Ensemble des inscrits	Pays ou région de naissance							
		AS	CND	ANMO	AL	HA	FR	OCC	
Réussite	N % 992 74,7	86 87,8	725 74,4	57 77,0	39 76,5	51 62,2	13 86,7	15 60,0	
Échec	N % 204 15,4	10 10,2	141 14,5	10 13,5	11 21,6	24 29,3	2 13,3	4 16,0	
Abandon	N % 132 9,9	2 2,0	109 11,2	7 9,5	1 2,0	7 8,5	0 0,0	6 24,0	
Total	N % 1328 100,0	98 100,0	975 100,0	74 100,0	51 100,0	82 100,0	15 100,0	25 100,0	
Test $\chi^2$		36,15 ***							

Tableau 2.15B

Groupes entre lesquels existe un écart statistiquement significatif.

Pays ou région de naissance	Canada	Haïti
Asie (à l'est du Moyen-Orient)	**	***
Canada		**

## Conclusion

L'analyse de la réussite scolaire dans les différentes disciplines, selon le lieu de naissance des élèves, permet de faire ressortir quelques éléments importants.

D'une part, contrairement à certains préjugés véhiculés au collège, l'examen de la situation dans les cours obligatoires de français révèle que les écarts dans le nombre de cours réussis, échoués et abandonnés par les groupes originaires de différentes parties du monde sont trop faibles pour être statistiquement significatifs.

D'autre part, en philosophie, en éducation physique, en mathématiques, dans les sciences de la nature, les sciences humaines et administratives, les techniques physiques et biologiques de même que dans les techniques de l'administration, des écarts significatifs peuvent être observés dans la performance des élèves, selon le pays ou la région du monde où ils sont nés.

Si l'on exclut les cours de français, un profil peut être tracé pour les différents groupes selon qu'ils font partie de la catégorie à performance "bonne", "moyenne" ou "faible".

Les ressortissants des pays asiatiques situés à l'est du Moyen-Orient ont toujours une réussite supérieure à celle des autres groupes, sauf en philosophie et dans les techniques physiques et biologiques où ils se situent dans la moyenne. Ces élèves ont peu tendance à abandonner, sauf en philosophie où leur taux d'abandon est comparable à la moyenne des autres groupes.

Les élèves nés en France sont relativement peu nombreux au collège, ce qui occasionne quelques problèmes dans l'analyse statistique de leur performance par discipline. Néanmoins, ce groupe qui connaît un des meilleurs taux de réussite pour l'ensemble des cours, se classe toujours soit dans la première soit dans la deuxième catégorie. C'est en sciences humaines et administratives qu'il enregistre très clairement une performance moyenne.

À l'autre extrême, les élèves originaires d'Haïti ont toujours une réussite inférieure à la moyenne, sauf en éducation physique où ils se classent parmi les

groupes dont la réussite est moyenne. Leur taux de succès est particulièrement bas en mathématiques et en sciences où ils réussissent respectivement 45% et 47% de leurs cours. De plus, c'est dans les techniques physiques et biologiques qu'ils s'écartent le plus du taux moyen de succès des autres groupes: sur dix cours auxquels ils sont inscrits, ils en réussissent six alors que les autres élèves en réussissent huit. Bref, les difficultés scolaires que vivent les élèves haïtiens aux niveaux primaire et secondaire (C.E.C.M., 1978; Barbier, Olivier et Pierre-Jacques, 1984; Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1981) semblent se perpétuer, d'une certaine façon, au niveau collégial.

Le profil des autres groupes se situe entre ces deux extrêmes et il est, habituellement, nettement moins prononcé. Malgré cela, des tendances sont tout de même perceptibles.

Les élèves originaires des pays d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient ne se classent jamais parmi les groupes forts. En mathématiques, dans les sciences de la nature ainsi que dans les sciences humaines et administratives, leur performance est faible; partout ailleurs, elle est moyenne.

Les élèves nés en Amérique latine ont un taux de réussite très élevé dans les cours de techniques physiques et biologiques. En éducation physique, en sciences humaines et administratives et dans les techniques de l'administration, ils ont une performance moyenne alors qu'en mathématiques, en sciences, mais aussi en philosophie, ils peuvent être considérés comme un groupe à faible performance.

Les ressortissants des pays occidentaux autres que la France et le Canada se classent parmi les groupes moyens, sauf dans les techniques physiques et biologiques où leur rendement est excellent alors qu'en mathématiques, leur taux de succès de 38,6% est particulièrement bas.

Enfin, les Canadiens de naissance se situent parmi les groupes faibles dans cinq des sept disciplines ou regroupements de disciplines analysés. Les deux cas où ils font exception sont d'une part les techniques physiques et biologiques, où leur réussite est excellente, d'autre part les techniques de l'administration, où, comparativement à celle des autres groupes, elle est moyenne.

### 2.5 La réussite scolaire selon le nombre de sessions passées au cégep

La première session au collégial constitue souvent, pour l'élève, une période de transition et d'exploration. Les problèmes d'ajustement de tous ordres peuvent se manifester par des taux d'échec et d'abandon élevés. Nous ne pouvons donc faire une analyse de la réussite scolaire sans prendre en considération la situation particulière de ces élèves et sans jeter un coup d'oeil sur la performance de ceux qui fréquentent le cégep depuis deux sessions ou plus.

Les tableaux 2.16 et 2.17 présentent, pour chacune de ces deux catégories de cégépiens, le nombre et le pourcentage de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, selon la performance relative des divers groupes. Pour établir ces tableaux, des tests statistiques ont été appliqués afin de comparer, les uns aux autres, les groupes d'origine différente. Ceux entre lesquels il n'y a pas d'écart significatif ont été regroupés, ce qui permet d'identifier, tant chez les élèves de première session que chez les autres, trois ensembles entre lesquels des écarts significatifs existent. Le lecteur peut prendre connaissance du détail des données en consultant l'annexe 2.1.

On constate, à partir de ces tableaux, une différence très nette entre la réussite scolaire des élèves inscrits au cégep pour la première fois et les autres. Dans l'ensemble, les cégépiens de première session ont plus tendance à abandonner, ils échouent proportionnellement un plus grand nombre de cours et, par conséquent, ont des taux de réussite nettement moins grands que les élèves de deuxième session ou plus.



Tableau 2.16

Nombre et pourcentage de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon des élèves de première session, selon la performance relative des groupes - Ensemble des cours - Automne 1986.

<u>Cours</u>		Ensemble des inscrits	Performance relative		
			bonne (AS, OCC, AL, ANMO, FR)	moyenne (CND)	faible (HA)
Réussite	N %	3532 56,4	441 63,2	2934 55,9	136 50,0
Échec	N %	1933 30,9	169 24,2	1644 31,3	113 41,5
Abandon	N %	794 12,7	88 12,6	673 12,8	23 8,5
Total	N %	6259 100,0	698 100,0	5251 100,0	272 100,0
Test $\chi^2$			32,16 ***		

Tableau 2.17

Nombre et pourcentage de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon des élèves de deuxième session et plus, selon la performance relative des groupes - Ensemble des cours - Automne 1986.

<u>Cours</u>		Ensemble des inscrits	Performance relative		
			bonne (AS, FR)	moyenne (CND)	faible (OCC, ANMO, HA, AL)
Réussite	N %	12446 74,5	1083 79,2	9491 75,0	1795 69,4
Échec	N %	2989 17,9	220 16,1	2153 17,0	600 23,2
Abandon	N %	1267 7,6	64 4,7	1006 8,0	191 7,4
Total	N %	16702 100,0	1367 100,0	12650 100,0	2586 100,0
Test $\chi^2$			79,61 ***		

À la session d'automne 1986, le Collège a procédé à 2 680 réinscriptions et à 871 inscriptions nouvelles. Ces données, combinées à celles des tableaux 2.16 et 2.17, permettent d'établir que les nouveaux admis ont réussi, en moyenne, 4,0 cours parmi les 7,2 cours suivis; ils ont subi en moyenne 2,2 échecs par élève et enregistré une moyenne d'abandon de 1,0 cours par élève. Par contre, les collégiens réadmis ont suivi en moyenne 6,2 cours par élève et en ont réussi 4,6 en moyenne; ils ont échoué et abandonné respectivement 1,1 et 0,5 cours en moyenne par élève, c'est-à-dire deux fois moins que dans le premier cas.<sup>8</sup>

Si les cégépiens de première session ont une très faible performance scolaire comparativement à ceux de deux sessions ou plus, il existe, entre les groupes originaires de différentes parties du monde, des écarts significatifs. En effet, parmi les faibles, les ressortissants d'Haïti et les Canadiens de naissance ont un rendement nettement plus médiocre que les autres groupes. Le taux d'abandon de ces derniers groupes est comparable à celui de l'ensemble des inscrits de première session, mais leur taux d'échec est moindre et, par conséquent, leur taux de succès plus élevé. Ils affichent une réussite scolaire relativement bonne lorsqu'on la compare à celle des Canadiens de naissance d'une part et d'autre part, à celle des élèves nés en Haïti. En première session d'études collégiales, ces derniers abandonnent proportionnellement moins de cours que l'ensemble des inscrits. Cependant, sur deux cours suivis, ils n'en réussissent qu'un seul.

Quel que soit leur lieu d'origine, tous les groupes d'élèves qui fréquentent le cégep depuis plusieurs sessions, enregistrent donc une réussite scolaire supérieure à celle de leurs compatriotes de première session. Cependant, si la variation va toujours dans le même sens, elle n'a pas la même valeur dans tous les cas. Ainsi, les deux sous-groupes d'élèves nés en France présentent un écart de 19,8% dans leurs taux de

---

8. Il est difficile de ne pas souligner la situation paradoxale dans laquelle sont placés ou se placent les élèves. En effet, à leur première session d'études, alors qu'ils doivent s'adapter à un nouveau niveau d'enseignement, ils suivent en moyenne 7,2 cours par semaine. Plus tard, lorsque les premiers ajustements sont faits, le nombre moyen de cours diminue à 6,2. Évidemment, dans le calcul de cette dernière moyenne entrent ceux qui, ayant échoué à des cours ou les ayant abandonnés durant les sessions précédentes, prolongent leurs études et peuvent ainsi avoir une session allégée. Il n'en reste pas moins que l'élève moyen possède une plus lourde charge de travail durant la période où il rencontre le plus de problèmes d'ajustement.

succès; dans le cas des élèves nés au Canada et en Haïti, cet écart est, respectivement, de 19,1% et de 18,5%. Par contre, entre les deux sous-groupes originaires d'Amérique latine, la variation n'est que de 5,5%. Les différences dans le classement des groupes, entre le tableau 2.17 et celui qui le précède, sont le reflet de ces variations.

Plus précisément, les élèves de deuxième session ou plus, nés en France et dans les pays asiatiques, ont une performance significativement meilleure que celle de leurs compatriotes de première session. Ils se distinguent nettement des autres groupes qui, comme eux, fréquentent le cégep depuis quelque temps puisqu'ils affichent un taux de succès supérieur à 79%, un très faible taux d'abandon et un taux d'échec inférieur à la moyenne des autres groupes d'élèves.

Les cégépiens originaires d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, des pays occidentaux (autres que la France et le Canada) et d'Amérique latine, inscrits au collège depuis deux sessions ou plus, réussissent un peu mieux que leurs compatriotes de première session.<sup>9</sup> Cependant, leur performance est significativement moins bonne que celle des sous-groupes correspondants de collégiens nés en France, dans les pays asiatiques et au Canada. Entre eux et le sous-groupe correspondant d'élèves nés en Haïti, il n'y a pas d'écart notable dans la proportion de cours réussis, échoués et abandonnés. Les ressortissants haïtiens qui fréquentent le cégep depuis deux sessions ou plus, réussissent une proportion beaucoup plus grande de cours que ceux de première session. Néanmoins, ils restent un des groupes dont le taux d'échec est élevé et le taux de succès faible.

---

9. Les écarts plutôt faibles dans les taux de succès, entre les sous-groupes de première session et de deuxième session ou plus, peuvent s'expliquer de deux façons. Il est possible que la période d'adaptation soit plus longue pour ces groupes d'élèves qu'elle ne l'est pour les autres. On peut aussi voir, dans ce phénomène, l'indice d'une persistance scolaire plus grande. Malgré les échecs et les abandons de cours, il y aurait alors, chez ces groupes d'élèves, des taux plus faibles d'abandon des études. Nous ne sommes pas en mesure de vérifier jusqu'à quel point chacune de ces hypothèses est fondée.

En résumé, au cours de leur première session d'études collégiales, tous les groupes d'élèves, quel que soit leur lieu de naissance, semblent éprouver plus de difficultés que leurs compatriotes inscrits au cégep depuis deux sessions ou plus. Les élèves nés en Haïti présentent une performance particulièrement faible puisqu'ils ne réussissent que 50% des cours auxquels ils sont inscrits. Comparativement aux autres groupes de première session, les Canadiens de naissance ont une réussite "moyenne", tandis que tous les autres groupes d'immigrants ont une performance "bonne". Puisque ce classement repose exclusivement sur une comparaison entre les élèves admis au cégep pour la première fois, il est utile de signaler que la catégorie à "bonne" performance a obtenu un taux de succès de 63,2% seulement, ce qui la classe nettement en deçà des groupes "faibles" de deux sessions ou plus, lesquels obtiennent un taux de succès moyen de 69,4%. En ce sens, l'ensemble des groupes de première session, y compris ceux dont la performance est relativement "bonne" lorsqu'on les compare entre eux, est plus faible que les "faibles" fréquentant le collège depuis plus longtemps.

Par ailleurs, le classement des divers groupes inscrits au cégep depuis deux sessions ou plus permet d'en identifier deux dont la réussite scolaire est la meilleure. Il s'agit, comme il fallait s'y attendre, des élèves nés en France et de ceux originaires des pays de l'Est asiatique. Par contre, les ressortissants des pays occidentaux autres que la France, ceux d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, d'Haïti et d'Amérique latine sont des groupes à faible performance. Comparativement aux élèves nés à l'étranger, les Canadiens de naissance affichent une réussite scolaire moyenne.

Chapitre III  
Les aptitudes en français

Depuis quelques décennies, une conscience nationale géopolitique s'est développée au Québec, qui affirme le caractère francophone de cette société. Aussi, l'intégration des minorités ethniques à la majorité francophone s'est-elle posée, ces dernières années, avec de plus en plus d'acuité et, parallèlement, on a dû s'interroger sur la place qui devait être faite aux cultures minoritaires. Cependant, la dimension linguistique continue à être un des objets majeurs du débat sur les rapports interethniques, reléguant souvent à l'arrière-plan tous les autres aspects de la problématique.

Cette conscience nationale s'est traduite, depuis 1973, non seulement par des lois, mais aussi par des politiques gouvernementales et des plans d'action. Ces textes manifestent une double volonté: d'une part l'affirmation du Québec en tant que société française en Amérique du Nord, cette affirmation passant par la promotion de la langue et de la culture de la majorité; d'autre part le développement et le maintien des communautés ethnoculturelles et leur participation à la société francophone d'accueil (M.E.Q., 1973, 1979; QUÉBEC, 1977, 1978, 1983).

C'est évidemment à l'école qu'on a confié la tâche de francisation des Néo-Québécois. On a aussi vu en elle un lieu stratégique pour intégrer les groupes ethniques à la société québécoise. Pour atteindre ces objectifs, plusieurs mesures ont été prises dont les plus connues sont, sans doute, les classes d'accueil et de francisation des commissions scolaires, les Centres d'orientation et de formation des immigrants (C.O.F.I.), le Programme d'enseignement des langues d'origine (P.E.L.O.) et les mesures de soutien linguistique dispensées dans les milieux où le nombre d'enfants admissibles à l'accueil ou à la francisation est insuffisant pour ouvrir des classes.

En principe, lorsqu'il est admis au cégep, l'élève doit avoir une connaissance suffisante de la langue d'enseignement. Il doit "avoir maîtrisé les structures fondamentales de la langue" et acquis "les habiletés requises pour la communication dans les situations les plus courantes". Les cours obligatoires de français visent à parfaire cet apprentissage et à développer, chez l'élève, "un moyen souple d'expression personnelle et culturelle" par "la fréquentation d'oeuvres littéraires et d'écrits de la vie quotidienne" (D.G.E.C., 1987 : 1-60).

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que les cours de français correctif aient eu dans le passé et aient encore aujourd'hui, dans plusieurs collèges, une existence marginale. Quant aux cours de français langue seconde, ils s'adressent à "la population anglophone qui fréquente les cégeps (...)" (D.G.E.C., 1987 : 1-63) et sont donc dispensés, sauf rares exceptions, dans les collèges d'expression anglaise.

En d'autres termes, les Cahiers de l'enseignement collégial, qui ont une valeur réglementaire, ne prévoient pas que certains allophones puissent avoir des besoins spécifiques d'apprentissage de la langue française. Le besoin n'étant pas reconnu, aucune ressource n'y est allouée. Pourtant, les professeurs et le personnel professionnel des cégeps rencontrent des élèves avec lesquels ils disent éprouver de réelles difficultés à communiquer. Le faible niveau de maîtrise de la langue par certains allophones revient sans cesse dans les conversations comme un leitmotiv.

Ce phénomène n'est pas particulier aux cégeps. D'après une étude réalisée par André Beauchesne et Hélène Hensler, du Collectif de recherches interculturelles, le personnel des commissions scolaires estime que les jeunes allophones font face à des problèmes graves de maîtrise du français. Les difficultés seraient plus grandes chez les élèves originaires du Sud-Est asiatique que chez les autres groupes; elles semblent aussi plus grandes au secondaire qu'au primaire, ce qu'on explique, en partie du moins, par le fait que plus le niveau d'enseignement est élevé, plus les exigences sont grandes (Beauchesne et Hensler, 1987 : 195 et S.).

L'étude dont nous venons de faire état repose sur les jugements du personnel scolaire et non pas sur une mesure objective du degré d'aisance des élèves en français. Compte tenu des nombreux aspects couverts par cette recherche, des problèmes liés au choix de tests valides et de la diversité des populations sondées, on comprend aisément que les chercheurs n'aient pu procéder autrement.

Dans les cégeps, aucune étude ne porte spécifiquement sur les difficultés linguistiques des minorités ethniques. Les seules informations écrites dont nous disposons actuellement sont contenues dans un rapport de recherche produit au Collège de Bois-de-Boulogne. Ce cégep administre, à tous les étudiants admis, un test écrit (le T.E.F.E.C.) pour évaluer leurs connaissances dans les domaines de l'orthographe, de la grammaire, de la phrase et du vocabulaire. Ceux qui obtiennent de faibles résultats sont acheminés vers des cours de français correctif. En 1985, on a classé

les élèves en fonction des résultats obtenus au test et de la langue maternelle déclarée au moment de l'admission. Les constatations suivantes ressortent de ce classement: la moyenne générale obtenue par les élèves admis au premier tour est de 57,6%; celle des anglophones et des allophones, de 41%. Par ailleurs, les élèves admis après le premier tour ont 41,7% de moyenne générale, les non francophones obtenant alors 28,5%. Bref, ceux dont la langue maternelle n'est pas le français réussiraient nettement moins bien que les francophones (Racine, Leclerc et Jean, 1986 : 16).

Or, personne ne semble douter qu'une bonne maîtrise de la langue française soit essentielle à la réussite scolaire. On affirme aussi, habituellement, que l'insertion dans la société québécoise d'aujourd'hui, la participation à sa vie sociale, culturelle et économique passent par la connaissance de la langue de la majorité.

Une étude qui vise à cerner les difficultés vécues par les minorités ethniques et culturelles, au cégep, se devait donc d'accorder une attention particulière à l'évaluation des aptitudes linguistiques des élèves. Comme il en a été fait mention dans le premier chapitre, cette évaluation porte sur chacune des quatre habiletés linguistiques de base: comprendre, parler, lire et écrire. Rappelons que la dernière de ces habiletés a été mesurée à l'aide d'un test alors que, pour les trois premières, chaque répondant a procédé à une auto-évaluation.

### 3.1 Les instruments utilisés

Le test retenu pour mesurer les connaissances en français écrit est le T.E.F.E.C. Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour justifier ce choix parmi lesquelles nous pouvons mentionner son utilisation très fréquente dans le réseau collégial et son caractère "d'instrument fiable pour discriminer les "faibles" des "forts" (...)" (Racine, Leclerc et Jean, 1986 : 21). La quatrième section de ce test, celle qui porte sur le lexique, a été exclue parce que les questions n'y ont guère d'intérêt pour les minorités ethnoculturelles. Voici d'ailleurs ce qu'écrivent, à ce sujet, les auteurs du rapport que nous venons de citer:

"(...) Nous émettons des réserves sur la pertinence de cette partie du test TEFEC dans la mesure où on évalue un vocabulaire

les élèves se répartissant à parts égales de chaque côté de la courbe.

À l'époque où il a été mis au point, la clientèle cébécoise était beaucoup plus homogène aux plans ethnique et culturel qu'elle ne l'est actuellement. Bien que le test utilise les normes du français international, il ne peut évidemment pas être considéré comme un instrument trans-culturel adapté à n'importe quelle communauté francophone. Il est fort possible qu'il défavorise certains groupes, par exemple, les Haïtiens dont la langue maternelle est le créole français. Ces arguments ne remettent cependant pas en question le choix qui a été fait. Le Collège ne s'est pas donné des objectifs éducatifs et des démarches pédagogiques particulières tenant compte des origines culturelles diverses. Sauf pour l'enseignement du français langue seconde à une cinquantaine de Néo-Québécois, les besoins d'éducation de ces élèves sont considérés les mêmes que ceux des Québécois d'origine. Le test utilisé permettra justement de voir si, en français écrit, les besoins sont effectivement les mêmes pour tous les groupes.

Le TEFEC comporte quatre parties: orthographe, morphologie et syntaxe, morphologie du verbe et lexique. Rappelons que, pour les fins de cette recherche, seules les trois premières ont été utilisées. Ensemble, elles comptent 62 questions.

#### Les résultats au TEFEC

Les résultats présentés au tableau 3.1 révèlent que les moyennes obtenues par les divers groupes ethnoculturels s'échelonnent de 26,23 à 36,28 sur 62 ou de 42,3% à 58,5%. L'écart-type ( $\sigma$ ), qui est une mesure de la dispersion des données, est élevé chez les Européens francophones et dans la catégorie résiduelle "autres ethnies et origine mixte". Par contre, chez les Occidentaux non francophones, les résultats sont beaucoup plus concentrés autour de la moyenne du groupe. L'analyse de variance se révèle significative. Les notes minimum et maximum enregistrées vont de 8 (12,9%) à 58 (93,5%) sur 62. Des résultats de 8, 9 ou 10 relèvent, à la limite, de la malchance puisque, théoriquement, les répondants auraient pu pointer la bonne réponse une fois sur quatre en procédant au hasard.

La comparaison post hoc des moyennes à l'aide de la procédure Newman-Keuls indique que seul le groupe des Européens francophones s'écarte significativement de tous les autres au seuil de 0,05. Bref, entre la moyenne obtenue par les Québécois (30,54 sur



62 ou 49,3%) et celle des autres groupes, y compris les Asiatiques de l'Est (26,23 sur 62 ou 42,3%), l'écart n'est pas suffisamment grand pour être retenu. Les Européens francophones ont une moyenne supérieure à 50%; tous les autres groupes se situent en deçà de cette norme.

Tableau 3.1

Moyenne des notes obtenues au test de français écrit, selon l'appartenance ethnique ou culturelle des répondants - Hiver 1987.

Appartenance ethnique ou culturelle	N	$\bar{X}$ (sur 62)	$\sigma$	Min - Max
<u>Néo-Québécois</u>				
Européens francophones	36	36,28	10,79	15 - 55
Juifs	40	27,70	8,10	14 - 46
Haïtiens	77	27,29	8,64	10 - 51
Latino-américains	26	27,27	9,42	17 - 54
Maghrébins et Levantins	50	27,04	9,87	10 - 51
Occidentaux non francophones	60	26,56	7,40	14 - 55
Asiatiques de l'Est	94	26,23	8,43	8 - 55
Autres ethnies et origine mixte	20	30,05	12,36	9 - 58
<u>Québécois de souche</u>	566	30,54	9,01	11 - 57
Total	969	29,45	9,26	8 - 58
Test F	8,45 ***			

Nous avons formulé l'hypothèse que les résultats pouvaient varier en fonction du niveau d'études, et que les élèves qui fréquentent le cégep depuis plusieurs sessions auraient de meilleures notes que ceux inscrits en première année d'études collégiales. Les données recueillies (voir tableau 3.2) ne permettent pas de retenir cette hypothèse, aucun test statistique ne s'étant révélé significatif.

Tableau 3.2

Moyenne des notes obtenues au test de français écrit, selon le nombre de sessions passées au cégep - Hiver 1987.

Sessions	N	$\bar{X}$ (sur 62)	$\sigma$	Min - Max
1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup>	525 <sup>1</sup>	28,70	9,04	8 - 58
3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup>	304	30,23	9,52	13 - 56
5 <sup>e</sup> et plus	140	30,59	9,33	10 - 57
Total	969	29,45	9,26	8 - 58
Test F	3,88			

1. Sur les 525 répondants inscrits en Cégep I, 21 (dont 7 Néo-Québécois) en sont à leur première session d'études collégiales.

Si le Collège s'avisait d'offrir systématiquement une aide, sous forme de cours ou autrement, aux élèves qui éprouvent des difficultés en français écrit, combien d'entre eux pourraient être touchés par ces mesures? Le tableau 3.3 permet d'apporter des réponses quel que soit le seuil adopté pour définir ce qu'est un élève éprouvant des difficultés.

Le seuil en deçà duquel il est difficile de descendre est celui défini par la moyenne générale obtenue moins l'écart-type, soit:

$$29,45 - 9,26 = 20,19$$

Dans cette hypothèse, les mesures d'appoint toucheraient 20,6% des Néo-Québécois et 12,0% des Québécois, si tant est que les nouveaux admis ne s'écartent pas significativement de la population sur laquelle porte la présente étude. Or, rien ne permet de prévoir des changements d'envergure en ce sens dans un avenir immédiat.

Tableau 3.3

Distribution des notes obtenues au test de français écrit par les Néo-Québécois et par les Québécois de souche - Hiver 1987.

Note (sur 62)	Néo-Québécois			Québécois de souche		
	N	Total cumulatif	% cumulatif	N	Total cumulatif	% cumulatif
20 et moins	83	83	20,6	68	68	12,0
21	30	113	28,0	13	81	14,3
22	15	128	31,8	30	111	19,6
23	24	152	37,7	23	134	23,7
24	14	166	41,2	25	159	28,1
25	20	186	46,2	20	179	31,6
26	13	199	49,4	37	216	38,2
27	24	223	55,3	22	238	42,0
28	18	241	59,8	29	267	47,2
29	15	256	63,5	21	288	50,9
30	9	265	65,8	25	313	55,3
31	9	274	68,0	27	340	60,1
32	14	288	71,5	20	360	63,6
33	19	307	76,2	19	379	67,0
34	10	317	78,7	11	390	68,9
35	11	328	81,4	17	407	71,9
36	8	336	83,4	14	421	74,4
37	7	343	85,1	14	435	76,9
38	6	349	86,6	13	448	79,2
39	7	356	88,3	13	461	81,4
40	6	362	89,8	13	474	83,7
41	4	366	90,8	12	486	85,9
42	3	369	91,6	14	500	88,3
43	4	373	92,6	10	510	90,0
44	7	380	94,3	7	517	91,3
45	3	383	95,0	9	526	92,9
46	2	385	95,5	5	531	93,8
47 et plus	18	403	100,0	35	566	100,0

Si la ligne de démarcation était fixée à 24 sur 62, ce qui correspond à un résultat inférieur à 40%, c'est 41,2% des Néo-Québécois et 28,1% des Québécois qui bénéficieraient de services spéciaux. Par ailleurs, en appliquant ces pourcentages au nombre estimé de Néo-Québécois et de Québécois de souche dans la population totale (voir tableau 1.3), nous évaluons à 946 (341 Néo-Québécois et 605 Québécois) le nombre de cégépiens qui auraient pu bénéficier de mesures spéciales à la session d'hiver 1987, si de telles mesures avaient été en application et si le seuil de 24 avait été adopté.

Signalons aussi que, quel que soit le seuil adopté, il n'y a pas de différence notable entre le groupe des Asiatiques et les autres Néo-Québécois dans la proportion d'élèves faibles en français écrit, si l'on exclut des calculs les Européens francophones.

#### Résultats anticipés au TEFEC

Quel résultat les répondants croient-ils obtenir au test? Évaluent-ils correctement leur performance? Des réponses à ces questions sont apportées dans le tableau 3.4.

Les divers groupes ethnoculturels prévoient obtenir entre 36,80 et 42,33 en moyenne sur 62. Les Haïtiens sont ceux qui s'attendent à décrocher les meilleures notes; les Asiatiques de l'Est, les moins bonnes.

Par ailleurs, tous ont tendance à surestimer leur performance. Les Européens francophones, groupe qui se détache nettement des autres avec un résultat supérieur à 50%, se surévaluent faiblement. En moyenne, ces répondants ne s'allouent que 4,37 bonnes réponses en trop, comparativement à plus de 9 pour chacun des autres groupes. La surévaluation est particulièrement grande chez les Haïtiens qui s'attendent à obtenir 15 bonnes réponses en moyenne de plus (ou 24%) que ce qu'ils obtiennent effectivement.

Tableau 3.4

Comparaison entre les moyennes obtenues au test de français écrit et l'auto-évaluation faite par les répondants, selon l'appartenance ethnique ou culturelle.

Appartenance ethnique ou culturelle	Moyenne obtenue (sur 62)	Auto-évaluation moyenne (sur 62)	Variation entre les moyennes
<u>Néo-Québécois</u>			
Européens francophones	36,28	40,64	4,37
Juifs	27,70	40,22	12,52
Haïtiens	27,29	42,33	15,04
Latino-américains	27,27	38,39	11,12
Maghrébins et Levantins	27,04	38,07	11,03
Occidentaux non francophones	26,56	38,36	11,80
Asiatiques de l'Est	26,23	36,80	10,57
<u>Québécois de souche</u>	30,54	39,63	9,09

### 3.3 Les aptitudes à la lecture

Dans quelle mesure les élèves estiment-ils avoir des problèmes à comprendre les textes qu'ils ont à lire dans leurs cours de philosophie, de français, de concentration et leurs cours complémentaires? Les difficultés rencontrées sont-elles plus grandes dans certaines matières? Le sont-elles davantage pour certains groupes et moins pour d'autres?

Des résultats présentés au tableau 3.5, il ressort clairement que les répondants ne considèrent pas les lectures à faire comme particulièrement difficiles puisque les moyennes sont toujours en haut du point médian de l'échelle et, sauf exceptions, elles se situent dans le tiers supérieur de cette dernière. Néanmoins, de l'avis de tous les groupes, les textes philosophiques seraient plus compliqués à comprendre que les autres écrits.

La comparaison post hoc des moyennes révèle que les élèves originaires de l'Est asiatique s'écartent significativement des autres ethnies dans chacune des deux disciplines de même que dans les cours de concentration et les cours complémentaires. Ils jugent plus sévèrement que les autres groupes leur degré de facilité en lecture. Dans une moindre mesure, les Occidentaux non francophones reconnaissent aussi éprouver quelques problèmes, mais en philosophie uniquement.

**Tableau 3.5**

Perception du degré de difficulté à comprendre les textes dans les cours de philosophie, de français, de concentration et les cours complémentaires, selon l'appartenance ethnique ou culturelle.

Appartenance ethnique ou culturelle	Cours			
	philosophie $\bar{x}$	français $\bar{x}$	concentration $\bar{x}$	complémentaires $\bar{x}$
<u>Néo-Québécois</u>				
Européens francophones	6,31	7,75	7,89	7,86
Juifs	7,00	7,69	7,93	8,16
Haïtiens	7,07	7,75	7,63	7,86
Latino-américains	6,24	7,08	7,60	7,80
Maghrébins et Levantins	6,66	7,04	7,94	7,89
Occidentaux non francophones	5,91	6,94	7,66	7,59
Asiatiques de l'Est	5,16	5,67	6,80	6,91
<u>Québécois de souche</u>	6,52	7,77	8,05	7,97
Test F	8,46 ***	27,19 ***	11,10 ***	7,77 ***

Énormément 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Pas du tout

Textes dans les cours de concentration et les cours complémentaires. Si l'on exclut les Asiatiques, aucun écart significatif n'existe entre les groupes pour les textes à lire dans les cours de concentration et les cours complémentaires. En d'autres termes, dans tous les groupes, l'élève moyen perçoit ces écrits comme faciles à comprendre et seul l'Asiatique moyen les trouve un peu plus difficiles.

Textes dans les cours de français. Au sujet des lectures à faire dans les cours de français, quatre groupes s'écartent des autres et perçoivent n'avoir pas de difficulté. Il s'agit des Québécois de souche, des Européens francophones, des Haïtiens et des Juifs. Par contre, les Asiatiques sont, comme nous l'avons vu, ceux qui se notent le plus bas sur l'échelle. Les ethnies originaires des pays occidentaux non francophones et celles venant du Maghreb et du Levant se situent entre ces deux extrêmes.

Textes dans les cours de philosophie. Restent les lectures dans les cours de philosophie au sujet desquelles les Haïtiens et les Juifs se sont alloué une note moyenne significativement supérieure à celle que les autres groupes se sont octroyée. Le représentant moyen de ces deux ethnies perçoit n'avoir pas de problème puisqu'il se cote au point 7 de l'échelle. Il s'écarte de tous les autres groupes au seuil de signification de 0,05 ou moins. Par opposition, l'Asiatique et l'Occidental non francophone moyens sont ceux qui éprouveraient le plus de difficulté, alors que les représentants moyens des autres groupes se classent dans la position intermédiaire.

Il est évident que la perception des élèves ne correspond pas nécessairement à la réalité. La tendance qu'ils ont manifestée à surévaluer leur résultat au test de français écrit doit nous inciter à traiter leurs réponses avec précaution. Nous avons aussi vu, au premier chapitre, que le pays de naissance est un bon indicateur de l'appartenance ethnique pour les groupes d'immigration récente au Québec, c'est-à-dire les Asiatiques, les Haïtiens et les Latino-américains. Il y a donc lieu de faire quelques rapprochements entre la réussite scolaire et les habiletés en français telles qu'elles sont perçues par les répondants de ces groupes. Les deux cas qui posent moult interrogations sont les Asiatiques et les Haïtiens. Les premiers

croient avoir moins de facilité à comprendre les textes écrits<sup>10</sup> alors qu'ils réussissent une proportion plus grande des cours auxquels ils sont inscrits. À l'inverse, les seconds estiment n'avoir pas de problème de compréhension (ni en lecture, ni dans les autres habiletés linguistiques de base), alors que leur réussite scolaire est généralement faible. Par ailleurs, les résultats des deux groupes au test de français écrit peuvent être considérés faibles et l'écart entre les moyennes n'est pas suffisamment grand pour être retenu. Ces paradoxes doivent soulever un questionnement non seulement sur la justesse des perceptions et les conséquences qui en découlent, mais aussi sur le degré d'association entre la maîtrise de la langue et la réussite scolaire.

Ainsi, dans le premier cas, on peut se demander si un élève qui croit bien comprendre cherchera l'aide dont il a peut-être besoin. Dans le second, plusieurs questions se posent: quel est le degré de maîtrise du français nécessaire pour réussir ses études dans un collège d'expression française? l'amélioration de la qualité de la langue a-t-elle un effet sur le succès scolaire? à partir d'un certain niveau de connaissance du français, n'y a-t-il pas d'autres facteurs plus importants qui interviennent et jouent un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec scolaire?

Les résultats de cette recherche exploratoire ne permettent pas de répondre à ces questions. Nous avancerons cependant quelques hypothèses dans les prochaines parties de ce chapitre.

#### 3.4 Les aptitudes en français oral

Les répondants ont été invités à donner leurs perceptions du degré de difficulté qu'ils éprouvent dans les communications orales. Deux questions ont été posées, l'une ayant trait à la compréhension du français parlé; l'autre, aux difficultés à s'exprimer oralement.

---

10. En fait, ce groupe se juge plus sévèrement que les autres dans chacune des habiletés linguistiques de base. Souvent, la moyenne des réponses fournies s'écarte significativement de celles de tous les autres groupes, parfois de celles d'une majorité d'entre eux. Nous aurons l'occasion de le voir plus précisément dans les pages qui suivent.



### Perceptions des répondants

En ce qui concerne la compréhension, la question suivante a été adressée aux élèves: "Si vous considérez les cours que vous avez suivis au cégep dans leur ensemble, éprouvez-vous habituellement des difficultés à comprendre ce que disent vos professeurs?" Les répondants devaient encercler un chiffre entre 1 et 9, le chiffre 1 correspondant à la réponse "énormément" et le chiffre 9 à "pas du tout".

La première partie du tableau 3.6 fournit l'évaluation moyenne faite par chacun des groupes et la dispersion des réponses mesurée par l'écart-type. On y remarque que, dans l'ensemble, les élèves jugent ne pas avoir de problème de compréhension puisque toutes les moyennes se situent bien au-delà du point médian de l'échelle. Cependant, un écart significatif existe entre les réponses fournies par les Asiatiques de l'Est et tous les autres groupes: dans la population étudiée, les Asiatiques seraient les seuls qui éprouveraient un peu moins de facilité à comprendre ce que disent les professeurs. De plus, l'écart-type de 1,82 reflète le phénomène suivant: c'est dans ce groupe que l'on retrouve la plus forte proportion de répondants dont l'évaluation est en deçà de la note moyenne du groupe.

D'un certain point de vue, la perception des élèves corrobore donc celle des professeurs et du personnel professionnel à savoir que les Asiatiques comprennent moins bien le français que les autres groupes. Cependant, le jugement des personnels semble habituellement beaucoup plus sévère que celui des élèves eux-mêmes, ce dont il ne faut pas s'étonner car la tendance à surestimer le degré de maîtrise de la langue existe probablement pour chacune des habiletés de base.

Tableau 3.6

Perception du degré de difficulté en français oral (compréhension, expression), selon l'appartenance ethnique ou culturelle.

Appartenance ethnique ou culturelle	Compréhension		Expression	
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$
<u>Néo-Québécois</u>				
Européens francophones	7,97	1,92	7,89	1,30
Juifs	7,58	1,53	7,58	1,41
Haïtiens	8,12	1,55	7,71	1,41
Latino-américains	7,81	1,77	6,31	2,15
Maghrébins et Levantins	8,10	1,36	7,00	1,60
Occidentaux non francophones	7,93	1,34	6,42	2,09
Asiatiques de l'Est	6,89	1,82	5,63	1,94
<u>Québécois de souche</u>	8,13	1,22	7,33	1,73
Test F	9,76 ***		15,76 ***	

Énormément 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Pas du tout

Ces observations vident-elles adéquatement la question? Nous ne le croyons pas parce que la dispersion des moyennes est relativement plus faible ici que les variations entre les résultats escomptés et ceux obtenus au TEFEC. Or, le groupe qui dit avoir le moins de facilité à comprendre les professeurs n'est pas de ceux qui se surévaluent le plus. De plus, une analyse attentive des écarts en français écrit entre la performance réelle et les résultats escomptés permet de constater des différences importantes non seulement d'un groupe à l'autre, mais aussi d'un individu à l'autre. Nous estimons donc qu'il n'est pas suffisant de se contenter du jugement des élèves, même si, jusqu'à un certain point, il corrobore ce qui semble être la perception de plusieurs membres du personnel. Idéalement, il faudrait effectuer des évaluations objectives à l'aide de tests normalisés; peut-être alors serions-nous à même de constater que les Asiatiques ne sont pas les seuls à avoir quelques

difficultés de compréhension. Faute d'avoir pu procéder de la sorte, nous avons tout de même cherché à estimer le nombre d'élèves qui, dans chaque groupe, éprouve beaucoup de difficulté en français oral, en pondérant chaque réponse par un facteur de correction qui tient compte de la mesure dans laquelle chaque répondant estime plus ou moins correctement sa performance au TEFEC. Mais avant d'aborder cet aspect, regardons les résultats qui figurent dans la deuxième partie du tableau 3.6.

Les divers groupes jugent habituellement avoir moins de facilité à s'exprimer oralement qu'à comprendre le français parlé par les professeurs. Les Européens francophones, les Haïtiens, les Juifs et les Québécois de souche considèrent n'avoir pas de problème, la moyenne des évaluations faites par chacun de ces groupes étant supérieure à 7,3. Ces réponses s'écartent significativement de celles données par les Occidentaux non francophones, les Latino-américains et les Asiatiques de l'Est dont la moyenne des évaluations se situe toujours en deçà de 6,5. De plus, l'écart-type est élevé dans chacun de ces trois derniers cas ce qui dénote une forte dispersion des réponses.

#### Estimation du nombre d'élèves faibles en français oral

Les raisons citées plus haut nous ont donc amené à apporter, aux réponses des élèves, une correction qui tient compte de la tendance très généralisée qu'ils ont manifestée à surévaluer leur performance au TEFEC. Cette correction présume qu'un élève qui estime correctement sa note au test, juge aussi correctement ses habiletés en français oral; par contre, celui qui surestime ou sous-estime sa performance au test, surévalue ou sous-évalue ses aptitudes en français oral. C'est ainsi que, par exemple, celui qui obtient une note entre 45% et 54%, est considéré s'être évalué correctement s'il anticipe un résultat autour de 50%. Dans ce cas, les jugements qu'il porte sur ses aptitudes à comprendre et à parler, sont maintenus. Si, par contre, il croit obtenir autour de 60%, nous considérons qu'il se surévalue d'un échelon et ses réponses aux questions sur le français oral sont baissées d'un point; s'il prévoit un résultat d'environ 70%, la baisse est de deux points, et ainsi de suite. De la même façon, si la note prévue est d'environ 40%, chacune des deux auto-évaluations est majorée d'un point.

Les réponses ainsi rectifiées ont été classées en trois catégories permettant d'évaluer la proportion de cégépiens qui éprouvent beaucoup, moyennement et peu ou

pas de difficulté de compréhension et d'expression. Ces résultats sont présentés au tableau 3.7. Nous avons aussi procédé à une estimation du nombre total d'élèves qui, durant la session étudiée, se retrouvent dans chacune de ces catégories. Ces informations ont été ajoutées au tableau 3.7 et mises entre parenthèses.

Tableau 3.7

Pourcentage estimé d'élèves ayant beaucoup, moyennement et peu ou pas de difficulté à comprendre et à s'exprimer en français, selon l'appartenance ethnique - Cégep de Saint-Laurent - Hiver 1987.

<u>COMPRÉHENSION</u>	N	Beaucoup (1-3)		Moyennement (4-6)		Peu ou pas (7-9)	
		% estimé	(Total estimé)	% estimé	(Total estimé)	% estimé	(Total estimé)
<u>Néo-Québécois</u>							
Européens francophones	36	8,3	( 7)	25,0	( 20)	66,7	( 54)
Maghrébins et Levantins	49	8,2	( 9)	44,9	( 47)	46,9	( 49)
Occidentaux non francophones	59	6,8	( 7)	59,3	( 64)	33,9	( 37)
Haïtiens	75	13,3	( 21)	48,0	( 75)	38,7	( 60)
Juifs	39	15,3	( 14)	53,8	( 48)	30,8	( 28)
Latino-américains	26	15,4	( 10)	50,0	( 34)	34,6	( 23)
Asiatiques de l'Est	93	18,3	( 31)	55,9	( 94)	25,8	( 43)
Ensemble des Néo-Québécois	397	12,9	(107)	48,4	(401)	38,6	(320)
<u>Québécois de souche</u>	564	6,6	(141)	37,8	(813)	55,7	(1199)
Test $\chi^2$		59,03 ***					

<u>EXPRESSION</u>	N	Beaucoup (1-3)		Moyennement (4-6)		Peu ou pas (7-9)	
		% estimé	(Total estimé)	% estimé	(Total estimé)	% estimé	(Total estimé)
<u>Néo-Québécois</u>							
Européens francophones	36	2,8	( 2)	38,9	( 32)	58,3	( 47)
Juifs	39	15,4	( 14)	53,8	( 48)	30,8	( 28)
Haïtiens	75	20,0	( 31)	53,3	( 83)	26,7	( 42)
Maghrébins et Levantins	49	20,4	( 21)	53,1	( 56)	26,5	( 28)
Occidentaux non francophones	59	28,8	( 31)	54,2	( 59)	16,9	( 18)
Latino-américains	26	38,2	( 26)	42,3	( 28)	19,2	( 13)
Asiatiques de l'Est	93	45,2	( 76)	44,1	( 74)	10,7	( 18)
Ensemble des Néo-Québécois	397	26,6	(220)	46,5	(385)	26,9	(223)
<u>Québécois de souche</u>	563	14,6	(314)	45,3	(975)	40,1	(864)
Test $\chi^2$		91,09 ***					

En portant principalement notre attention sur les élèves qui, d'après nos calculs, auraient beaucoup de difficulté, et en comparant cette catégorie aux deux autres prises globalement, les constatations suivantes se dégagent au sujet des écarts entre les groupes.

Compréhension du français oral. Les communautés juive, latino-américaines et asiatiques compteraient proportionnellement plus de membres qui comprennent difficilement les professeurs. Les écarts sont significatifs, au seuil de 0,05 ou moins, entre chacun de ces groupes et les Occidentaux non francophones, les Maghrébins et Levantins et les Européens francophones. Les Haïtiens occupent une place médiane entre ces deux extrêmes.

Par ailleurs, la distribution étonnante des membres de la communauté juive s'explique, croyons-nous, par la façon dont certains d'entre eux ont interprété la question. Quelques commentaires recueillis font état de difficultés à comprendre le français d'ici et signalent, de diverses façons, que la langue parlée par les professeurs s'écarte des normes du français international.

Bref, nos estimations laissent croire que les communautés asiatiques, prises dans leur ensemble, ne s'écartent pas de façon notable de tous les autres Néo-Québécois: les Latino-américains seraient, toutes proportions gardées, presque aussi nombreux à éprouver beaucoup de difficulté de compréhension du français parlé. Cette conclusion infirme donc certaines perceptions mais, malheureusement, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer catégoriquement que les estimations effectuées rendent compte fidèlement de la réalité. Pour le savoir, il faudrait procéder à des évaluations rigoureuses comme nous l'avons fait pour le français écrit. Ces évaluations seraient d'autant plus nécessaires qu'un écart existe, même s'il est faible, entre la proportion de Latino-américains et d'Asiatiques qui, d'après nos travaux, auraient beaucoup de difficulté à comprendre. Or, il est possible que des membres du personnel perçoivent les moindres variations d'une ethnie à l'autre et qu'ils y soient particulièrement sensibles. Cette sensibilité serait alors plus grande que le seuil d'acceptabilité de 0,05 généralement admis en statistique lorsqu'on traite ce genre de données. Pour être plus explicite, on peut avancer que lorsque la langue est peu maîtrisée par un grand nombre d'étudiants, les groupes qui comptent plus de membres en difficulté attirent davantage l'attention.

Cette dernière observation nous amène à faire quelques remarques qui devraient aussi nous inciter à ne pas accorder trop de poids aux perceptions. D'abord, il est loin d'être certain que les membres du personnel établissent systématiquement une distinction entre l'aptitude à s'exprimer et l'aptitude à comprendre le français parlé. Or, comme nous l'avons vu précédemment, les élèves eux-mêmes reconnaissent généralement avoir moins de facilité dans le premier cas que dans l'autre. Dans la mesure où il ne fait pas ces distinctions, le professeur ou le professionnel peut aisément douter du degré de compréhension de son interlocuteur à partir des difficultés d'expression de ce dernier et de sa propre incapacité à le comprendre. Par exemple, certains allophones doivent apprendre à entendre et à prononcer des sons qui n'existent pas dans leur langue d'origine. Ils n'y parviennent pas toujours et escamotent certains phonèmes ou les prononcent incorrectement.<sup>11</sup> Par ailleurs, certaines façons de s'exprimer ne nous sont pas familières. N'achoppons-nous pas sur l'accent étranger, sur la prononciation qui nous semble bizarre? Si nous avons de la peine à décoder certains messages, il est par contre possible que nos interlocuteurs nous comprennent mieux que nous le croyons.

Ces quelques remarques effleurent à peine la problématique dont certains spécialistes des langues pourraient nous entretenir avec beaucoup plus de compétence. Mais par delà toutes ces difficultés, il faut aussi prendre conscience que, dans toute communication, celui qui parle n'énonce qu'une partie du message. Ce qui n'est pas dit est, pour une bonne part, complété ou admis implicitement par l'auditeur. Or, en situation interculturelle, les interlocuteurs n'interprètent pas de façon identique le message implicite car sa teneur varie selon les cultures. Toute la question est de savoir dans quelle mesure les membres du personnel ont développé ces habiletés alors que le pluralisme ethnique est un phénomène relativement récent au cégep, que les cultures y sont nombreuses et diverses et que les outils de perfectionnement sont, à toutes fins utiles, inexistantes. Or, plus la distance entre

---

11. Quelques cas peuvent être cités en guise d'illustration. Ainsi, le son "r" n'existe pas en chinois et le sinophone aura tendance à l'escamoter; l'hispanophone et l'italophone seront portés à prononcer le "u" comme s'il s'agissait d'un "ou"; la langue khmère ne possède pas le son "ch" que les Cambodgiens auront tendance à prononcer comme s'il s'agissait d'un "s". Les francophones qui achoppent sur le "th" anglais devraient saisir que l'apprentissage de certains sons est difficile. L'oreille ne les entend pas toujours et, même dans le cas contraire, le système vocal n'arrive pas nécessairement à les rendre.

les cultures minoritaires et celle de la société d'accueil est grande, plus les erreurs d'interprétation risquent d'être nombreuses et fréquentes.

Expression orale en français. La proportion des élèves qui éprouvent beaucoup de difficulté à s'exprimer verbalement en français semble très variable d'un groupe à l'autre. D'après nos estimations, les taux s'échelonnent de 2,8% à 45,2% (voir tableau 3.7). C'est dans cette habileté de base que les variations sont les plus grandes, à tel point qu'il n'est pas possible d'établir des catégories simples. Si l'on voulait procéder à des regroupements, il faudrait parler de cinq ensembles et de trois zones d'intersection.

Les Européens francophones sont proportionnellement les moins nombreux à avoir des problèmes. De plus, tout comme en français écrit, ils s'écartent de façon notable de tous les autres groupes.

Parmi ces derniers, la proportion d'élèves qui s'expriment péniblement va du simple au triple, selon les groupes. Les Québécois de souche et les Juifs compteraient autour de 15% d'élèves faibles, alors que les Asiatiques de l'Est environ 45%. Par ailleurs, l'écart entre ces derniers et les Latino-américains n'est pas significatif au seuil de 0,05. On peut donc considérer que ces deux groupes comptent une forte proportion d'élèves faibles soit, en chiffres simplifiés, deux étudiants sur cinq.

Enfin, si l'on réfléchit en termes de population globale du cégep, un Néo-Québécois sur quatre entrerait dans cette catégorie d'élèves ayant de sérieux problèmes d'expression orale.



### 3.5 Conclusion

Les données exploitées dans ce chapitre concernant les habiletés linguistiques des élèves indiquent clairement que seul l'Européen francophone moyen a une bonne connaissance du français écrit. Tous les autres groupes, y compris les Québécois de souche, obtiennent des notes moyennes inférieures à la moyenne normale du test auquel ils ont été soumis (TEFEC), c'est-à-dire 50%. Bien qu'il existe entre ces groupes quelques différences, ces dernières ne sont pas suffisamment grandes pour être significatives. De plus, tous les groupes ethnoculturels comptent une certaine proportion de membres dont les résultats sont particulièrement faibles. Ainsi, 20% des Néo-Québécois et 12% des Québécois de souche ont obtenu une note égale ou inférieure à 32%.

Le TEFEC ayant été conçu pour les élèves qui entrent en première session d'études collégiales, on aurait pu s'attendre à ce que les résultats soient meilleurs chez les élèves qui fréquentent le cégep depuis deux ans ou plus que chez ceux qui en sont à leur première année au collège. Or, il n'existe aucune relation entre le niveau d'études et les performances au test. Une question se pose alors: les aptitudes en français écrit des diverses cohortes étaient-elles équivalentes au moment de leur première admission au cégep? Nos données ne nous permettent pas d'y apporter de réponse. On ne peut donc pas affirmer avec certitude que la qualité du français écrit ne s'améliore pas au cours des études collégiales.

Interrogés sur la note qu'ils croient obtenir au test qu'ils viennent de subir, les répondants ont nettement tendance à surévaluer leur performance. De tous les groupes ethnoculturels, les Européens francophones sont les seuls à se surévaluer faiblement, tandis que les Haïtiens surestiment de beaucoup leurs habiletés puisqu'ils s'accordent, en moyenne, 24% de plus que la note moyenne obtenue effectivement. Nous ne sommes pas en mesure d'avancer des hypothèses précises pouvant expliquer les grandes variations observées. Il est d'ailleurs probable que de multiples facteurs interviennent, certains pouvant être liés à la nature du test lui-même. En effet, ce dernier ne peut être considéré comme un instrument trans-culturel puisqu'il a été construit et validé à une époque où la population cégépienne était relativement homogène aux plans ethnique et culturel. Il est donc possible qu'il désavantage nettement certains groupes, notamment les Haïtiens dont la grande majorité a le créole français comme langue maternelle.

Pour évaluer les habiletés en français dans les dimensions complémentaires à l'écrit, les répondants ont été invités à exprimer, sur une échelle en neuf points, dans quelle mesure ils éprouvent des difficultés à comprendre ce que disent les professeurs, à s'exprimer oralement et à comprendre les textes dans les cours de philosophie, de français, de concentration et les cours complémentaires.

Les moyennes des réponses se situent toujours en haut du point central de l'échelle, ce qui signifie que les divers groupes ethnoculturels estiment, à des degrés divers, n'avoir pas de difficulté. Cependant, considérant la tendance générale des cégépiens à surestimer leurs capacités en français écrit, cette information peut difficilement être utilisée telle quelle. Sa première utilité est de permettre une comparaison entre les groupes.

Que ce soit en compréhension du français oral, en expression orale ou en lecture, les Asiatiques de l'Est sont toujours ceux qui estiment avoir le moins de facilité. La moyenne de leurs réponses s'écarte de façon notable de celles des autres groupes, sauf en expression orale. Dans ce cas, le Néo-Québécois moyen d'Amérique latine et celui des pays occidentaux non francophones s'évaluent sensiblement de la même façon que l'Asiatique moyen. De plus, les Occidentaux non francophones reconnaissent, moins que les Asiatiques mais plus que tous les autres groupes, avoir moins de facilité à comprendre les textes de philosophie.

D'après le jugement de l'ensemble des groupes, les lectures dans les cours de philosophie seraient plus difficiles que dans les autres cours. Les répondants estiment aussi habituellement avoir moins de facilité à s'exprimer oralement qu'à comprendre le français parlé.

Pour évaluer de façon plus juste la proportion d'élèves faibles en français oral, une correction a été apportée aux notations de chaque répondant. Cette correction tient compte de l'écart entre le résultat obtenu au test écrit et le résultat escompté par l'élève. Les résultats indiquent que les communautés de l'Est asiatique et latino-américaines comptent une proportion comparable de membres ayant beaucoup de difficulté en français oral. Cependant, alors que pour la compréhension moins d'un élève sur cinq est dans cette situation, pour l'expression la proportion est autour de deux sur cinq.

Ces données, si elles étaient confirmées par des tests, soulèvent quelques interrogations. Ainsi, dans quelle mesure n'a-t-on pas tendance à inférer des problèmes de compréhension à partir des difficultés d'expression qu'ont certains élèves? Lorsque les membres du personnel soutiennent avoir beaucoup de difficulté à communiquer avec des élèves originaires de l'Est asiatique, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles leur source dans les codes de communication non verbale?

Ces questions sont d'autant plus pertinentes qu'on affirme habituellement nécessaire une bonne connaissance de la langue d'enseignement pour réussir ses études. Or, nous avons vu que les Asiatiques de l'Est réussissent, comparativement aux autres groupes, une grande proportion de leurs cours. La majorité arrive à mieux se tirer d'affaire que la plupart des autres élèves, y compris ceux nés au pays, en s'appuyant probablement sur des traditions culturelles qui motivent à l'effort et accordent une grande place à la solidarité et à l'entraide. Ces traditions peuvent-elles, à elles seules, expliquer le succès scolaire si le groupe, pris globalement, comprend peu la langue d'enseignement? Cela semble assez peu vraisemblable.

Nos données tendent plutôt à montrer que ce groupe, bien qu'il se classe systématiquement dernier pour les diverses habiletés linguistiques, n'est pas toujours le seul à s'écarter de façon notable des groupes à performance ou à habileté moyennes. Une grande proportion de ses membres semblent cependant éprouver beaucoup de difficulté à s'exprimer. Il est fort possible que les problèmes linguistiques soient largement compensés par les traditions culturelles dont nous faisons état plus haut. De plus, on ne peut guère exclure que les difficultés d'expression d'une part, d'interprétation des codes non verbaux d'autre part, amènent les membres du personnel et les élèves eux-mêmes à postuler une incompréhension de la langue plus grande qu'elle ne l'est en réalité. Toutes ces choses étant relatives, nous ne prétendons évidemment pas que les élèves possèdent bien le français. D'ailleurs, les résultats au TEFEC sont là qui prouvent le contraire.

Si ces hypothèses sont fondées, elles impliquent qu'à partir d'un certain niveau de connaissance de la langue d'enseignement, d'autres facteurs interviennent qui jouent un rôle déterminant sur le succès scolaire. En mettant l'accent sur l'amélioration du français, on peut poursuivre toutes sortes d'objectifs. Mais le cas des Asiatiques nous porte à croire que ce n'est pas nécessairement le meilleur moyen pour accroître la réussite scolaire.

## Chapitre IV

### L'adaptation culturelle et sociale

Une des questions fondamentales posée à la société par la diversité ethnique est celle des rapports qui doivent s'établir entre la majorité et les minorités. Les institutions scolaires sont particulièrement concernées par cette question non seulement parce qu'elles jouent un rôle public et officiel d'agent de socialisation, mais aussi parce qu'elles contribuent indéniablement à la reproduction et à la production de la culture. Mais la question ne s'adresse pas au seul système scolaire et ce dernier ne peut y répondre seul ou pour son propre compte, car les rapports entre les groupes et entre les cultures sont définis à la fois sur plusieurs terrains dans la société, notamment dans les secteurs économique et politique.

Plusieurs modèles ont été développés qui ménagent aux minorités une place plus ou moins grande dans l'espace social québécois. Ces modèles rejettent l'assimilation à laquelle se rallie probablement une bonne partie des Québécois de vieille souche française. Car si l'assimilation semble à première vue la solution la plus simple, un coup d'oeil sur les analyses internationales nous enseigne que le sentiment ethnique est en éveil un peu partout dans le monde et que cette idéologie a été remise en question, souvent de façon très articulée, dans plus d'un pays du monde occidental (Glazer, 1983 : 293-312; Rist, 1978; Laperrrière, 1987; Sowell, 1981; Glazer et Moynihan, 1970). Aussi a-t-on été forcé à s'interroger sur les capacités du Québec à fondre dans un même creuset tous les groupes alors que, en ce domaine, des cultures autrement plus dominantes ont abouti parfois à des demi-échecs, parfois à des échecs complets.<sup>12</sup>

---

12. À ce sujet, le cas des États-Unis est instructif. Ce pays favorise l'idéologie dite du "creuset". Or, quelques études, dont celle déjà ancienne de Glazer et Moynihan (1963), démontrent clairement que la diversité et l'identité ethniques ont survécu malgré l'idéologie de l'américanisation. Dans une recherche centrée sur New York, les auteurs de Beyond the melting pot montrent que, en fait, les principaux groupes ethniques établis dans la métropole américaine maintiennent leurs particularités respectives pendant plusieurs générations. New York et fort probablement un grand nombre d'autres villes étasuniennes ne seraient donc pas un "melting pot". Le creuset n'homogénéise ni aussi vite ni autant qu'on l'espérait. Il semble aussi homogénéiser de moins en moins au fur et à mesure que l'immigration internationale se diversifie (Novak, 1971). Certes, les situations québécoise et américaine ne sont pas identiques. D'ailleurs, chaque pays présente toujours des caractéristiques spécifiques

Les principaux modèles mis de l'avant aujourd'hui vont de la convergence culturelle (Québec, 1978, 1983; M.E.Q., 1979; Harvey, 1988) au relativisme culturel (Vachon, 1981; C.S.E., 1987), en passant par l'interculturalisme (C.S.E., 1983; Chancy, 1985; C.L.F., 1987) ou l'intégration pluraliste (Ouellet, 1988), sans oublier le multiculturalisme et la société conviviale<sup>13</sup>.

Notre but n'est pas ici de passer en revue chacun de ces modèles, de faire état des multiples questions qu'ils soulèvent et des interprétations auxquelles ils ont donné lieu de part et d'autre. Mentionnons toutefois que les analyses sur lesquelles ils reposent s'appuient parfois sur une évaluation en termes socio-politiques des rapports de pouvoir entre les groupes; parfois, ces analyses semblent s'inspirer

qui varient aussi dans le temps. Mais, tant par les divergences que par les similitudes, il y a des enseignements à tirer des recherches, des réflexions, des analyses faites à l'extérieur du Québec.

13. Le multiculturalisme, qui est la politique officielle du gouvernement canadien, a fait l'objet de nombreux débats. Il a plutôt mauvaise presse auprès des penseurs québécois de souche française qui y voient une volonté du gouvernement central de confiner les Canadiens français au même statut que les autres groupes minoritaires (Rocher, 1969, 1972). Cependant, suite à l'adoption de cette politique en 1971, de nombreux écrits ont été publiés sur la question des relations entre les groupes dans un cadre multiculturel. Il n'est pas possible de donner une vue d'ensemble des concepts, des termes, des définitions et des interprétations qui ont été avancés. Cette littérature est très riche et pose souvent les problèmes de fond qui confrontent toute société pluriethnique. Parmi les nombreuses sources disponibles, on peut consulter: Glazer et Moynihan (1975), Palmer (1976), Burnet (1975), Porter (1972, 1975). Quant au modèle de la société conviviale, il est parfois mis de l'avant dans les écrits du Centre interculturel Monchanin. Ce modèle s'inspire des critiques que fait Ivan Illich des sociétés modernes. Dans ces sociétés fondées sur la production et la consommation, le sens de la communauté est disparu, les comportements sont normalisés, les individus vivent dans la dépendance. L'école y joue évidemment un rôle normalisateur: elle produit un homme coopératif qui n'a le goût ni d'inventer ni d'expérimenter. Le modèle prône un retour à la convivialité. Reprenant en partie les termes même d'Illich, le Dictionnaire usuel Flammarion définit ce concept de la façon suivante: "Ensemble des rapports autonomes et créateurs entre les personnes, d'une part, et des rapports entre les personnes et leur environnement, d'autre part', rapports sociaux qui ne seraient plus régis par le primat de la productivité dont découle une parcellisation aliénante." Dans Une société sans école, Illich (1971) remet en cause notre conception de l'acquisition du savoir et du droit à l'instruction. C'est dans cette perspective qu'il faut sans doute interpréter Robert Vachon et Kalpana Das (1984) lorsqu'ils écrivent: "Il existe en effet (...) des cultures éducatives élevées, sans écriture, sans école et système scolaire (...)"

davantage d'une pensée sociale à orientation humaniste et posent alors la question des rapports interculturels en termes éthiques. Par ailleurs, les promoteurs de ces divers modèles s'entendent tous sur l'importance de maintenir les traditions culturelles des groupes minoritaires. Un des aspects fondamentaux sur lequel ils s'opposent est la question des rapports entre la culture dominante et les cultures minoritaires. Dans le modèle de la convergence culturelle, la culture québécoise, définie comme devant être d'abord de tradition française, est vue comme "foyer de convergence des autres traditions culturelles" (Québec, 1983 : 9). Dans le modèle du relativisme culturel, cette culture québécoise est présentée comme une parmi d'autres en vertu du fait qu'aucun critère ne permet de hiérarchiser les cultures et les sociétés humaines. L'interculturalisme et l'intégration pluraliste se situent entre ces deux extrêmes et bon nombre de penseurs québécois contemporains se sont ralliés à ces modèles médians. Leurs promoteurs semblent s'entendre, entre autres, sur les deux points suivants: d'une part, les concepts d'assimilation et d'intégration ne sont pas synonymes; d'autre part, le système scolaire a un rôle à jouer dans le processus d'intégration.

En situation d'assimilation, l'objectif poursuivi est que les minorités se fondent, à plus ou moins brève échéance, dans la population de souche. Traditionnellement, on voyait dans ce processus le meilleur moyen d'assurer l'égalité des chances et la promotion sociale des individus, tout en éliminant une source potentielle de conflit pour la société. Cependant, les pressions en faveur de l'assimilation et l'intolérance qui les accompagne menacent l'équilibre psychologique et émotif des personnes; elles s'attaquent aussi à la cohésion des familles et sont génératrices d'anomie. De plus, l'assimilation prive la société de la richesse que représente l'apport de traditions culturelles autres. On a fait valoir qu'il serait pour le moins paradoxal qu'à l'ère post-industrielle, alors que l'interpénétration des diverses cultures est forte, le Québec, ouvert sur le monde depuis la Révolution tranquille, se ferme aux habitudes, aux coutumes et aux valeurs des groupes présents sur son propre territoire.

Contrairement à l'assimilation, l'intégration favorise donc le pluralisme et elle préconise l'interpénétration des cultures. Comme l'écrivait le Conseil consultatif de l'immigration:

"(...) Dans toute intégration, les parties qui s'intègrent ne sont pas détruites en tant que telles; elles sont seulement modifiées: les unes par leur entrée dans le tout dont elles vont partager la vie et le tout par la présence de ces nouvelles parties." (Québec, 1980 : 11)

Les partisans de l'intégration soutiennent que les diverses ethnies peuvent contribuer à la construction d'une société ouverte au changement, à la diversité des valeurs et des styles de vie. Une société qui, tout en respectant le pluralisme, n'éclate pas en de multiples enclaves dans la mesure où des ponts sont jetés entre les groupes. Ils accordent donc à l'école d'abord, mais aussi au collège et à l'université, un rôle de premier plan pour favoriser l'ouverture interculturelle. Dans cette recherche de rapprochement entre les ethnies, les institutions scolaires pluriethniques sont évidemment bien placées puisque c'est là que peuvent se nouer des relations sociales durables entre gens d'origines diverses et que peut s'établir le dialogue entre les cultures.

L'intégration pluraliste, mise de l'avant comme voie à privilégier par plusieurs penseurs et chercheurs venant d'horizons différents, représente un idéal vers lequel la société québécoise pourrait tendre. Il est certain que cette orientation laisse de multiples questions sans réponse. Le modèle avec ses variantes n'a d'ailleurs pas pour objectif de fournir des certitudes ou de figer une réalité qui est fort complexe. Cependant, ce discours, comme tous les autres discours interculturels, soutient que les groupes minoritaires tiennent à préserver leur patrimoine, affirme que les contacts interculturels sont une source d'enrichissement et qu'ils sont donc souhaitables, trace des orientations sur ce que devraient être les rapports entre les individus et les groupes dans une société pluraliste.

Or, si les modèles théoriques ont leur importance car ils peuvent se traduire en une praxis sociale, donner lieu à des interventions politiques, influencer des choix de société, il nous semble aussi fondamental de chercher à mieux connaître comment, dans la réalité, les jeunes nouvellement établis au Québec et ceux de vieille souche vivent la diversité ethnoculturelle.

De façon plus précise, cette partie de la recherche vise à explorer trois domaines de relations inter-ethniques: les attitudes au sujet de la préservation des cultures minoritaires, les représentations identitaires et enfin, les relations sociales.

trop localisé, trop marginal, limité à des québécoismes ou des anglicismes sans grand intérêt." (ibidem)

Pour compléter cette mesure objective des connaissances en français écrit, une série de questions a été rédigée qui demande à l'élève d'évaluer, lui-même, son degré de difficulté dans les trois dimensions complémentaires. Dans chaque cas, le répondant disposait d'une échelle en neuf points dont les extrêmes étaient identifiés de la façon suivante: le point 1 correspondait à la réponse "énormément" et le point 9 à "pas du tout". Cette série de questions, à laquelle chacun répondait aussitôt après avoir subi le test, débutait par l'interrogation suivante: "Quelle note croyez-vous obtenir au test de français écrit que vous venez de passer?" La comparaison des résultats obtenus au test avec ceux prévus par l'élève permet de tempérer les jugements de ce dernier lorsqu'il s'évalue lui-même.

La suite de ce chapitre se divise en quatre parties. Les résultats au TEFEC et ceux qu'anticipent les répondants sont analysés dans un premier temps. La perception qu'ont les élèves de leur difficulté à comprendre les textes dans les cours de philosophie, de français, de concentration et les cours complémentaires est présentée ensuite; suivie d'une évaluation de leurs aptitudes en français oral (compréhension et expression). Enfin, la dernière partie présente un résumé des résultats et soulève quelques questions.

Il est utile de rappeler que la variable indépendante utilisée dans cette partie de la recherche est l'appartenance ethnique des élèves et non pas leur pays de naissance comme dans le chapitre précédent.

### 3.2 Les habiletés en français écrit

Le TEFEC, dans sa version originale, compte 80 questions fermées offrant, chacune, quatre choix de réponses. Il a été construit pour le niveau collégial et validé dans plusieurs cégeps. Sa version définitive date de 1979. Il s'agit d'un test diagnostique normalement administré à des élèves qui entreprennent des études collégiales pour la première fois. Il ne comporte donc pas de note de passage, ni de critère interne permettant de classer les sujets en "faibles", "moyens" ou "forts". Cependant, au moment de sa validation auprès d'un grand nombre de cégépiens, les résultats se distribuaient suivant une courbe normale dont la moyenne était de 50%,



Pour réaliser cette partie de l'étude, des échantillons de répondants ont été invités à remplir un des deux questionnaires préparés à l'intention des Néo-Québécois et des Québécois de souche. Le premier de ces questionnaires cherche d'une part à cerner le rôle que jouent la culture ancestrale et la culture hôte dans la vie des nouveaux Québécois; d'autre part, il vise à accroître nos connaissances au sujet de leur insertion dans la société d'accueil en examinant les perceptions et les interactions sociales entre les ethnies. Le deuxième questionnaire vise à dégager, dans ces trois mêmes domaines, la position des Québécois de souche face aux cultures et aux groupes minoritaires.

#### 4.1 Méthodologie

##### Les questionnaires

Les questionnaires sont des adaptations du matériel utilisé dans un certain nombre de recherches portant, entre autres, sur la communauté iranienne de Montréal, les femmes du Sud-Est asiatique et des échantillons d'Haïtiennes et d'Indiennes vivant dans la région montréalaise (Moghaddam, Taylor et Lalonde, 1987; Moghaddam et Taylor, 1987; Moghaddam, Taylor et Lalonde (sous presse)). Ils utilisent principalement des échelles de notation en neuf points de type Lickert.

Ce genre d'échelle permet au répondant de nuancer ses opinions au lieu de répondre simplement par oui ou non, d'accord ou pas d'accord. La valeur de ces échelles était expliquée par des points de repère pour les jugements extrêmes; les points situés entre ces extrêmes représentaient les divers degrés d'opinion. Les élèves étaient invités à encercler un des neuf chiffres pour signifier leur position ou leur avis sur la question. Par exemple, les répondants disposaient d'une échelle d'évaluation en neuf points pour exprimer la mesure dans laquelle, à leur avis, les minorités ethniques devraient abandonner leur mode de vie traditionnel et adopter le mode de vie québécois ou, au contraire, conserver autant que possible leur mode de vie ancestral. Il était précisé que la réponse 1 correspondait à l'option de l'abandon et la réponse 9, à celle de la conservation. Nous les avons invité à encercler un chiffre entre 1 et 9 pour exprimer soit globalement, soit sur des aspects particuliers, leur position dans le débat sur le maintien des cultures minoritaires. En outre, nous avons employé l'échelle en neuf points pour savoir si le répondant n'accepterait sous aucune considération (point 1) ou accepterait sans réserve

(point 9) d'avoir certains types de relations sociales avec des membres de groupes ethniques donnés, dans quelle mesure un groupe ethnique ou culturel particulier possède une caractéristique donnée (1: pas du tout, 9: complètement), et pour évaluer le degré de leur accord avec certaines propositions (1: entièrement en désaccord, 9: entièrement d'accord). Dans le cas de l'échelle d'évaluation bipolaire (telle que accord ou désaccord), une évaluation au point 5 indique, de la part du répondant, une réaction neutre, une hésitation ou une ambivalence. De plus, le point médian permet de savoir si les répondants favorisent une assimilation plus ou moins complète lorsque leurs réponses se situent en deçà du point 5, ou un pluralisme plus ou moins prononcé lorsqu'elles sont au-delà de 5. Nous avons toujours utilisé les échelles de la même façon, c'est-à-dire qu'une réponse au point 9 indique toujours quelque chose de positif (conservation; oui, sans réserve; complètement) et au point 1, quelque chose de négatif (abandon; non, sans réserve; pas du tout). Les questions étant toutes posées de cette même manière, les répondants se sont vite habitués à cette façon de procéder.

Tout en faisant un usage abondant des échelles de notation, nous avons également tenté d'évaluer les comportements antérieurs ou prévus des répondants. Cette dimension du sondage est importante puisque les recherches en ce domaine mentionnent qu'il existe souvent des divergences entre ce que les gens disent et ce qu'ils font. Formuler les questions en termes de comportements plutôt que de faire appel aux opinions et aux convictions accroît donc l'authenticité des données.

### L'analyse des données

Dans l'analyse des données, nous nous sommes servie de tests statistiques de signification principalement pour savoir si les différences entre les diverses catégories de répondants étaient suffisamment importantes pour être identifiables et valables. À cet effet, des analyses de variances et des tests de signification ont été appliqués.

Ces tests permettent de déterminer si un résultat observé est le fruit du hasard ou reflète une relation entre les variables. En utilisant des tests de signification, on obtient le degré de probabilité qu'un résultat donné soit le fruit du hasard ou des variations aléatoires. Plus la probabilité est faible, plus la signification du test est élevée, et plus nous pouvons être certains que les tendances seraient les

mêmes si nous établissions un autre échantillon. Dans les tableaux qui suivent, tout comme dans ceux qui les précédaient, les degrés de probabilité sont indiqués par des astérisques. Un astérisque signifie que la tendance observée pourrait ne pas se manifester cinq fois sur 100 ( $p < 0,05$ ); deux astérisques, une fois sur 100 ( $p < 0,01$ ), et trois astérisques, une fois sur mille ( $p < 0,001$ ).

Nous avons utilisé, pour les analyses, un système d'analyse par ordinateur des données relatives aux sciences sociales, le SPSSx.

Les refus et les incapacités de répondre à une question particulière ont été codés comme observations manquantes. Le système SPSSx utilisé a traité de la même façon ces cas, dans toutes les analyses statistiques.

#### 4.2 Caractéristiques démographiques et sociales de l'échantillon

Pour décrire la nature de l'échantillon, nous n'utilisons pas toutes les données disponibles. En effet, seules certaines variables servant à décrire les sous-échantillons en termes généraux ou habituellement prises en considération dans une étude des attitudes et des opinions, sont retenues. Il s'agit de l'âge, du sexe, du pays de naissance et de la scolarité du père et de la mère du répondant. La scolarité des parents peut servir d'indicateur de l'origine sociale des élèves (Massot, 1979). Idéalement, certaines de ces données devraient être utilisées comme variables indépendantes. Cependant, compte tenu du temps et surtout des ressources dont nous disposons, ces analyses n'ont pu être effectuées. Par conséquent, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que l'appartenance ethnique détermine la plus grande part de la variance dans les domaines étudiés. Signalons, par contre, que dans une étude exhaustive des attitudes à l'égard des groupes ethniques et du multiculturalisme au Canada, Berry, Kalin et Taylor constatent que: "Le facteur qui influe le plus sur les attitudes envers les groupes ethniques est, d'après de nombreuses analyses, l'appartenance ethnique" (1977 : 268). On peut formuler l'hypothèse que cette observation reste encore vraie aujourd'hui, même si l'immigration s'est beaucoup diversifiée depuis le milieu des années 1970.

Tableau 4.1

Moyenne d'âge, selon l'appartenance ethnoculturelle.

	N	Moyenne	% 16 à 20 ans	% 21 à 23 ans	% 24 ans ou plus
<u>Néo-Québécois</u>					
Européens francophones	37	18,5	89,2	5,4	5,4
Occidentaux non francophones	40	18,7	92,5	5,0	2,5
Maghrébins et Levantins	46	18,9	89,1	8,7	2,2
Juifs	31	19,3	90,3	6,5	3,2
Asiatiques de l'Est	54	20,1	70,4	24,1	5,6
Latino-américains	33	20,8	63,6	21,2	15,2
Haïtiens	45	21,0	62,2	20,0	17,8
<u>Québécois de souche</u>	150	19,0	87,3	8,7	4,0
Test F	6,23 ***				

Moyenne d'âge. L'âge moyen des divers groupes varie entre 18,5 ans et 21 ans (voir tableau 4.1). La comparaison post hoc des moyennes à l'aide de la procédure Newman-Keuls indique que les Haïtiens et les Latino-américains sont significativement plus âgés que tous les autres groupes, sauf les Asiatiques de l'Est.

Dans le système scolaire québécois, l'élève qui n'a jamais interrompu ses études et n'a pas connu d'échec majeur a moins de 21 ans lorsqu'il est inscrit au cégep. On remarque que, dans tous les groupes, la majorité des répondants semble être dans cette situation puisqu'elle a entre 16 et 20 ans. Cependant, les Asiatiques de l'Est, les Latino-américains et les Haïtiens sont proportionnellement plus nombreux à avoir accumulé du retard scolaire et, chez les deux derniers groupes, il y a lieu de croire que plusieurs sont revenus aux études après les avoir interrompues.

Répartition selon le sexe. Le tableau 4.2 donne la répartition des répondants selon le sexe et l'appartenance ethnoculturelle. On y remarque que les deux sexes sont relativement bien représentés dans chacun des sous-échantillons, sauf chez les Européens francophones où la proportion des répondants masculins est faible.

Comparativement aux données officielles du collège, il existe un écart de 5,7% entre la composition de l'échantillon et la répartition des sexes dans la population inscrite au Cégep le 14 février 1987. Le sondage a fait appel à une proportion plus grande de femmes.

Tableau 4.2

Répartition des répondants selon le sexe et l'appartenance ethnoculturelle.

	Masculin		Féminin		Total	
	N	%	N	%	N	%
<u>Néo-Québécois</u>						
Européens francophones	10	27,0	27	73,0	37	100,0
Juifs	13	41,9	18	58,1	31	100,0
Haïtiens	23	51,1	22	48,9	45	100,0
Latino-américains	16	48,5	17	51,5	33	100,0
Maghrébins et Levantins	19	41,3	27	58,7	46	100,0
Occidentaux non francophones	20	50,0	20	50,0	40	100,0
Asiatiques de l'Est	27	50,0	27	50,0	54	100,0
Sous-total	128	44,8	158	55,2	286	100,0
<u>Québécois de souche</u>	84	56,0	66	44,0	150	100,0
Total	212	48,6	224	51,4	436	100,0

**Origine sociale.** Pour déterminer l'origine sociale des répondants, on peut utiliser le nombre d'années de scolarité complétée par la mère et par le père. Le tableau 4.3 donne l'indice de scolarisation des parents, qui a été calculé en utilisant l'échelle suivante: "7 ans et moins", un point; "8 à 12 ans", 2 points; "13 à 15 ans", 3 points et "16 ans ou plus", 4 points. Nous avons additionné les scores de chacune des échelles pour chacun des groupes ethnoculturels. Les sommes ont enfin été standardisées pour obtenir, dans chaque cas, un résultat variant entre 1 et 4. La répartition des répondants selon la scolarité de chacun des parents et l'appartenance ethnoculturelle est présentée à l'annexe 4.1.

Un seul groupe s'écarte significativement des autres par une scolarité élevée; il s'agit des Européens francophones. À l'autre extrême, l'indice de scolarité des Occidentaux non francophones et des Haïtiens est significativement plus bas que celui des autres groupes.

**Tableau 4.3**

Indice de scolarisation des parents, selon l'appartenance ethnoculturelle.

	Indice de scolarisation des parents
Européens francophones	3,25
Maghrébins et Levantins	2,76
Latino-américains	2,66
Québécois de souche	2,60
Juifs	2,55
Asiatiques de l'Est	2,54
Haïtiens	2,25
Occidentaux non francophones	2,04

1: "7 ans et moins";

2: "8 à 12 ans";

3: "13 à 15 ans"

4: "16 ans ou plus"

Lieu de naissance. Le tableau 4.4 fournit la répartition des immigrants de première et de deuxième génération selon l'appartenance ethnoculturelle. On remarque que les proportions de répondants nés au Canada et à l'étranger sont égales chez les Européens francophones et les Occidentaux non francophones. Par contre, les autres sous-échantillons sont constitués à très forte majorité ou complètement d'immigrants de la première génération. Sur cet aspect, les sous-échantillons de Néo-Québécois sont tout à fait représentatifs de la distribution observée dans la base de sondage.

**Tableau 4.4**

Répartition des groupes ethniques selon le lieu de naissance (Canada, hors Canada).

	Lieu de naissance				Total
	Hors Canada		Canada		
	N	%	N	%	
<u>Néo-Québécois</u>					
Européens francophones	18	48,6	19	51,4	37
Juifs	28	90,3	3	9,7	31
Haïtiens	43	95,6	2	4,4	45
Latino-américains	33	100,0			33
Maghrébins et Levantins	37	80,4	9	19,6	46
Occidentaux non francophones	20	50,0	20	50,0	40
Asiatiques de l'Est	54	100,0			54
<u>Québécois de souche</u>			150	100,0	150

Ajoutons, pour terminer, que deux des 150 Québécois de souche interrogés sont nés dans une province canadienne autre que le Québec alors que leurs deux parents sont Canadiens de naissance. Chacun de ces deux répondants déclare avoir au moins une souche française. Par ailleurs, quatre personnes n'ont pas de souche française parmi leurs ancêtres.

### 4.3 L'adaptation culturelle

Les attitudes à l'égard de la préservation des cultures minoritaires constituent un aspect essentiel de l'insertion des diverses ethnies dans la société québécoise. Si nous voulons contribuer à la recherche d'une conception satisfaisante des rapports entre les groupes en situation pluraliste, il est important de savoir dans quelle mesure les minorités ethniques elles-mêmes favorisent le pluralisme et tiennent à la distinction culturelle, et jusqu'à quel point leur position s'écarte de celle du groupe majoritaire.

Aussi, les questions auxquelles nous allons tenter de répondre, dans un premier temps, sont les suivantes: entre l'assimilation et le pluralisme, quelle idéologie les cégépiens ont-ils tendance à privilégier? quelle est la position des Néo-Québécois au sujet de la préservation de leur culture ancestrale? quels sont les aspects de leur patrimoine auxquels ils sont davantage attachés? Les Québécois de souche favorisent-ils l'assimilation des minorités? Croient-ils que certains aspects des cultures minoritaires devraient être conservés?

Dans un deuxième temps, nous allons chercher à vérifier si certains éléments interviennent dans la rétention du patrimoine culturel par les groupes minoritaires. Plus particulièrement, deux hypothèses ont été retenues et seront soumises à la vérification. La première avance que la position des répondants varie en fonction de celle de leurs parents: plus ces derniers tiennent à voir leur culture d'origine maintenue, plus leur enfant aura tendance à avoir la même conviction. La deuxième hypothèse a trait au sentiment qu'ont les groupes minoritaires d'être acceptés par les Québécois de vieille souche. Dans une étude portant sur un échantillon de Montréalaises originaires de l'Inde, Moghaddam et Taylor (1988) constatent que ce groupe d'immigrantes se sent victime de discrimination, et ils avancent l'hypothèse que ce sentiment intervient dans l'attachement qu'elles manifestent à leur communauté et à leur culture d'origine. Nous avons cherché à vérifier si certains des groupes de notre échantillon se sentent forcés à s'isoler parce qu'ils ont l'impression de n'avoir pas d'autre choix.



### Préservation des cultures minoritaires

Attitudes générales. La première question posée à tous nos répondants, tant Néo-Québécois que Québécois de souche, visait à recueillir leur attitude générale au sujet de la préservation des cultures minoritaires. Cette question, adaptée du matériel utilisé par Moghaddam et Taylor, se lisait comme suit: "Depuis quelques années, un important débat a lieu au Québec au sujet des minorités ethniques. Certaines personnes croient que les membres des minorités ethniques devraient abandonner leur culture et leurs traditions et adopter les façons de vivre des Québécois. D'autres, au contraire, pensent que les groupes ethniques qui sont établis au Québec devraient préserver leur mode de vie propre autant que possible. Où vous situez-vous globalement dans ce débat?" Chaque répondant était invité à encercler un des neuf chiffres de l'échelle de notation, le chiffre 1 correspondant à la réponse: "Les minorités ethniques devraient ABANDONNER leur mode de vie traditionnel et adopter le mode de vie québécois"; le chiffre 9 signifiant: "Les minorités ethniques devraient CONSERVER, autant que possible, leur mode de vie traditionnel".

La deuxième question adressée aux Néo-Québécois portait sur la place qu'occupe leur culture d'origine dans leur vie. Toujours sur une échelle en neuf points, le répondant devait indiquer dans quelle mesure il souhaite conserver les aspects de sa culture qui sont très différents de la culture québécoise.

Aucun écart significatif n'existe entre les réponses fournies par les Néo-Québécois à la première ( $\bar{x} = 6,27$ ) et à la deuxième ( $\bar{x} = 6,44$ ) question. Ces réponses, qui se situent légèrement en haut du point central de l'échelle, semblent manifester un faible désir de conserver les cultures d'origine. L'écart-type plutôt élevé ( $\sigma = 2,2$  et  $2,3$ ) et la grande dispersion des réponses indiquent de larges divergences d'opinions chez les répondants, malgré la tendance légèrement favorable au pluralisme.

Une analyse en fonction de l'appartenance ethnoculturelle révèle des écarts significatifs entre la communauté juive d'une part, les Européens francophones d'autre part, et les cinq autres groupes de Néo-Québécois (voir tableau 4.5).

Tableau 4.5

Importance accordée à la préservation de la culture ancestrale par les divers groupes de Néo-Québécois, et celle accordée aux cultures minoritaires par les Québécois de souche.

	Moyenne	Écart-type	Min. - Max.
<u>Néo-Québécois</u>			
Européens francophones	4,8	2,79	1 - 9
Maghrébins et Levantins	5,9	2,51	1 - 9
Latino-américains	6,1	2,24	1 - 9
Occidentaux non francophones	6,8	2,26	1 - 9
Haïtiens	6,8	2,21	1 - 9
Asiatiques de l'Est	7,0	1,67	2 - 9
Juifs	8,0	1,48	5 - 9
Test F	7,28 ***		
<u>Québécois de souche</u>	4,9	2,21	1 - 9

Abandon 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Conservation

De tous les groupes minoritaires, la communauté juive est celle qui manifeste le plus d'attachement à son patrimoine propre: la moyenne des réponses se situe à 8,0 sur l'échelle en 9 points. L'écart-type plutôt bas et la forte concentration des réponses indiquent qu'il existe probablement, au sein de cette communauté, une volonté de groupe pour préserver l'identité juive. Cette tendance très nette pourrait évidemment être interprétée à la lumière des multiples documents qui ont été produits sur l'histoire du peuple juif. En deçà de ces interprétations, il est utile de signaler que la communauté juive du collège est sépharade et que ses membres proviennent, à 55%, de deux écoles secondaires privées hébraïques. Depuis quelques décennies, cette communauté s'est dotée d'écoles, de synagogues et d'institutions culturelles par l'entremise desquelles elle cherche à réaliser ce que Alti Rodal

appelle "un grand mouvement de retour aux sources" (1979 : 29). Il y a tout lieu de croire que, pour la clientèle juive du collège, ces institutions remplissent leur rôle auprès des jeunes et qu'elles prolongent effectivement la famille comme lieu de transmission de l'identité.

À l'autre extrême, les Européens francophones manifestent une tendance légèrement favorable à l'abandon de leur culture propre: la moyenne de leurs réponses se situe un peu en deçà du point central de l'échelle. L'écart-type plutôt élevé et la grande dispersion des réponses indiquent que, contrairement à la communauté juive, nous ne trouvons pas ici de volonté de groupe clairement affirmée. Pour vérifier si le facteur "génération d'immigrants" peut expliquer ce contraste, nous avons comparé les réponses des élèves nés à l'étranger avec celles des Canadiens de naissance. Les analyses indiquent qu'aucun écart significatif n'existe entre les deux sous-groupes ( $t = -0,38$ ). Il en va de même chez les Occidentaux non francophones ( $t = 0,63$ ), ce sous-échantillon étant, comme le précédent, constitué à parts égales d'élèves nés au Canada et en dehors du Canada.

Lorsqu'on cherche à interpréter le fait que les Européens francophones sont, de tous les groupes étudiés, ceux qui semblent les moins attachés à leur culture ancestrale, la première explication qui vient à l'esprit est celle de la proximité culturelle: il est sans doute plus facile d'abandonner plusieurs traits de son propre patrimoine lorsque ce dernier est proche de celui de la société d'accueil.

Mais il ne faut peut-être pas se contenter de cette seule explication. Certaines études portant sur l'immigration européenne tendent à montrer que l'insertion dans la société et la culture d'accueil varie selon que l'on a affaire à des migrants volontaires ou des migrants économiques et politiques (Steinberg, 1981). Les migrants volontaires ont habituellement une bonne formation technique ou professionnelle qui leur permet de s'insérer facilement sur le marché du travail, tant dans leur pays d'origine que dans la société d'adoption. Ils n'émigrent pas parce que la situation économique dans leur pays présente peu de débouchés pour eux. De plus, ils ne fuient pas un contexte politique jugé dangereux. Il y a lieu de croire que notre échantillon d'Européens francophones est constitué de migrants volontaires. Ces répondants sont issus de pays hautement industrialisés, où la situation politique est stable et leurs parents sont les plus scolarisés de tous nos groupes de répondants. Ainsi, 61,3% des pères de ces élèves ont 16 ans ou plus de

scolarité. Il est donc possible que ce facteur se combine avec la proximité linguistique et culturelle, jouant ainsi un certain rôle dans l'absence d'attachement à la culture ancestrale observée dans ce groupe de répondants.

Les Asiatiques de l'Est, les Haïtiens, les Latino-américains, les Maghrébins et Levantins ainsi que les Occidentaux non francophones expriment, contrairement aux Européens francophones mais nettement moins que les Juifs, le désir de conserver leur culture d'origine. Les réponses moyennes varient entre 5,9 et 7,0 mais ces écarts ne sont pas statistiquement significatifs.

Si nous examinons maintenant les réponses fournies par les Québécois de souche, nous constatons que leur position dans le débat sur l'assimilation et le pluralisme est semblable à celle des Européens francophones. Dans l'ensemble, ils manifestent plutôt le désir de voir les groupes minoritaires s'assimiler. De même, l'écart-type et la dispersion des réponses indiquent une absence de consensus chez ces répondants, ce qui peut être interprété de diverses façons. Par exemple, il est possible que les Québécois de souche acceptent de voir certains traits des cultures minoritaires préservés et d'autres pas. Dans cette perspective, les minorités pourraient maintenir une partie de leur patrimoine, mais devraient aussi adopter des traits de la culture d'accueil. Une autre interprétation serait que ces tendances sont l'indice d'un sentiment d'ambivalence au sein du groupe quant à la stratégie à adopter dans les rapports avec les minorités. Selon cette interprétation, nos répondants refléteraient ce qui se passe dans la société globale où les débats sur le pluralisme bifurquent sans cesse sur les rapports entre francophones et anglophones, et sur le rôle stratégique qu'y occupent les minorités ethnoculturelles. Enfin, il est aussi possible que les réponses manifestent des attitudes d'indifférence ou d'acceptation mitigée de la diversité culturelle. Dans cette dernière perspective, les répondants toléreraient les moeurs, les coutumes, les valeurs, les modes de vie différents des leurs, dans la mesure où ces traditions ne les affectent pas. Ce type d'attitude peut se traduire autant par une réponse légèrement favorable au pluralisme qu'à l'assimilation. Dans le premier cas, on reconnaît aux minorités le droit de vivre comme elles veulent pourvu qu'elles ne dérangent pas; dans le second cas, le répondant souhaite l'abandon des traditions culturelles susceptibles de le toucher en tant qu'individu ou en tant que membre du groupe majoritaire. D'ailleurs, ces trois interprétations ne s'excluent pas nécessairement l'une l'autre. Dans les pages qui suivent, nous aurons l'occasion de revenir sur ces questions, soit directement, soit de façon incidente.

Aspects particuliers des cultures minoritaires. Nous avons demandé à chaque répondant d'indiquer jusqu'à quel point il est important, pour lui, de conserver les aspects suivants de sa culture: sa langue; les fêtes religieuses; la nourriture de son pays; les cérémonies culturelles (chants, musique, danses), et les valeurs dans le domaine des rapports entre jeunes et parents, garçons et filles, mari et femme. Le Québécois de souche était invité à exprimer dans quelle mesure, à son avis, les minorités devraient conserver ces mêmes huit aspects de leur culture d'origine.

La lecture du tableau 4.6 révèle que les Québécois de souche sont plutôt favorables au maintien des fêtes religieuses, des habitudes alimentaires et des cérémonies culturelles. Par contre, ils optent plutôt pour l'abandon des valeurs dans le domaine des rapports conjugaux et inter-sexes. La moyenne des réponses se situe légèrement en haut du point milieu de l'échelle au sujet des rapports inter-générationnels, des habitudes vestimentaires et de la préservation des langues d'origine. De plus, l'écart-type est toujours plutôt élevé et les réponses s'échelonnent de 1 à 9 pour chacun des huit aspects sur lesquels ils se sont prononcés.

À partir de ces données, il est possible de dégager un profil relativement clair du Québécois moyen. D'abord, il manifeste un appui très modéré à la préservation des langues d'origine. Ensuite, si l'on exclut la question de l'habillement (à laquelle les immigrants ne sont guère attachés), ce qu'il accepte le moins dans les cultures minoritaires ce sont les valeurs qui sous-tendent les rapports inter-humains. Par contre, sur les aspects plus folkloriques comme les cérémonies culturelles (musique, chants, danses) et la nourriture, il se situe plus clairement en faveur de la conservation. Il en va de même des fêtes religieuses. Dans ce dernier cas, sa tolérance peut s'expliquer de deux façons. Peut-être assimile-t-il cet aspect à du folklore au même titre que les cérémonies culturelles; mais il est également possible que, pour lui, la religion relève de la sphère privée où chacun est libre de ses croyances et de ses agissements.

Tableau 4.6

Importance accordée à la préservation de certains aspects de leur culture par les divers groupes de Néo-Québécois, et importance accordée à la préservation des mêmes aspects des cultures minoritaires par les Québécois de souche.

	Langue		Religion		Nourriture		Habillement		Cérémonies culturelles		Rapports					
											Jeunes et parents		Garçons et filles		Mari et femme	
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$
<b><u>Néo-Québécois</u></b>																
Européens francophones	7,6	2,4	4,0	2,7	6,2	2,4	3,0	2,2	4,1	2,5	5,5	2,8	5,3	3,1	5,3	3,1
Occidentaux non francophones	8,3	1,5	6,4	2,6	6,9	2,0	3,8	2,7	6,5	2,3	6,3	2,5	6,0	2,6	6,0	2,8
Maghrébins et Levantins	7,8	2,1	5,8	2,9	6,8	2,4	3,1	2,6	5,5	2,8	6,5	2,7	5,0	2,8	5,5	3,0
Latino-américains	8,8	0,5	4,2	2,9	5,9	2,4	2,9	2,5	6,3	2,4	6,9	2,7	5,0	2,8	5,0	2,9
Haïtiens	7,5	1,9	5,8	3,0	7,4	2,1	5,0	2,9	6,9	2,5	5,9	2,5	5,4	2,6	5,5	2,6
Asiatiques de l'Est	8,0	1,3	7,0	1,8	6,8	1,9	4,1	2,3	6,4	1,8	7,7	1,8	6,1	2,0	6,4	2,1
Juifs	6,5	2,6	8,4	1,5	7,7	1,5	2,7	1,7	6,6	2,4	7,5	2,2	6,8	2,4	7,2	2,4
Test F	4,95	***	12,54	***	2,99	**	4,34	***	6,39	***	4,63	***	2,25	*	3,38	**
<b><u>Québécois de souche</u></b>	5,8	2,8	7,1	2,3	6,9	2,3	5,2	2,8	6,9	2,5	5,5	2,6	4,6	2,6	4,3	2,6

Abandon 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Conservation

L'analyse des réponses obtenues des divers groupes de Néo-Québécois permet, elle aussi, de dégager un certain nombre de grandes tendances. D'abord, les traditions vestimentaires sont celles auxquelles tous les groupes accordent le moins d'importance. Ensuite, la connaissance de la langue ancestrale représente pour chacun d'entre eux, sauf pour les Juifs, l'aspect auquel ils manifestent le plus grand attachement. De plus, sauf quelques rares exceptions, l'écart-type est habituellement élevé, atteignant parfois une valeur supérieure à 3. Compte tenu de cette constante, nous ne signalerons, dans les analyses subséquentes, que les cas où un certain consensus parmi les répondants peut être postulé à partir d'une faible dispersion des réponses.

Ces dernières ne correspondent ni à un désir de fusion dans le creuset dominant, ni à une volonté de préserver intégralement le bagage culturel. Les Néo-Québécois semblent plutôt pratiquer un réaménagement de leurs habitudes de vie, de leurs comportements et de leur mentalité au contact de la société d'accueil. Mais ce réaménagement n'est évidemment pas identique d'un groupe ethnoculturel à l'autre.

Les tests de signification permettent d'identifier les groupes qui s'écartent de façon notable des autres par un attachement plus grand ou plus faible à chacun de ces aspects de leur patrimoine. Afin de faire ressortir ces écarts, nous présentons au tableau 4.7 une liste des aspects auxquels chacun accorde nettement plus ou nettement moins d'importance que les autres groupes de Néo-Québécois.

Les réponses moyennes des Occidentaux non francophones ne sont jamais vraiment excentriques par rapport à celles des autres groupes. Chez ces derniers, elles le sont ne serait-ce que sur une dimension. La préservation des valeurs dans les rapports inter-générationnels est particulièrement importante pour les Asiatiques de l'Est et pour les Juifs. Ces derniers souhaitent aussi, plus que les autres, conserver leurs valeurs dans les rapports conjugaux et dans les relations entre jeunes de sexe différent. Mais les deux aspects auxquels ils accordent la plus grande importance et sur lesquels semble exister un certain consensus sont les fêtes religieuses et les traditions culinaires. Par ailleurs, les réponses fournies au sujet de la langue ancestrale s'expliquent probablement par l'ambiguïté de la question pour ces répondants. En effet, 60% des membres de la communauté juive du collège ont le français comme langue maternelle, 20% l'hébreu et presque autant l'arabe. Nos données ne nous permettent pas de savoir à quelle langue le répondant

se référerait en donnant sa position. De plus, alors que dans certaines communautés ethniques la langue d'origine semble jouer un rôle important dans le maintien des traditions du groupe (O'Bryan, Reitz et Kuplowska, 1976), au sein des communautés juives, son abandon a rarement été l'élément marquant le début d'un processus d'assimilation.

La communauté juive dont nous venons de faire état et la communauté latino-américaine se distinguent clairement l'une de l'autre sur plusieurs aspects. Contrairement aux Juifs, les Latino-américains ne manifestent pas d'attachement aux fêtes religieuses et ne tiennent pas particulièrement à préserver leurs valeurs dans les rapports entre les garçons et les filles, le mari et la femme. De plus, leur attachement à la nourriture du pays est faible. Par contre, de tous les groupes, ce sont eux qui veulent avec le plus de force préserver leur langue d'origine. Le consensus à ce sujet est particulièrement grand puisque l'écart-type n'est que de 0,5 alors que toutes les réponses se concentrent entre 7 et 9 sur l'échelle de notation.

Pour clore cette partie, signalons que la comparaison des réponses fournies par les représentants de la majorité à celles données par les groupes minoritaires permet de dégager deux éléments. Les groupes minoritaires se montrent, règle générale, beaucoup plus favorables à la conservation de leurs valeurs dans le domaine des rapports inter-humains que ce que les Québécois de souche semblent prêts à accepter. De plus, ces derniers manifestent un appui mitigé à la conservation des langues d'origine, alors que tous les groupes minoritaires y accordent une importance beaucoup plus grande.

Les données présentées au tableau 4.6 portent à croire qu'il n'existe pas, chez les Québécois de souche, une attitude cristallisée en faveur de l'assimilation. Cependant, la divergence des réponses dans les deux domaines dont nous venons de faire état, c'est-à-dire les langues d'origine et les valeurs, indique que ces aspects des cultures minoritaires peuvent être une source de tensions entre certains représentants de la majorité et des membres des groupes minoritaires. De plus, une étude complémentaire menée par Manon Trudel (1988) auprès d'un échantillon de 45 Haïtiens et de 51 ressortissants du Sud-Est asiatique, révèle que ces élèves se sentent peu libres d'utiliser leur langue maternelle dans les lieux publics.



Tableau 4.7

Aspects culturels auxquels les groupes ethniques sont significativement plus attachés ou moins attachés que la moyenne des autres groupes de Néo-Québécois.

	Attachement plus grand que la moyenne des autres groupes	Attachement moins grand que la moyenne des autres groupes
<u>Européens francophones</u>		habillement (3,0) religion (4,0) cérémonies culturelles (4,1) rapports jeunes-parents (5,5)
<u>Occidentaux non francophones</u>		
<u>Maghrébins et Levantins</u>		habillement (3,1) rapports garçons-filles (5,0)
<u>Latino-américains</u>	langue (8,8)	habillement (2,9) religion (4,2) rapports garçons-filles (5,0) rapports mari-femme (5,0) nourriture (5,9)
<u>Haïtiens</u>	habillement (5,0)	rapports jeunes-parents (5,9)
<u>Asiatiques de l'Est</u>	rapports jeunes-parents (7,7)	
<u>Juifs</u>	religion (8,4) nourriture (7,7) rapports jeunes-parents (7,5) rapports mari-femme (7,2) rapports garçons-filles (6,8)	habillement (2,7) langue (6,5)

Remarque: les chiffres entre parenthèses sont la moyenne des réponses fournies sur l'échelle de notation en neuf points. Plus le chiffre est bas, plus le degré d'attachement est faible; plus il est haut, plus l'attachement est grand.

### Le français, l'anglais et les langues d'origine

Parmi les multiples questions sur lesquelles ils avaient à se prononcer, les répondants étaient invités à indiquer quelle langue ils souhaitent maîtriser le mieux au terme de leurs études. Les Néo-Québécois avaient à classer, par ordre d'importance, le français, l'anglais et leur langue ancestrale, cette dernière étant remplacée par "une autre langue étrangère" dans le questionnaire destiné aux Québécois de souche.

Les résultats présentés au tableau 4.8 ne tiennent pas compte des réponses fournies par les Européens francophones parce que la question a donné lieu à des interprétations différentes. Leur langue ancestrale est le français quelles que soient les différences dialectales entre le français d'ici et celui du pays ou de la région d'où eux ou leurs parents proviennent. La majorité des répondants semblent avoir interprété la question en ce sens. Un certain nombre, dont il est difficile d'évaluer l'importance, ont visiblement mis l'accent sur les variations régionales et locales du français; ils ont procédé au classement en conséquence. Puisque la question semble avoir été comprise de deux façons différentes, nous avons fait abstraction des réponses recueillies auprès de ce groupe d'élèves.

Sur un total de 247 Néo-Québécois, une trentaine ont classé deux de ces langues ou parfois les trois comme étant également très importantes. De la même façon, 18 Québécois de souche n'arrivaient pas à établir un ordre d'importance entre le français et l'anglais, souhaitant pouvoir très bien maîtriser les deux. Leurs réponses ont toutes été codées telles quelles.

Dans la section précédente, nous avons constaté que, parmi plusieurs aspects de leur culture, les Néo-Québécois accordent généralement l'appui le plus fort à la conservation de leur langue ancestrale. Cependant, lorsque cette dernière doit être évaluée non pas en soi, mais comparativement à la langue officielle du Québec et à celle qui domine en Amérique du Nord, une très forte proportion des répondants manifeste clairement qu'au terme des études, elle souhaite pouvoir bien maîtriser le français d'abord et l'anglais ensuite. En effet, la majorité absolue de ces césépiens (56,3%) accorde au français une première place, l'anglais occupe la deuxième place pour 42,5% d'entre eux alors que la langue ancestrale est classée en troisième lieu par 57,9% des répondants. Pour avoir une vue détaillée des réponses

fournies par chaque groupe, on peut consulter l'annexe 4.2.

Ces réponses manifestent minimalement un désir d'intégration civique à la société d'accueil et principalement à la majorité francophone. Mais il faut aussi rappeler, à ce sujet, les informations dont nous faisons état au premier chapitre concernant la principale langue parlée à la maison. Nous avons alors constaté que, lorsque la langue maternelle est abandonnée comme principale langue d'usage, elle l'est, dans la majorité des cas, au profit du français et non pas de l'anglais.

Tableau 4.8

Ordre d'importance accordé à la maîtrise du français, de l'anglais et de la langue ancestrale par l'ensemble des Néo-Québécois, à l'exclusion des Européens francophones.

	Français		Anglais		Langue ancestrale	
	N	%	N	%	N	%
Très important	139	56,3	87	35,2	60	25,0
Moyennement important	89	36,0	105	42,5	41	17,1
Moins important	19	7,7	55	22,3	139	57,9
Sans réponse	2		2		9	
Total	249	100,0	249	100,0	249	100,0
Test $\chi^2$	170,01 ***					

Tableau 4.9

Ordre d'importance accordé à la maîtrise du français, de l'anglais et d'une autre langue étrangère, par les Québécois de souche.

	Français		Anglais		Langue étrangère	
	N	%	N	%	N	%
Très important	132	88,6	34	23,4	1	1,0
Moyennement important	16	10,7	109	75,2	5	4,8
Moins important	1	0,7	2	1,4	98	94,2
Sans réponse	1		5		46	
Total	150	100,0	150	100,0	150	100,0
Test $\chi^2$	520,6 ***					

### Rôle de certains facteurs dans l'attachement à la culture ancestrale

L'attachement à la culture d'origine peut s'expliquer de multiples façons. L'individu n'en a peut-être pas toujours conscience, mais il est pour une large part le produit de la socialisation à laquelle il a été soumis. Au cours de ce processus, il intériorise certaines valeurs, certains idéaux, des modes de pensée et d'action, des règles de conduite propres à la culture et à la sous-culture où il évolue. Aujourd'hui, tous les psychologues, même les partisans les plus farouches des théories de la maturation, reconnaissent l'influence du milieu socio-culturel sur le développement de l'individu. La première socialisation est particulièrement importante puisqu'elle structure la personnalité. Ce sont d'abord les rapports inter-individuels vécus dans l'entourage familial qui contribuent à la formation des attitudes sociales de l'enfant (image de soi, développement de la conscience morale, rôle sexuel, etc.). Ils influencent aussi le développement de l'intelligence, favorisent ou pas l'acquisition de certaines habiletés et jouent un rôle déterminant dans le type de relation que l'individu entretiendra avec autrui. Puis, au fur et à mesure que ses rapports sociaux s'élargissent, l'individu est soumis aux influences qui lui viennent des pairs, du voisinage, de l'école, des mass-média, des institutions sociales et de la société en général.

À l'adolescence, pratiquement toutes les zones de développement semblent avoir été touchées par les variations culturelles et sous-culturelles. Il n'est donc pas étonnant que la resocialisation de l'immigrant soit difficile. Plus la personne est avancée en âge au moment de sa transplantation, plus cette resocialisation est pénible; certains adultes ne parviennent jamais à s'adapter vraiment, et l'on a observé que le processus d'acculturation est très long puisqu'il s'échelonne parfois sur trois générations. Vu sous cet angle, il n'est pas étonnant que le Néo-Québécois veuille préserver sa culture d'origine puisque s'assimiler c'est renier, aliéner une partie de soi-même.

Pourtant, la réalité n'est pas toujours aussi tragique et aussi simple; la décision d'immigrer ouvre la voie à des changements: lorsqu'on quitte son pays, ce n'est pas pour retrouver ailleurs les conditions qu'on laisse derrière soi. Le migrant peut cependant se faire une idée plus ou moins juste des caractéristiques du pays où il immigre, ses attentes peuvent être plus ou moins réalistes, des désillusions plus ou moins grandes peuvent l'attendre. Souvent, les ajustements nécessaires ne sont

découverts qu'après la migration, au travers des aléas de la vie quotidienne et à l'occasion des multiples difficultés rencontrées. L'immigrant se rend compte peut-être alors que les choses ne sont pas tout à fait comme il les avait imaginées. Pour vivre, travailler, étudier, se reproduire dans la société d'adoption, il lui faut faire de nombreux apprentissages, procéder à des ajustements dont l'observateur extérieur a souvent tendance à sous-estimer l'importance. Ce qui paraît normal ou évident à la population autochtone ne l'est pas nécessairement pour celui qui a intériorisé une culture différente. Les membres de la société d'accueil peuvent peut-être, durant un certain temps, se retrancher derrière leurs évidences et leurs certitudes et chercher à éviter les contacts avec les immigrants. Ces derniers ne le peuvent pas, à moins de vivre dans des enclaves et de disposer d'institutions et de services qui leur sont propres. D'ailleurs, vivre dans un ghetto peut poser d'autres problèmes, surtout lorsque le groupe est minoritaire non seulement démographiquement, mais aussi aux plans économique, social et politique.

En situation de contact avec la société d'accueil, l'immigrant élabore, consciemment ou inconsciemment, des stratégies qui sont le produit de multiples tensions entre les exigences de la personnalité individuelle, l'influence et les pressions qu'exercent sur lui ses groupes d'appartenance, ses aspirations personnelles, les attentes, les pressions et les réactions de la société d'accueil. Nous avons cherché à voir dans quelle mesure un certain nombre de ces facteurs interviennent dans la rétention culturelle. Dans les pages qui suivent, nous analyserons d'abord les attentes des parents telles qu'elles sont perçues par les répondants; nous verrons ensuite si, de l'avis des répondants, l'impression de ne pas être accepté dans la société d'accueil intervient dans leur refus de l'assimilation; nous présenterons enfin les réponses fournies à un certain nombre de questions qui s'inscrivent dans cette problématique.

Les attentes des parents telles que perçues par les répondants. Chaque Néo-Québécois était invité à répondre à la question suivante: "Y a-t-il des aspects de votre culture qui sont très différents de la culture québécoise et que vos parents souhaitent que vous conserviez?" L'échelle de notation allait de "Non, aucun" (point 1) à "Oui, tous" (point 9). On lui demandait ensuite d'indiquer jusqu'à quel point il est important, pour ses parents, qu'il conserve chacun des mêmes huit aspects culturels sur lesquels il s'était d'abord prononcé en son nom personnel. Notre hypothèse est que le jeune Néo-Québécois est confronté à des attentes contradictoires: celles des parents qui voudraient le voir conserver le patrimoine

ancestral et celles de la majorité des pairs qui, comme nous l'avons vu précédemment, l'incitent plutôt à adopter la culture hôte. Cette hypothèse se fonde aussi sur la croyance qui veut, qu'avec le temps et les générations, l'intérêt pour la culture d'origine s'estompe.

Les répondants s'étant prononcés précédemment sur leur propre désir de rétention culturelle<sup>14</sup>, nous avons cherché à savoir s'il y a une corrélation entre la position de chacun d'entre eux et la perception qu'il a des attentes de ses parents. Or, la corrélation entre ces réponses est très forte ( $r = .80 ***$ ) et indique que les jeunes se conforment aux attentes de leur père et mère. Il n'y a pas entre eux de conflit et les parents qui souhaitent voir la culture d'origine maintenue ne rencontrent pas de résistance chez leur enfant.

Compte tenu de cette première constatation, il y avait lieu de se demander si, sur certains aspects spécifiques, l'accord entre les générations serait maintenu. Les résultats sont particulièrement intéressants au sujet de la langue et des valeurs qui sous-tendent les rapports inter-générationnels et inter-sexes.

Au sujet de la langue d'origine, non seulement parents et enfants s'accordent-ils sur l'importance de la préserver, mais dans certains cas, la jeune génération se montre plus conservatrice que celle des parents. Le graphique 4.1 rend compte de ce phénomène particulièrement marqué chez les Haïtiens. Visiblement, les parents qui encouragent leur jeune à ne pas oublier la langue maternelle reçoivent un appui très fort de la part de leur enfant.

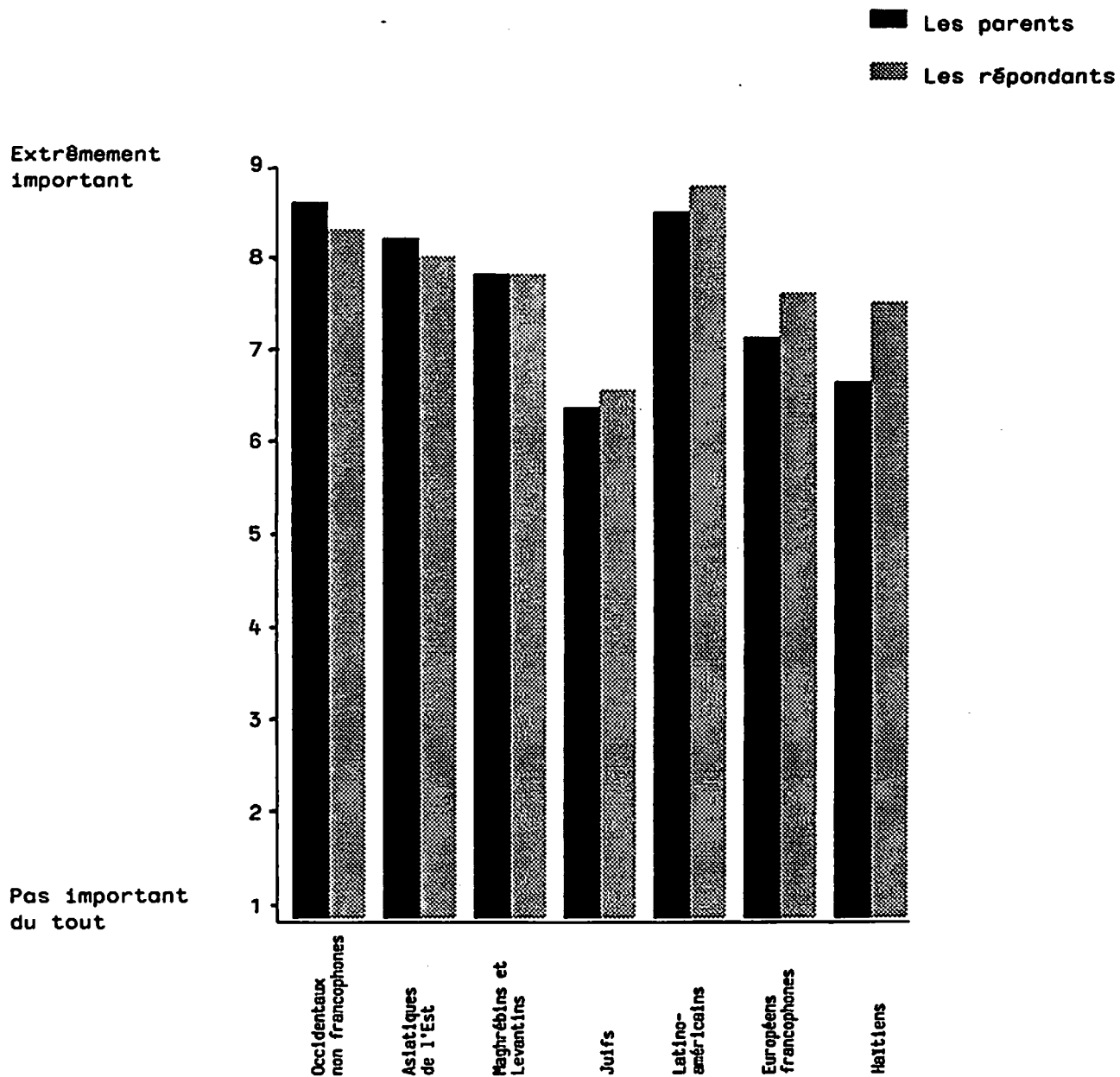
S'il existe, par contre, un aspect des cultures d'origine au sujet duquel des tensions entre les générations sont probablement vécues, c'est celui des valeurs. Cette question sera abordée sous trois angles: les rapports inter-générationnels, les rapports inter-sexes et le jugement que portent les Néo-Québécois sur un ensemble de valeurs morales présentes dans la société d'accueil comme ailleurs dans le monde occidental industrialisé.

---

14. Ces données sont présentées au tableau 4.5.

Graphique 4.1

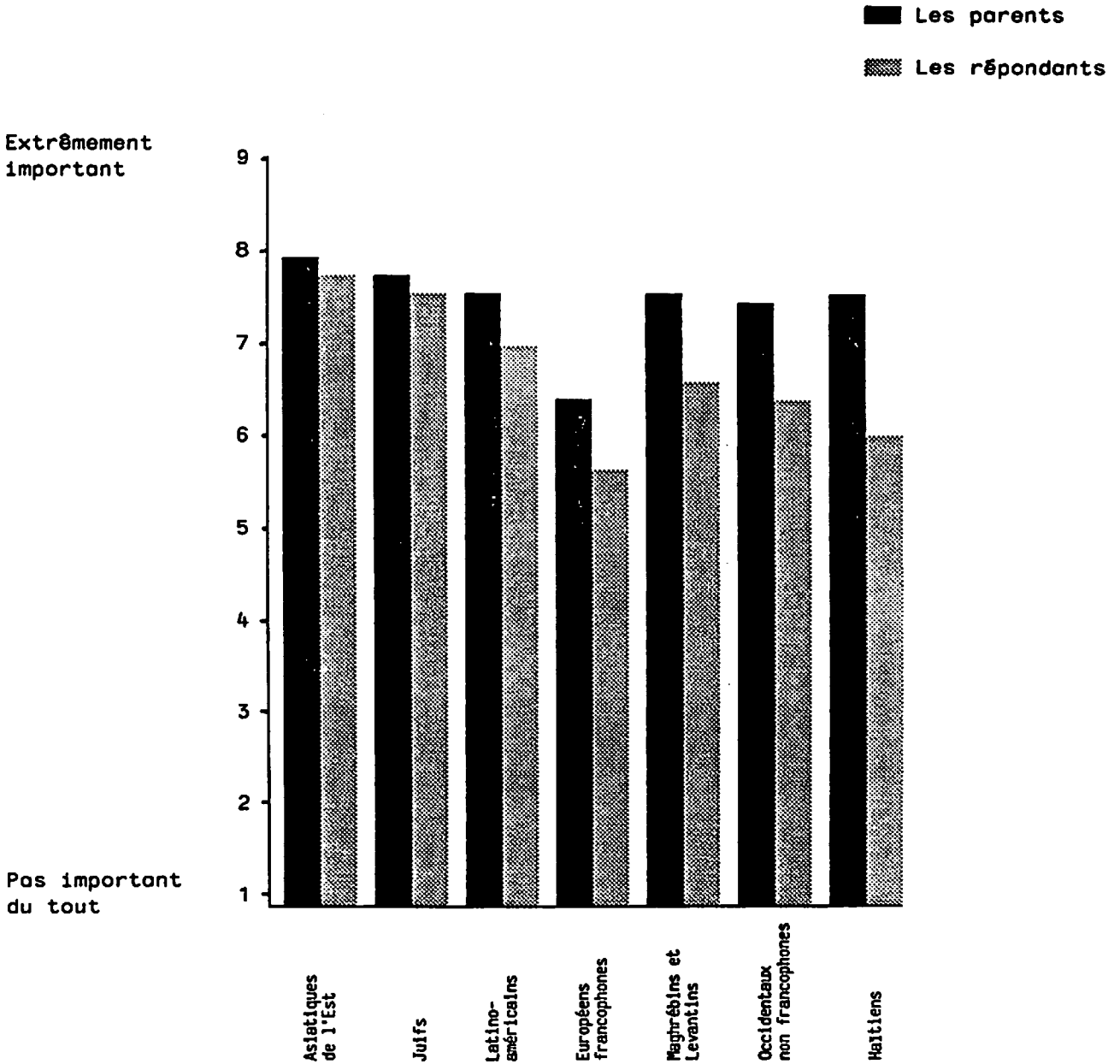
Moyenne des réponses au sujet de l'importance accordée à la préservation de la langue ancestrale.





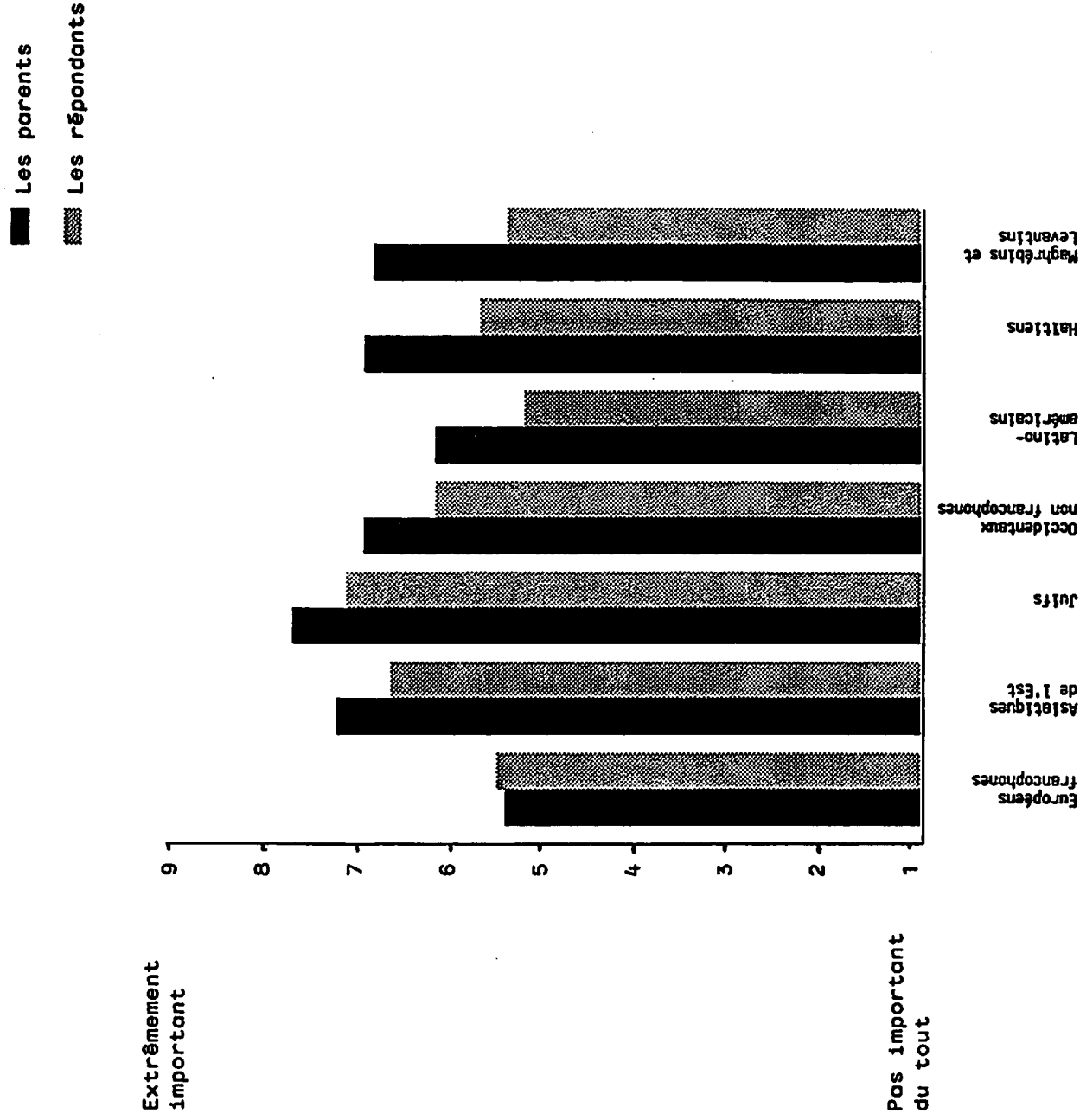
Graphique 4.2

Moyenne des réponses au sujet de l'importance accordée à la préservation des valeurs qui sous-tendent les rapports inter-générationnels.



## Graphique 4.3

Moyenne des réponses au sujet de l'importance accordée à la préservation des valeurs qui sous-tendent les rapports inter-sexes.



Les graphiques 4.2 et 4.3 illustrent les divergences entre l'opinion des répondants et les attentes qu'ils perçoivent de la part de leurs parents dans les deux premiers domaines cités précédemment. Au sujet des rapports entre les générations, tous les groupes de jeunes ont le sentiment que leurs parents voudraient les voir préserver ces valeurs plus qu'ils n'y tiennent eux-mêmes. Les écarts sont particulièrement grands chez les Haïtiens ( $t = -4,46$  \*\*\*), les Occidentaux non francophones ( $t = -3,63$  \*\*\*) et les Maghrébins et Levantins ( $t = -3,28$  \*\*\*). Au sujet des rapports entre les sexes, nous avons combiné les réponses sur les relations mari-femme et garçons-filles. Les résultats détaillés figurent à l'annexe 4.3. Des différences marquées existent aussi à ce sujet selon les jeunes de toutes les minorités ethnoculturelles, sauf les Européens francophones. D'après la perception des répondants, les parents souhaiteraient plutôt que leur enfant conserve les rôles sexuels traditionnels, alors que les jeunes s'y montrent nettement moins attachés. En mettant en parallèle ces observations avec l'opinion des Québécois de souche sur les mêmes sujets, on peut postuler que les garçons et les filles des minorités ethnoculturelles vivent probablement, dans ces domaines, une certaine situation d'acculturation avec les tiraillements familiaux, entre autres, qu'elle implique. Or, on peut aussi s'attendre à ce que les divergences entre les générations existent non seulement au sujet de ces rapports sociaux spécifiques, mais qu'elles portent également sur des traits plus généraux des sociétés démocratiques de l'ère post-moderne.

Jugement porté sur certaines valeurs morales de la société d'accueil. Afin de déterminer si un certain nombre de raisons interviennent dans la rétention culturelle, nous avons soumis à chaque Néo-Québécois une série de propositions et lui avons demandé d'indiquer dans quelle mesure chacune d'entre elles s'applique (point 9: "Oui, sans réserve") ou ne s'applique pas (point 1: "Non, sans réserve") dans son propre cas. Dans cette liste de propositions, figurait la suivante: "Mes parents trouvent que les valeurs morales des Québécois sont trop relâchées (les jeunes sont trop libres, les gens d'ici sont trop individualistes et matérialistes) alors que les valeurs de ma culture ancestrale m'assurent une meilleure éducation". Cette même affirmation était reprise pour recueillir le jugement du répondant, les mots "mes parents trouvent" ayant été remplacés par "je trouve".

Les réponses moyennes à ces deux questions sont présentées au tableau 4.10. Tous les groupes de Néo-Québécois ont le sentiment que leurs parents adhèrent plus qu'eux-mêmes à ce jugement porté sur la société d'accueil. Sauf pour la communauté juive, l'opinion des répondants s'écarte substantiellement de celle des parents et ces divergences sont particulièrement marquées chez les Haïtiens, les Asiatiques de l'Est, les Latino-américains et les Maghrébins et Levantins. C'est dans ces groupes que les parents adhéreraient davantage à ce jugement et que les jeunes s'éloigneraient le plus de la position de leurs parents. Les conflits de valeurs dans l'éducation des enfants s'y posent, fort probablement, avec acuité.

Tableau 4.10

Comparaison entre le jugement des Néo-Québécois sur le relâchement des valeurs morales dans la société d'accueil et la perception qu'ils ont du jugement de leurs parents.

	Jugement des répondants		Perception du jugement des parents		t
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Juifs	5,5	2,7	5,8	2,7	1,24
Européens francophones	3,3	2,6	4,3	3,1	2,74 **
Occidentaux non francophones	4,8	2,7	5,8	2,8	2,77 **
Maghrébins et Levantins	4,9	2,7	6,0	2,6	4,27 ***
Latino-américains	5,0	2,8	6,4	2,7	3,55 ***
Asiatiques de l'Est	5,9	1,9	7,3	2,0	5,42 ***
Haïtiens	6,5	2,1	8,0	1,4	5,13 ***
Test F	6,74 ***		9,60 ***		

Non, sans réserve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Oui, sans réserve

Impression de n'être pas accepté par les membres de la majorité. Les Néo-Québécois restent-ils attachés à leur patrimoine culturel parce qu'ils n'ont pas l'impression d'être acceptés par les Québécois de souche française? Cette question leur a été posée car il est possible que certains n'aient d'autre choix que de rester à l'écart dans la mesure où ils sont ou se perçoivent rejetés par les membres de la société d'adoption. À la limite, ils peuvent être ou se sentir victimes de discrimination.

Tableau 4.11

Impression de ne pas être accepté par les Québécois de vieille souche française.

	N	Moyenne	$\sigma$	% Non (1-4)	% Neutre (5)	% Oui (6-9)
Européens francophones	35	2,3	2,4	74,5	16,8	8,3
Occidentaux non francophones	40	2,3	2,1			
Maghrébins et Levantins	43	2,3	2,1			
Juifs	31	2,8	2,2	60,6	18,2	21,2
Latino-américains	33	3,4	2,8			
Asiatiques de l'Est	53	4,3	2,2	43,4	39,6	17,0
Haïtiens	45	4,4	2,4	37,8	42,2	20,0
Test F	7,46 ***					

Non, sans réserve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Oui, sans réserve

Les données présentées au tableau 4.11 révèlent que l'impression de ne pas être accepté semble plutôt ne pas intervenir dans la rétention culturelle. En effet, toutes les réponses moyennes se situent en deçà du point médian de l'échelle. Cependant, les différences qui existent entre les groupes méritent d'être soulignées. Cette impression est nettement moins forte chez le répondant moyen d'Haïti et de l'Asie de l'Est, qui s'écartent significativement des autres répondants sauf du Latino-américain moyen. La distribution des réponses sur l'échelle de notation permet de voir avec plus de précision les ressemblances et les différences entre les

groupes. Ainsi, dans chacun d'eux, une minorité de répondants invoque le rejet plus ou moins grand dont elle se sent l'objet de la part de la majorité pour expliquer son attachement à son patrimoine propre. Cependant, au sein des communautés d'immigration récente au Québec, un élève sur cinq (c'est-à-dire entre 17,0% et 21,2% des répondants, selon les groupes) affirme que ce sentiment de rejet joue un certain rôle, alors que dans les autres groupes, la proportion est inférieure à un sur dix. Par ailleurs, la proportion des Néo-Québécois pour lesquels cette impression n'intervient pas est aussi très variable puisqu'elle va de deux répondants sur cinq (37,8%) chez les Haïtiens à trois sur quatre (74,5%) chez les membres des communautés d'immigration plus ancienne.

Autres motifs de rétention culturelle. La problématique de l'acceptation par les membres de la société d'accueil est, on s'en doute, beaucoup plus complexe que ne le laissent entrevoir les réponses fournies à une seule question, d'autant plus que celle-ci s'inscrivait dans un contexte très précis: celui de l'impact du sentiment de rejet sur la rétention culturelle. Dans les prochaines parties du rapport nous traiterons de façon plus précise ce sujet en l'abordant notamment sous l'angle des représentations que les membres du groupe majoritaire ont des minorités. Mais avant d'aborder cette étude, nous présentons, sans les commenter, les réponses recueillies à cinq autres propositions. Chacune d'entre elles fournit une raison susceptible d'intervenir dans le refus de l'assimilation. Le répondant était prié d'indiquer jusqu'à quel point chacune des raisons intervient (point 9: "Oui, sans réserve") ou n'intervient pas (point 1: "Non, sans réserve") chez lui. Ces propositions se lisaient comme suit:

"Je m'efforce de conserver mon patrimoine culturel parce que

1. j'espère pouvoir un jour retourner dans mon pays natal ou dans le pays de mes ancêtres, non pas en tant que visiteur, mais pour y demeurer.
2. ce sont des circonstances indépendantes de ma volonté (par exemple, la situation économique ou politique dans mon pays, la décision de ma famille) qui m'ont forcé à venir au Québec.
3. je crois pouvoir mieux réussir dans la vie en travaillant avec les gens de ma communauté ethnique qu'en travaillant avec des Québécois.

4. je n'ai pas l'impression d'être accepté par les Québécois anglophones, alors je n'ai pas d'autre choix que de rester avec les gens de ma propre ethnie.
5. je considère que préserver la culture des différents groupes ethniques est un enrichissement pour le Québec."

L'ordre dans lequel ces propositions apparaissaient dans le questionnaire était différent de celui dans lequel elles sont présentées ici. Ainsi, pour des raisons d'organisation logique de la pensée, la quatrième proposition était précédée de celle qui a trait au sentiment de n'être pas accepté par les Québécois de souche française. Les positions des divers groupes sur cette question ont été analysées précédemment.

Les réponses moyennes sont présentées au tableau 4.12. Par ailleurs, la cinquième de ces propositions a aussi été soumise aux Québécois de souche. La moyenne de leurs réponses est de 4,8 sur l'échelle de notation. Si les cégépiens reflètent les opinions qui ont cours dans la société globale, on peut affirmer que tous les groupes minoritaires perçoivent le pluralisme culturel comme un enrichissement pour le Québec; la population de souche, par contre, ne le voit pas ainsi.

Tableau 4.12

Positions moyennes des répondants sur cinq motifs de rétention culturelle.

	Aspiration à retourner vivre dans le pays des origines	Immigration forcée par les circons- tances	Impression de pouvoir mieux réus- sir dans la communauté d'origine	Impression de n'être pas accepté par les Québécois anglophones	Pluralisme culturel considéré comme enri- chissant pour le Québec
Européens / francophones	3,9	4,0	2,1	2,6	6,3
Occidentaux non francophones	4,3	3,8	2,7	2,3	6,6
Maghrébins et Levantins	3,4	5,6	2,2	2,3	5,9
Juifs	5,0	5,6	3,4	2,7	6,0
Latino- américains	4,3	5,9	2,6	3,2	6,7
Asiatiques de l'Est	4,9	7,0	4,1	4,4	6,2
Haïtiens	6,3	6,8	3,5	4,5	6,8
Test F	4,90 ***	6,71 ***	5,02 ***	7,39 ***	1,02

Non, sans réserve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Oui, sans réserve



#### 4.4 Perceptions et représentations identitaires

Nous avons cherché à cerner davantage la problématique de l'acceptation des groupes minoritaires par les Québécois de souche en l'abordant sous l'angle des perceptions. Or, un grand nombre d'ethnies sont représentées au collège et une variété infinie de questions auraient pu être posées à propos de chacune d'elles. Pour pouvoir effectuer cette partie de l'étude, il fallait opérer des choix à partir des renseignements que nous avons et de ceux qui nous étaient facilement accessibles. Les données de la base de sondage ont permis l'identification de 47 ethnies différentes dont certaines comptent plusieurs représentants, d'autres peu. Des consultations auprès d'informateurs privilégiés<sup>15</sup> nous ont amenée à procéder, dans certains cas, à des regroupements. Ces renseignements nous ont permis de choisir deux groupes: les Haïtiens et les Juifs sépharades, et deux regroupements: les Latino-américains et les Asiatiques de l'Est. En outre, nous avons ajouté les Européens francophones parce qu'ils présentent plusieurs caractéristiques intéressantes dont celles de partager une langue commune avec la société d'accueil et de n'être, d'aucune façon, ce qu'on appelle habituellement une minorité visible.

Dans les pages qui suivent, nous présentons d'abord comment les Québécois de souche perçoivent ces cinq groupes ou regroupements ethnoculturels à partir des qualités qu'ils leur prêtent. Nous verrons ensuite dans quelle mesure ils les considèrent comme des Québécois. Pour compléter cette partie, les représentations identitaires des Néo-Québécois seront également analysées.

#### Représentations stéréotypées des Québécois de souche envers cinq groupes minoritaires

À partir de onze qualificatifs donnés, nous avons demandé aux Québécois de vieille souche de porter un jugement sur le représentant typique de chacun des cinq groupes cités précédemment. Ces qualificatifs ont été choisis soit parce qu'ils sont souvent utilisés dans les études sur les attitudes à l'égard des minorités, soit parce qu'ils sont véhiculés dans le milieu par les étudiants ou le personnel, soit pour les deux raisons à la fois. Ainsi, la caractéristique "sympathiques" sert souvent dans les

---

15. Nous avons principalement consulté les animateurs qui, depuis 1977, interviennent auprès des communautés ethniques. La première initiative du service d'animation, dans ce domaine, fut de favoriser la constitution des regroupements ethniques auxquels il fournit, notamment, un encadrement.

études où elle est tenue pour avoir une grande propriété d'évaluation parce qu'elle indique le degré de proximité affective du répondant avec les groupes sur lesquels il se prononce. Les qualificatifs "ponctuels" et "respectueux des règlements" ont de l'importance dans un contexte scolaire et il n'est pas rare d'entendre des personnes déplorer un certain laxisme de ce côté chez les membres de certaines ethnies. Par ailleurs, des traits tels que "travailleurs" et "se tiennent en 'gang'" sont souvent appliqués de façon stéréotypée à des groupes minoritaires aussi bien au collège que dans la société globale. Le premier est souvent utilisé dans les échelles d'attitudes; le second se rencontre aussi, sous une forme ou une autre, lorsqu'on cherche à voir dans quelle mesure certains groupes sont perçus comme étant exclusifs ou refermés sur eux-mêmes.

Ajoutons que les répondants étaient aussi invités à se prononcer sur le Québécois de souche française typique. Bref, ils devaient, à partir des mêmes qualificatifs, juger leur groupe d'appartenance.

Le tableau 4.13 présente les jugements portés par le groupe majoritaire sur les cinq groupes minoritaires à partir de chacune de ces onze caractéristiques. Les notes moyennes qui y figurent offrent un aperçu général des perceptions des répondants. Signalons que deux de ces qualificatifs sont négatifs. Il s'agit de "agressifs ou violents" et "se tiennent en 'gang'". Dans ces cas, une note moyenne élevée signifie que le groupe est jugé plutôt négativement alors que, pour les autres caractéristiques, une telle note indiquerait plutôt un jugement positif. Cette première remarque n'est cependant pas suffisante pour comprendre correctement le tableau. Il faut aussi savoir que les notes ne peuvent être interprétées de façon absolue car chaque répondant juge selon des critères qui lui sont propres. Par exemple, il est possible que certains répondants pensent que les membres des groupes minoritaires ont généralement tendance à se tenir en "gang". Si, en conséquence, ils allouent dans la majorité des cas la note 7, par opposition une note de 6 indiquerait un jugement plutôt positif, alors que la note 8 révélerait un jugement davantage négatif.

Tableau 4.13

Notes moyennes accordées à diverses minorités par les Québécois de vieille souche.

	Asiatiques de l'Est	Européens franco- phones	Juifs	Latino- américains	Haïtiens	Ensemble des groupes
Travailleurs	7,0	6,5	6,8	5,6	4,8	6,1
Agressifs ou violents	3,7	3,9	3,7	4,8	5,1	4,2
Se tiennent en "gang"	7,1	5,1	7,0	7,1	7,9	6,8
Ponctuels	6,9	5,9	6,0	5,5	4,6	5,8
Réussissent bien à l'école	7,5	6,8	6,5	5,3	4,9	6,2
Intelligents	7,4	7,0	6,6	6,1	5,7	6,6
Dignes de confiance	6,4	6,4	5,1	5,4	5,1	5,7
Respectueux des règlements	6,7	6,0	5,7	5,1	4,9	5,7
Sympathiques	6,2	6,6	5,2	5,9	6,0	6,0
Habiles dans les choses pratiques	6,4	6,2	5,8	6,0	5,3	5,8
Francs, sincères	5,9	6,1	5,0	5,3	5,2	5,5

Pas du tout    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Entièrement

Dans cette perspective, nous avons pris en considération une caractéristique à la fois en nous demandant: quelle est la note moyenne accordée à l'ensemble des groupes par tous les répondants? Puis, nous avons comparé la note moyenne donnée à chaque groupe, à celle obtenue par l'ensemble. Cette façon de procéder permet de relativiser les réponses et d'éviter les jugements absolus tels que, par exemple, les Québécois de souche considèrent que toutes les minorités ethniques ont tendance à se tenir en "gang", ils les perçoivent comme plutôt dignes de confiance, sympathiques et

intelligents. Bref, ce que nous recherchons, c'est d'obtenir une idée juste de la façon dont chaque groupe est jugé par rapport aux autres afin de faire ressortir ses caractéristiques les plus typiques ou, en d'autres termes, les attitudes stéréotypées de notre échantillon.

Nous avons exclu des calculs les notes allouées par les répondants à leur propre groupe. Cette décision repose sur certaines conclusions qui se dégagent des recherches récentes dans le domaine de la formation des stéréotypes.

Le terme tire son sens des techniques de l'imprimerie où il désigne une plaque métallique servant à l'impression en série. Dans les sciences humaines, il fut introduit pour la première fois, en 1922, par le journaliste Walter Lippmann dans son ouvrage Public Opinion (1974). Lippmann utilise ce terme pour désigner des idées ou des croyances préconçues qui servent dans l'économie de la pensée. L'être humain n'ayant ni le temps ni l'énergie pour être complètement attentif à la spécificité et à la singularité des choses et des événements, il y réagit en fonction de certaines attentes construites à partir de généralisations. Ces dernières, dans la mesure où elles sont hâtives, déforment la réalité.

Les premiers chercheurs qui, après la Seconde Guerre mondiale, se sont penchés sur l'étude des opinions et des attitudes, véhiculaient une vision humaniste et universaliste héritée du Siècle des Lumières. Ils utilisent le concept dans son acception originelle et insistent sur certaines caractéristiques des idées stéréotypées, à savoir qu'elles sont transmises par le milieu, reçues telles quelles par l'individu et non pas acquises par l'expérience, qu'elles influencent les perceptions et qu'elles résistent au changement. Les stéréotypes seraient donc, dans ce sens, des idées préconçues, des clichés dont nous nous servons pour apprécier ou déprécier les choses et les personnes. On en est venu à penser que, parce qu'ils ont souvent des effets sociaux indésirables, ils doivent être combattus par des appels à la raison et à la tolérance. Ainsi, on a lutté contre ces simplifications en montrant les conditionnements sociaux auxquels nous sommes soumis. On a aussi cru que les normes de tolérance qui existent dans les sociétés démocratiques finiraient par en avoir raison. Une perspective plus naïve tente aussi de convaincre qu'il faut culpabiliser ceux qui se laissent aller à ces fausses croyances. Comme si, dans les domaines psychologique et social, le volontarisme pouvait vaincre tous les obstacles et mettre fin aux divisions.

Les recherches faites dans ce domaine depuis les trente dernières années mettent en lumière les processus cognitifs et sociaux qui sont en oeuvre dans la production de ces images. Lorsqu'il appréhende les objets et les événements, l'esprit humain procède par catégorisation: il apprécie et il classe. Cette catégorisation joue un rôle essentiel dans la systématisation de l'environnement, elle permet à l'individu de faire des prédictions et de s'adapter. De nombreuses expériences de laboratoire ont pu démontrer que l'activité catégorisante comporte toujours une simplification où le processus d'inférence joue un rôle central. L'esprit humain procède par induction en assignant un item à une catégorie à partir de certaines caractéristiques de cet item. Ce faisant, il privilégie certains traits au détriment d'autres qu'il minimise, ignore ou omet. L'aspect déductif du processus d'inférence est en oeuvre lorsque l'individu accorde à l'item les caractéristiques de la catégorie à laquelle il appartient. Si, pour une raison ou une autre, les processus exploratoires sont bloqués, la déduction de la catégorie à l'item peut entraîner une prédiction erronée. L'individu prête alors à l'objet ou à l'événement des traits qu'ils n'ont pas. Ces mêmes processus cognitifs sont en oeuvre dans les stéréotypes sociaux, mais ils s'accompagnent d'une différenciation évaluative: l'individu sélectionne certains traits plutôt que d'autres, puis les accentue de telle sorte qu'il puisse se bâtir une image positive de son groupe d'appartenance.

Ce processus de surévaluation de l'intra-groupe est nettement observable chez les répondants. Sur certaines caractéristiques, ils jugent de façon tellement favorable leur propre groupe qu'inclure ces réponses dans le calcul des moyennes biaiserait, d'une certaine façon, les résultats. Ainsi, par rapport à la note moyenne qu'ils allouent aux Néo-Québécois, celle qu'ils s'attribuent est inférieure de 1,60 point pour le qualificatif "se tiennent en 'gang'" et elle est supérieure de plus d'un point dans chacun des cas suivants: sympathiques (1,46), francs et sincères (1,20), habiles dans les choses pratiques (1,06), dignes de confiance (1,04). Ils se perçoivent aussi comme plus travailleurs que la moyenne des Néo-Québécois (0,50) et le seul trait négatif qu'ils reconnaissent aux membres de l'intra-groupe est d'être plus agressifs ou violents (0,53) que la majorité des groupes minoritaires sur lesquels ils se sont prononcés. Bref, la différenciation évaluative joue ici en accentuant une majorité de traits favorables à l'intra-groupe.

Afin de faire ressortir les caractéristiques les plus stéréotypées des divers groupes, nous présentons au tableau 4.14 les qualificatifs pour lesquels chacun a reçu une note supérieure ou inférieure à la moyenne d'au moins 0,5 de point. On peut facilement voir comment les répondants perçoivent les divers groupes minoritaires. En général, les Québécois de souche ont une perception positive de l'Asiatique de l'Est typique auquel ils attribuent plusieurs qualités liées à la réussite et à l'image de l'élève modèle: réussit bien à l'école, ponctuel, respectueux des règlements, travailleur. Ils sont aussi bien disposés à l'égard des Européens francophones auxquels ils prêtent deux qualités morales: dignes de confiance, francs et sincères. C'est d'eux qu'ils se sentent le plus proche affectivement puisqu'ils les jugent plus sympathiques que les autres Néo-Québécois. Par contre, ils prêtent très peu ces qualités morales et affectives au représentant typique de la communauté juive. Mais les nouveaux Québécois qu'ils jugent le moins positivement sont les Latino-américains et surtout les Haïtiens à l'égard desquels ils ont les réactions les moins favorables.

Tableau 4.14

Caractéristiques pour lesquelles divers groupes minoritaires ont reçu des notes supérieures ou inférieures à la moyenne de la part des Québécois de souche.

	Différence moyenne + 0,5 au-dessus de la moyenne	Différence moyenne - 0,5 au-dessous de la moyenne
Asiatiques de l'Est	travailleurs ponctuels réussissent bien à l'école intelligents dignes de confiance respectueux des règlements habiles dans les choses pratiques	agressifs ou violents
Européens francophones	réussissent bien à l'école dignes de confiance sympathiques francs, sincères	se tiennent en "gang"
Juifs	travailleurs	agressifs ou violents dignes de confiance sympathiques francs, sincères
Latino-américains	agressifs ou violents	travailleurs réussissent bien à l'école respectueux des règlements
Haïtiens	agressifs ou violents se tiennent en "gang"	travailleurs ponctuels réussissent bien à l'école intelligents dignes de confiance respectueux des règlements

La dénomination "Québécois" et les minorités: positions du groupe majoritaire

Une autre façon de voir dans quelle mesure les Néo-Québécois sont acceptés par la population de souche est de se demander si cette dernière les considère comme faisant partie intégrante de la société québécoise. Le "Nous, les Québécois" englobe-t-il tous ceux qui vivent sur cette terre quels que soient les horizons culturels d'où ils proviennent? Sont-ils considérés comme d'authentiques Québécois ou les voit-on plutôt comme des gens venus d'ailleurs, des étrangers? Pour répondre à ces questions, nous avons soumis aux répondants le texte suivant: "Plusieurs groupes ethnoculturels établis au Québec sont représentés au collège. Nous aimerions savoir, pour certains d'entre eux, jusqu'à quel point vous les considérez comme Québécois, immigrants, étrangers." Le répondant encerclait un chiffre entre 1 et 9 pour chacune de ces dénominations et se prononçait successivement sur chacun des cinq mêmes groupes et regroupements.

La position des Québécois de souche sur ces questions figure au tableau 4.15. Le répondant moyen ne considère pas les membres des communautés ethnoculturelles comme étant des Québécois puisque la moyenne des réponses est toujours en deçà du point médian de l'échelle. Elle l'est nettement dans le cas des Haïtiens, des Asiatiques de l'Est et des Latino-américains; plus faiblement pour les Juifs et les Européens francophones. Par contre, il perçoit tous les groupes d'abord comme immigrants. De plus, il les considère tous, sauf les Européens francophones, comme des étrangers beaucoup plus que des gens d'ici.

Sur quels critères les répondants se fondent-ils pour porter leur jugement? Il semble que bon nombre d'entre eux établissent une distinction selon qu'il s'agit d'un groupe d'immigration récente ou pas. Mais ce critère n'est visiblement pas le seul employé, la proximité culturelle semble aussi jouer un rôle de même que des facteurs plus subjectifs. Il n'en reste pas moins que, pour une forte proportion d'entre eux, il ne suffit pas d'être établi au Québec pour être considéré Québécois.

Une analyse plus poussée des données recueillies permet aussi de constater qu'un répondant sur dix encercle systématiquement le chiffre 1 pour le qualificatif "Québécois". On peut considérer que ces répondants adoptent résolument l'idéologie nativiste: on naît Québécois, on ne le devient pas. Mais la fermeture au pluralisme de la société se manifeste aussi dans les réponses de tous ceux qui estiment qu'aucun



de ces groupes (pas même les cousins francophones venus d'outre-mer) n'est un tant soit peu Québécois. Deux répondants sur cinq (42,2%) expriment cette position en encerclant systématiquement un chiffre inférieur à 5.

Tableau 4.15

Perception identitaire des Néo-Québécois par les Québécois de souche.

	Québécois				Immi- grants	Étran- gers
	%	%	%	$\bar{x}$		
	Non (1-4)	Neutre (5)	Oui (6-9)			
Européens francophones	44,2	15,6	40,1	4,8	5,3	3,9
Juifs	55,5	16,4	28,1	4,1	5,7	5,1
Latino-américains	63,7	15,8	20,5	3,6	7,1	5,9
Haïtiens	65,8	12,3	21,9	3,5	6,8	5,2
Asiatiques de l'Est	66,4	14,4	19,2	3,5	7,3	5,7

Pas du tout    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Complètement

Ces réponses reflètent sans doute l'absence de tradition d'intégration chez les Québécois de souche française. Historiquement, les nouveaux arrivants n'avaient pas tendance à apprendre le français qui occupe un statut de langue minoritaire au Canada et offre moins de possibilités de mobilité géographique et sociale. L'apprentissage du français et l'intégration à la communauté francophone n'étaient pas perçus, par l'immigrant, comme le meilleur moyen d'améliorer son sort et d'assurer l'avenir de ses enfants. D'autres obstacles intervenaient aussi dont une certaine xénophobie que les francophones ont développée au cours de leurs luttes séculaires, un système scolaire catholique francophone refusant d'accueillir tout élève d'une autre foi religieuse, une absence quasi totale du Québec dans le processus de sélection des immigrants. C'est ainsi que, jusqu'en 1971, l'aspirant à l'immigration n'était généralement pas informé qu'en choisissant le Québec, il aurait à vivre au sein d'une population majoritairement francophone.

La Révolution tranquille a été non seulement un processus de modernisation de la société, mais elle a aussi correspondu à l'éveil d'un sentiment de majorité chez les francophones du Québec. Bientôt, un courant du mouvement nationaliste fit du Québec la patrie des Canadiens français. L'expression "Canadien français" céda la place à "Québécois" et, depuis, plusieurs Québécois "pure laine" ou "de vieille souche française" utilisent ce terme pour eux-mêmes et considèrent les autres comme des "immigrants", des "étrangers", de gens appartenant à de multiples ailleurs.

Aujourd'hui, les questions liées à l'immigration, aux choix linguistiques des minorités, à l'insertion de ces dernières dans la société ont débordé du champ de préoccupation de quelques intellectuels éclairés vers la place publique. Cependant, les Québécois de vieille souche française ne semblent souvent voir dans l'intégration des minorités ethnoculturelles que la question de leur francisation. Les réponses fournies par le groupe majoritaire soulèvent alors l'interrogation suivante: comment les minorités peuvent-elles se sentir concernées par l'avenir de cette société, de sa culture et de sa langue si une forte proportion des autochtones ne les perçoit pas comme faisant partie intégrante de cette société?

Par ailleurs, il n'est pas dit que l'identification des groupes minoritaires au Québec soit grande et qu'ils se sentent davantage Québécois qu'ils ne sont perçus tels par la population de souche. C'est cette problématique qui sera abordée dans la section suivante.

#### Perceptions identitaires des Néo-Québécois

Le premier groupe d'affiliation sur lequel chaque Néo-Québécois était invité à se prononcer était son groupe d'origine. Puisque les questionnaires ne pouvaient être administrés par des enquêteurs lors d'entrevues individuelles, nous avons adapté chacun d'entre eux à l'origine ethnique du répondant auquel il était destiné. L'appartenance ethnique de l'élève ou de ses ancêtres avait été recueillie lors de la première phase de cueillette des données. Chaque élève échantillonné recevait donc un questionnaire adapté et qui lui était personnellement adressé. Ainsi, celui d'origine belge répondait à la question suivante: "Jusqu'à quel point vous considérez-vous, vous-même, comme un Belge?" Les regroupements ont été faits par la suite pour fins de traitement statistique des données. De plus, chaque Néo-Québécois était prié d'indiquer dans quelle mesure il se considère comme un Québécois, un

Canadien, un immigrant et un étranger.

De tous les groupes et regroupements, seul l'Européen francophone moyen se perçoit d'abord comme un Québécois (voir tableau 4.16). Il s'identifie ensuite à son groupe d'origine; enfin, il se dit un peu Canadien mais guère immigrant ou étranger. Rappelons que le Québécois de souche a de lui des perceptions très différentes. Ces différences demeurent, bien qu'elles soient moins prononcées, lorsqu'on considère uniquement les réponses de ceux nés en dehors du pays. Ces derniers fournissent une note de 5,6 sur l'échelle au qualificatif "Québécois" alors qu'ils étaient notés à 4,8 par les répondants de souche. On doit aussi signaler un glissement de l'identité d'origine vers l'identité québécoise entre la première et la deuxième génération d'immigrants. Bref, ce groupe confirme la croyance que l'identification à la société d'accueil s'accroît avec le temps et les générations. Il est cependant le seul à fournir cette confirmation. Le processus s'échelonne peut-être sur plus de deux générations dans certains autres cas, mais il est également possible que d'autres conditions soient nécessaires pour qu'on se dise Québécois. Entre autres, on doit retenir l'hypothèse que l'image projetée par la population de souche joue un rôle non négligeable en ce domaine.

Dans les autres groupes minoritaires, les identifications sont nettement différentes. La première ethnie d'affiliation est toujours celle des origines. Ensuite, le répondant moyen de chacun de ces groupes ne se considère pas comme un Québécois puisque chaque réponse moyenne est en deçà du point médian de l'échelle. Au sujet de l'identification comme Canadien, une ligne de démarcation très nette peut être tracée entre les communautés d'immigration ancienne (Juifs, Occidentaux non francophones, Maghrébins et Levantins) et celles d'immigration récente (Latino-américains, Asiatiques de l'Est, Haïtiens): dans le premier cas, les réponses moyennes sont légèrement en haut du point médian de l'échelle; dans le second, elles sont toutes en bas de ce point. Par ailleurs, les répondants moyens de tous ces groupes se perçoivent moins Québécois que Canadiens, et ceci même lorsque l'identification au Canada est tout à fait embryonnaire. Les écarts entre les réponses moyennes fournies à chacun de ces deux qualificatifs sont évidemment très grands dans les catégories qui comptent des communautés d'immigration ancienne. À ce sujet, on ne peut passer sous silence l'écart énorme (3,9 points) dans les réponses moyennes des membres de la communauté juive.

Tableau 4.16

Perception de soi par les divers groupes de Néo-Québécois.

	Ethnie d'origine	Québécois	Canadien	Immigrant	Étranger
Européens francophones	5,7	6,1	5,3	2,4	2,2
Juifs	8,4	3,0	6,9	4,9	2,9
Latino-américains	7,1	4,0	4,6	5,1	3,7
Haïtiens	8,2	2,9	3,9	7,3	6,1
Asiatiques de l'Est	7,3	3,9	4,9	6,4	5,5
Occidentaux non francophones	7,5	4,5	6,5	3,3	2,8
Maghrébins et Levantins	7,0	4,0	6,2	3,9	3,5
Test F	7,30 ***	6,82 ***	7,28 ***	16,43 ***	12,75 ***

Pas du tout    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Complètement

Les répondants ont-ils l'impression qu'il est très difficile d'être Québécois d'une origine autre que française et relativement plus facile d'être Canadien sans souche française ni anglo-saxonne? Il n'est pas illégitime de se poser la question et de la retenir comme une explication fort plausible. Par ailleurs, il est également probable que des éléments liés au processus migratoire interviennent. Ainsi, nous avançons l'hypothèse que la migration se fait en fonction d'un choix de pays et que l'identification à ce pays croît au cours des ans et suivant les circonstances. Dans cette perspective, l'immigrant choisirait le Canada et non pas une de ses provinces, il aspirerait à devenir Canadien et s'identifierait au pays d'abord. Enfin, on ne peut passer sous silence une troisième explication possible qui tient compte plus spécifiquement des communautés non francophones établies au Québec avant les années 1970. Ces dernières avaient tendance à adopter la langue anglaise, à fréquenter les institutions anglophones et à s'identifier au Canada plus qu'au Québec. Notre hypothèse est la suivante: l'immigrant qui trouve, à son arrivée, une communauté d'origine au sein de laquelle il s'insère, aura tendance à adopter les

choix faits par cette communauté. Les comportements et les croyances des individus sont ancrés dans les groupes; la pression exercée par ces derniers, sur leurs membres, est un phénomène connu. Si notre hypothèse est fondée, elle implique que, pour ces répondants, fréquenter une institution scolaire francophone alors que rien ne les y oblige constitue peut-être déjà un choix fait à l'encontre des traditions de leurs communautés respectives.

Signalons enfin que le répondant moyen des communautés d'immigration récente ne se considère ni Canadien ni Québécois puisque toutes les notes moyennes sont inférieures à 5. Il se voit plutôt comme un immigrant surtout s'il est membre d'une minorité visible, auquel cas il s'identifie aussi comme un étranger.

#### 4.5 Les relations sociales

Pour clore ce chapitre sur l'adaptation socio-culturelle, nous traiterons des rapports sociaux que les divers groupes entretiennent ou accepteraient d'entretenir les uns avec les autres. Cette section se divise en deux parties: d'abord, l'attention est centrée sur les relations intergroupes au collège même; ensuite, la perspective est élargie pour englober les relations à l'extérieur du collège. Dans l'ensemble des données recueillies, celles présentées ici sont d'un intérêt particulier parce qu'elles ont trait aux comportements effectifs ou éventuels des répondants. Elles donnent donc à la problématique des rapports entre les groupes un aspect des plus concrets.

##### Les relations sociales intergroupes au collège

On a souvent vu dans les institutions scolaires pluriethniques un lieu important pour favoriser les échanges entre élèves d'origines diverses. Cependant, les contacts entre individus porteurs de différentes cultures n'entraînent pas nécessairement des effets positifs. À la lumière des résultats de recherches disponibles, il n'est guère possible de prétendre, aujourd'hui, que l'augmentation des contacts interculturels se traduit automatiquement par une acceptation et une ouverture plus grande à l'altérité. En situation de communication intergroupes, de multiples facteurs psychosociaux semblent intervenir qui n'entraînent pas toujours l'élimination des préjugés mais peuvent, au contraire, accroître les stéréotypes

négatifs et susciter des attitudes défavorables aux échanges.<sup>16</sup> Ces attitudes peuvent se manifester par la formation de sous-groupes ou de clans sur une base ethnique ou raciale. Les clans ne constituent pas nécessairement un phénomène indésirable mais ils peuvent révéler l'existence de difficultés dans les communications.

Les fréquentations intergroupes au collège. C'est dans cette perspective qu'une série de questions a été prévue demandant à chaque répondant d'identifier les trois personnes avec lesquelles il interagit le plus fréquemment dans différents contextes de sa vie dont le collège, le voisinage et les activités sociales. Le répondant était aussi invité à indiquer l'appartenance ethnique de chacune de ces personnes.

Les réponses ont été compilées de la façon suivante: une première catégorie comprend les individus faisant partie du même groupe ou regroupement d'ethnies que le répondant; une deuxième catégorie englobe les membres des minorités ethnoculturelles autres que celle du répondant; enfin, une dernière catégorie est constituée des individus identifiés comme Québécois, Québécois francophones, ou Québécois de souche.

Dans l'analyse des données, nous avons privilégié les relations sociales entretenues au collège. Or, comme il n'existe évidemment pas de norme permettant de juger ce que devrait être le taux de fréquentation inter-ethnique, deux types d'informations nous serviront de base de comparaison: d'une part, la proportion estimée des divers groupes et regroupements dans la population totale du collège; d'autre part, les taux de fréquentation intra et intergroupes dans les activités sociales.

Le premier point de comparaison permet de voir dans quel bassin de population ces relations sociales peuvent s'établir. On peut inférer, de façon générale, qu'un grand écart entre les taux révèle fort probablement certains malaises dans la communication. Le deuxième point de comparaison permet d'évaluer dans quelle mesure un collège pluriethnique favorise les habitudes de fréquentation entre élèves d'origines diverses. On conviendra que, dans les deux contextes étudiés, les contacts établis par les individus se font plutôt sur une base volontaire.

---

16. Pour avoir une bonne vue de l'état de la recherche dans ce domaine de la psychologie sociale expérimentale, on peut consulter l'article de G. Vinsonneau publié dans Ouellet, F. (1988 : 305-338).

Cependant, on serait porté à croire que la présence physique de diverses ethnies dans les murs de l'institution joue un certain rôle d'autant plus que les relations entre élèves peuvent y être de type secondaire alors qu'elles sont généralement de type primaire dans les activités sociales, culturelles et sportives.

Les résultats présentés au tableau 4.17 indiquent que, de façon générale, les élèves ont d'abord tendance à fréquenter leurs semblables. Comparativement à la proportion estimée de chaque catégorie dans la population cébécoise, le groupe du répondant est toujours sur-représenté parmi les gens rencontrés régulièrement au collège. Sauf dans le cas des Européens francophones, cette sur-représentation est forte particulièrement chez les Haïtiens, les Juifs et les Asiatiques de l'Est qui, à des degrés divers, semblent plus isolés que les autres groupes.

Les Néo-Québécois ont aussi tendance à fréquenter davantage d'autres Néo-Québécois que des gens de la majorité. À ce sujet, deux cas attirent cependant l'attention: les Européens francophones qui échappent nettement à cette règle et les Occidentaux non francophones qui y échappent aussi, mais de façon moins prononcée. Par contre, les Haïtiens ont probablement des difficultés de communication avec tous les groupes ethniques puisque cette communauté, qui compte beaucoup de représentants au collège, semble avoir comparativement peu de contacts avec des membres des autres groupes minoritaires. Pour leur part, les Juifs sépharades se signalent par le peu de relations qu'ils disent avoir avec la population de souche.

Quant à cette dernière, elle vit aussi plutôt repliée sur l'intra-groupe et les cégépiens avec lesquels elle interagit fréquemment sont des Néo-Québécois dans 15,5% des cas seulement. Or, une fois sur deux, il s'agit soit d'un Européen francophone (un Français ou un Belge), soit d'un pair originaire de l'Europe méridionale (d'Italie principalement). Bref, les Québécois de souche entretiennent peu de contacts avec des camarades venant d'ailleurs que d'Europe comme on peut le constater en consultant le tableau 4.18.

**Tableau 4.18**

Comparaison entre les groupes fréquentés au collège par les Québécois de souche et la proportion estimée de ces derniers, des Européens et des autres minorités dans la population totale.

		Québécois de souche	Européens	Autres minorités
Personnes	N	355	30	35
fréquentées	%	84,5	7,1	8,3
Proportion estimée dans la population totale	N	2 153	189	639
	%	72,2	6,3	21,4

Le contexte scolaire pluriethnique ne semble donc pas induire, chez les jeunes Québécois, une grande ouverture à l'autre et, à deux exceptions près, il ne favorise guère l'intégration sociale des Néo-Québécois et de la population de souche. Cette constatation se confirme-t-elle lorsqu'on compare les comportements au collège et dans les activités sociales?

Pour la majorité des groupes, on doit répondre à cette question par l'affirmative. Ainsi, les seuls Néo-Québécois qui fréquentent nettement plus de Québécois au collège que dans les activités sociales sont les Occidentaux non francophones et les Européens francophones. Leurs rapports plus nombreux avec des membres de la majorité se font principalement au détriment de la fréquentation intra-groupe. Par contre, les Latino-américains rencontrent régulièrement plus de Québécois de souche à



l'occasion de leurs activités sociales qu'au collège où leurs contacts sont proportionnellement nombreux avec les autres minorités. Pour les autres groupes, y compris les Québécois de souche, les écarts entre les taux sont généralement faibles et donnent à penser que les pratiques au collège obéissent aux mêmes règles qui prévalent à l'extérieur de l'institution.

Les principales observations dont nous venons de faire état au sujet des relations sociales entretenues au collège par les Néo-Québécois peuvent être résumées en trois points. Premièrement, lorsqu'on compare les taux de fréquentation intra et intergroupes au poids relatif des diverses catégories dans la population, une tendance générale se dégage: l'intra-groupe est toujours sur-représenté parmi les gens fréquentés. Deuxièmement, règle générale, les groupes minoritaires entretiennent plus de relations avec d'autres minorités qu'avec la population de souche. Troisièmement, le réseau de relations sociales de certains groupes présente un profil particulier. En premier lieu, il faut citer l'Européen francophone moyen dont les comportements semblent dénoter une insertion facile dans la communauté des pairs. En cela, il est suivi par l'Occidental non francophone moyen. Par contre, l'Haïtien moyen est celui qui semble le plus replié sur sa communauté d'origine. Il a relativement peu de contacts au sein du groupe majoritaire et, contrairement aux autres Néo-Québécois, il fréquente proportionnellement peu d'autres minorités. Quant au représentant moyen de la communauté juive, il entretient très peu de relations avec la population de souche. Enfin, le Latino-américain moyen est celui qui, par ses fréquentations, manifeste la plus grande ouverture aux diverses minorités ethniques.

Les réponses fournies par les Néo-Québécois sont confirmées, sous certains angles, par celles des Québécois de souche. Ces derniers entretiennent surtout des relations entre eux et, par conséquent, fréquentent peu les minorités. Ce phénomène est très manifeste lorsqu'on exclut tous les Européens de la liste des individus cités par les répondants.

Ces comportements peuvent être révélateurs de plusieurs phénomènes. Pour les Néo-Québécois, entretenir des liens avec des individus qui sont proches d'eux culturellement est probablement d'une importance capitale. On peut formuler l'hypothèse que ces relations remplissent plusieurs fonctions comme celles de permettre l'expression de la culture d'origine, de favoriser l'entraide et d'inscrire

l'individu dans un réseau grâce auquel il se sent moins marginal, seul et isolé. D'ailleurs, des études déjà anciennes sur les immigrants aux États-Unis et en Israël démontrent que l'insertion des nouveaux arrivants dans la société d'accueil est facilitée lorsque l'individu n'a pas à porter seul le poids de cette insertion. La petite collectivité d'origine à laquelle on se joint constituerait donc pour l'immigrant un "lieu" d'identification, un cadre de référence et un réseau d'entraide. Elle jouerait aussi le rôle d'un milieu relais qui incite l'individu à rechercher une conduite rationnelle dans la société d'accueil en le préservant de l'anomie qui caractérise si souvent les transplantations.<sup>17</sup>

Quant aux relations relativement nombreuses avec les autres groupes minoritaires, elles manifestent peut-être le soutien qu'on se donne mutuellement entre allochtones. Ces hypothèses peuvent expliquer les grandes tendances observées; elles n'apportent cependant aucun éclairage sur les écarts qui existent d'un groupe à l'autre. Les relations peu nombreuses entre la population de souche et certains groupes minoritaires révèlent des malaises et suggèrent l'existence de problèmes d'ajustement. Certains chercheurs insistent sur l'importance de ces relations parce qu'elles permettent à l'allochtone d'acquérir, dans un contexte informel, les habiletés nécessaires pour fonctionner efficacement dans la société d'accueil (Furnham et Bochner, 1986). L'ami autochtone serait particulièrement un être précieux parce qu'il peut remplir plusieurs rôles: guide, professeur, moniteur, etc. Aussi, l'individu isolé de la population de souche serait enfermé dans une sorte de cercle vicieux: il a peu l'occasion de faire les apprentissages qui favoriseraient un ajustement à la société hôte, ce qui entraîne de l'incompréhension et des frictions; ces dernières, à leur tour, limitent et peuvent même annuler les chances de voir s'établir ces liens. Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect de la question vers la fin de ce chapitre.

Les tendances qui viennent d'être dégagées soulèvent, par ailleurs, les interrogations suivantes: les répondants sont-ils disposés à établir des relations

---

17. À ce sujet, il faut relire l'étude classique que Thomas et Znaniecki (1927) ont consacrée aux paysans polonais transplantés aux États-Unis. Cette étude démontre comment la transplantation place l'individu devant un système de règles conflictuelles et est génératrice d'anomie. Les processus de désorganisation sociale et de "démoralisation individuelle" caractéristiques de l'anomie y sont décrits à travers de saisissants documents.

hors-groupe? dans quelle mesure certains groupes sont-ils plutôt repliés sur eux-mêmes parce qu'ils se sentent victimes de discrimination à cause de leur origine ethnique?

Les éléments de réponse à la première question seront fournis grâce à deux types de données. Nous verrons, en premier lieu, si la majorité et les minorités souhaitent avoir des contacts plus fréquents; nous examinerons ensuite la question sous l'angle des choix de coéquipiers que feraient les élèves pour du travail scolaire. Quant à la discrimination, il faut d'abord convenir que l'enquête sociale n'est pas le moyen le plus approprié pour déceler ses manifestations. La société la condamne et rares sont ceux qui avoueront, même sous le sceau de la confidentialité, s'être livrés à des comportements répréhensibles. Par ailleurs, certaines données présentées dans ce rapport, dont celles ayant trait aux représentations stéréotypées, donnent à penser que les comportements discriminatoires ne sont pas absents des relations entre les élèves. Ne pouvant faire autrement, nous avons donc recueilli les perceptions des Néo-Québécois en les invitant à indiquer leur degré d'accord avec la proposition suivante: "J'ai déjà eu l'impression d'être victime de discrimination de la part d'étudiants du cégep à cause de mon origine ethnique". Ajoutons cependant que, dans le cadre de notre problématique, les perceptions s'avèrent aussi importantes que la réalité, car pour reprendre l'affirmation célèbre de W.I. Thomas: "Si les hommes considèrent les situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences". Un groupe qui se sent victime de discrimination peut se replier sur lui-même quelle que soit la base objective sur laquelle se fondent ses croyances.

Aspirations en matière de fréquentation entre autochtones et allochtones. Les Québécois de souche ont eu à se prononcer sur la proposition suivante: "J'aimerais pouvoir me tenir plus souvent avec des étudiants des minorités ethniques lorsque je suis au collège". Les résultats présentés au tableau 4.19 indiquent que la majorité des répondants se disent en désaccord avec cette proposition, et près du tiers d'entre eux manifeste une position de neutralité correspondant à de l'indifférence ou de l'ambivalence. En conséquence, moins d'un Québécois sur cinq exprime le désir de fréquenter plus souvent les membres des minorités ethniques; les autres n'en éprouvent probablement aucun besoin, n'y voient aucun intérêt et n'en perçoivent sans doute pas la nécessité.

Les Néo-Québécois avaient, quant à eux, à indiquer dans quelle mesure ils souhaitent se tenir plus souvent avec des Québécois de souche. Les données révèlent de grandes divergences dans les opinions.

Les Européens francophones sont plutôt en désaccord avec la proposition. Leur position ne surprend guère compte tenu des réponses qu'ils ont fournies à la question précédente. Par contre, parmi les groupes qui fréquentent peu les Québécois de souche, c'est-à-dire les Juifs, les Asiatiques de l'Est, les Haïtiens et les Latino-américains, seuls les Asiatiques expriment le souhait que ces rapports s'accroissent; les répondants juifs s'y montrent très peu favorables, alors que les Latino-américains et les Haïtiens sont beaucoup plus divisés sur la question.

La moyenne des réponses fournies par les Asiatiques de l'Est est quelque peu surprenante dans la mesure où elle s'écarte substantiellement de celles des autres groupes. Or, nous avons aussi vu précédemment que les répondants de souche québécoise ont d'eux une perception positive. La question qui se pose alors est la suivante: qu'est-ce qui empêche ces groupes de se fréquenter davantage? Serait-ce que l'image de l'élève modèle n'est pas valorisée par le jeune Québécois? Est-ce plutôt la distance culturelle qui sépare les deux groupes? Dans quelle mesure cette moyenne reflète-t-elle un code de politesse? Dans ce cas, manifester son désaccord avec la proposition serait inacceptable pour ce groupe de répondants et la question comporterait donc un biais important. Dans cette hypothèse, il serait donc prudent de traiter ces réponses avec précaution.

Parmi les autres groupes, la proposition ne suscite jamais l'adhésion d'une majorité absolue des répondants. Cependant, si l'on exclut les Juifs d'une part, et les Européens francophones d'autre part, les quatre autres groupes comptent une proportion non négligeable d'individus intéressés à voir ces relations interpersonnelles se multiplier. Par contre, chez les Québécois de souche la proportion est faible, bien qu'en chiffres absolus on peut estimer leur nombre à un peu plus de 400 dans la population étudiée. Ce que nous cherchons à faire ressortir c'est que, dans l'ensemble du collège, on peut compter un certain nombre d'élèves se disant disposés à fréquenter les allochtones. Nous verrons maintenant que lorsqu'une situation concrète de contacts interculturels est présentée aux répondants, ces derniers ne semblent pas avoir d'objection de principe bien qu'ils expriment des préférences marquées envers certains groupes.

Tableau 4.19

Aspirations de fréquentation entre la majorité et les minorités, selon l'appartenance ethnoculturelle.

	N	Moyenne	% en désaccord (1-4)	% neutre (5)	% d'accord (6-9)
<u>Néo-Québécois</u>					
Européens francophones	37	3,8	51,4	37,8	10,8
Juifs	31	3,8	54,8	29,0	16,1
Occidentaux non francophones	40	4,4	42,5	25,0	32,5
Latino-américains	33	4,5	42,4	15,2	42,4
Haïtiens	44	4,9	36,4	25,0	38,6
Maghrébins et Levantins	46	5,0	21,7	41,3	37,0
Asiatiques de l'Est	54	6,6	9,3	24,1	66,7
<u>Québécois de souche</u>	147	4,0	50,3	30,6	19,0
Test F	9,71 ***				

Entièrement en désaccord 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Entièrement d'accord

Choix de coéquipiers pour du travail scolaire. Les répondants ont été priés d'indiquer, sur une échelle en neuf points, s'ils accepteraient volontiers de faire des travaux au cégep avec un membre de certains groupes désignés<sup>18</sup>. Les notes moyennes accordées figurent au tableau 4.20. Leur ordre de grandeur peut donner une idée de la gamme des réponses fournies en termes d'acceptabilité des divers groupes. On remarque aussi que les notes absolues sont plutôt favorables puisqu'elles se situent toutes au-delà du point médian de l'échelle.

On ne peut certes pas écarter complètement l'hypothèse que ces réponses ne sont d'aucune façon le reflet de la désirabilité sociale. En effet, il est possible que des répondants, qui préfèrent n'avoir jamais un coéquipier de certains de ces groupes, aient des réticences à le manifester ou ne voient pas comment ils pourraient le faire sans encourir la réprobation sociale. Mais il est également possible que, pour la majorité, l'appartenance ethnique ne soit pas le critère déterminant. On peut en effet concevoir facilement que l'élève juge le coéquipier potentiel en tant qu'individu en fonction des chances de voir leur association se traduire par un travail qui, par exemple, se mériterait une bonne note.

En ce sens, il est utile d'interpréter les résultats en n'accordant pas de valeur absolue aux réponses. Pour être plus explicite, si un répondant alloue 8 points à un groupe donné, il est possible que cela ne veuille pas dire grand chose dans la mesure où cet individu se dit prêt à accepter un coéquipier de n'importe quelle ethnie. Dans cette optique, une note de 6 ou 7 indiquerait par opposition un jugement plutôt négatif. Il faut de plus signaler que certains groupes ont tendance à allouer des notes élevées alors que d'autres situent leurs réponses plus près du point médian de l'échelle. Les deux cas extrêmes sont les Européens francophones d'une part et les Asiatiques de l'Est de l'autre. Ces raisons justifient que l'on prenne en considération la moyenne générale allouée par chaque groupe de répondants à l'ensemble des groupes ethnoculturels sur lesquels ils avaient à se prononcer.

---

18. Les groupes et regroupements sur lesquels chaque répondant avait à se prononcer sont: les Haïtiens, les Juifs, les Latino-américains, les Asiatiques de l'Est, les Européens francophones et les Québécois de souche française. Les raisons qui justifient ce choix sont expliquées dans la partie 4.4 du présent chapitre. Il s'en suit que les répondants de chacun de ces groupes ont exprimé leur degré d'acceptation d'un coéquipier de l'intra-groupe alors que les Occidentaux non francophones et les Maghrébins et Levantins n'avaient pas à le faire.

Tableau 4.20

Moyenne des notes d'acceptation d'un coéquipier pour des travaux scolaires, selon l'appartenance ethnoculturelle du coéquipier et celle des répondants.

Groupe ethnoculturel des répondants <sup>1</sup>	N	Groupe ethnoculturel du coéquipier						Moyenne générale
		Asiatique de l'Est	Latino-américain	Québécois de souche française	Haïtien	Juif	Européen francophone	
Asiatiques de l'Est	54	7,1	6,0	7,3	5,5	5,6	7,2	6,46
Latino-américains	33	7,2	7,3	7,2	5,7	6,0	7,2	6,76
Québécois de souche	150	7,0	6,2	8,3	6,2	6,4	7,6	6,93
Haïtiens	45	7,3	7,2	6,7	7,5	6,5	6,6	6,97
Juifs	30	6,9	7,3	7,7	7,3	8,4	8,2	7,64
Européens francophones	37	7,3	7,9	8,6	7,2	7,1	8,6	7,77
Occidentaux non francophones	40	7,4	6,9	7,8	6,8	6,5	8,0	7,20
Maghrébins et Levantins	46	7,5	7,4	8,3	7,3	6,8	8,3	7,59

Non, sans réserve    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Oui, sans réserve

1. Les six premiers groupes de répondants se sont prononcés sur un coéquipier de leur propre groupe, alors que les deux derniers n'ont pas été invités à le faire. C'est la raison pour laquelle ils sont placés en bas du tableau.

L'analyse des notes relatives données à chaque groupe permet de faire ressortir des degrés d'acceptation plus ou moins grands. Nous présentons au tableau 4.21, pour chaque groupe de répondants, la liste des coéquipiers qui ont reçu une note supérieure ou inférieure à la moyenne générale d'au moins 0,5 de point. On remarque, comme il fallait s'y attendre, que les répondants sont très bien disposés envers les membres de leur propre groupe. De plus, les Européens francophones et les Québécois de souche font l'objet d'un degré d'acceptation élevé de la part d'une forte proportion d'ethnie; par ailleurs, jamais ils ne sont classés parmi les groupes les moins acceptés. En général, les répondants sont relativement moins bien disposés à l'égard des groupes d'origine autre que la leur ou autre qu'europpéenne francophone et québécoise de souche. Parmi ceux-ci, les membres des communautés juive et haïtienne sont apparemment ceux qu'on accepte avec le plus de réserve.

Entre certains groupes, l'acceptation mitigée est réciproque; entre d'autres, les préférences marquées le sont. Mais une bonne disposition n'est pas toujours payée de retour. En ce sens, les Québécois de souche et les Européens francophones sont dans une position privilégiée.



Tableau 4.21

Groupes ayant reçu des notes supérieures ou inférieures à la moyenne générale, selon l'appartenance ethnoculturelle des répondants.

Groupe ethnoculturel des répondants	Différence moyenne + 0,5 au-dessus de la moyenne	Différence moyenne - 0,5 au-dessous de la moyenne
Asiatiques de l'Est	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Asiatiques de l'Est</li> <li>. Québécois de souche</li> <li>. Européens francophones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Haïtiens</li> <li>. Juifs</li> </ul>
Latino-américains	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Latino-américains</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Haïtiens</li> <li>. Juifs</li> </ul>
Québécois de souche	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Québécois de souche</li> <li>. Européens francophones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Latino-américains</li> <li>. Haïtiens</li> <li>. Juifs</li> </ul>
Haïtiens	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Haïtiens</li> </ul>	
Juifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Juifs</li> <li>. Européens francophones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Asiatiques de l'Est</li> </ul>
Européens francophones	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Québécois de souche</li> <li>. Européens francophones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Latino-américains</li> <li>. Haïtiens</li> <li>. Juifs</li> </ul>
Occidentaux non francophones	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Québécois de souche</li> <li>. Européens francophones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Juifs</li> </ul>
Maghrébins et Levantins	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Québécois de souche</li> <li>. Européens francophones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Juifs</li> </ul>

La question de la discrimination. Les membres des groupes minoritaires se sont-ils déjà sentis victimes de discrimination de la part des pairs à cause de leur origine ethnique? C'est la question que nous aborderons maintenant. Cependant, la discrimination préoccupe bien des gens et on se demande naturellement si les diverses catégories de personnes qui oeuvrent auprès des étudiants donnent aux Néo-Québécois l'impression d'un traitement inéquitable basé sur leur origine. Nous avons donc cru bon d'interroger ces répondants sur le sujet. Trois questions leur ont été posées: l'une portait sur les pairs, l'autre sur les professeurs du cégep et la dernière, sur le personnel non-enseignant.

De façon générale, les Néo-Québécois ne se sentent pas victimes de discrimination puisque toutes les réponses moyennes sont en deçà du point médian de l'échelle (voir tableau 4.22). Cependant, dans quelques cas, l'écart au point médian est minime ce qui correspond à une faible impression de n'avoir jamais été objet de discrimination. La catégorie de personnes ayant donné cette faible impression est, par ailleurs, variable d'un groupe à l'autre. Dans les cas extrêmes, entre le tiers et les deux cinquièmes des répondants affirment avoir eu le sentiment plus ou moins net d'être traités différemment des autres cégépiens sur la base de leur appartenance ethnoculturelle. Le personnel non-enseignant donne très peu prise à cette impression. Par contre, les membres de la communauté collégiale avec lesquels les élèves interagissent plus fréquemment, c'est-à-dire les professeurs et les pairs, se laisseraient davantage influencer par ce facteur, d'après la perception de plusieurs groupes.

Nous avons cherché à identifier les groupes qui vivent davantage cette problématique et la catégorie de personnes impliquée dans chaque cas. Pour ce faire, les variations entre les réponses ont été calculées en soustrayant, de la note moyenne allouée par le groupe pour chaque catégorie de personnes, la moyenne des notes accordées aux trois catégories par l'ensemble des répondants. En d'autres termes, la moyenne de l'ensemble des réponses fournit une mesure du "sentiment de discrimination" chez les Néo-Québécois. Cette moyenne est de 2,81 sur l'échelle en neuf points. Les variations par rapport à cette moyenne permettent de déterminer quelle catégorie de personnes adopte les comportements et les attitudes les plus excentriques envers chaque groupe, d'après la perception de chacun d'eux. Ces résultats sont présentés au tableau 4.23.

Tableau 4.22

Impression d'avoir été victime de discrimination de la part des étudiants du cégep, des professeurs et du personnel non-enseignant, selon l'appartenance ethnoculturelle.

	N	Etudiants				Professeurs				Personnel non-enseignant			
		$\bar{X}$	% en désaccord (1-4)	% neutre (5)	% d'accord (6-9)	$\bar{X}$	% en désaccord (1-4)	% neutre (5)	% d'accord (6-9)	$\bar{X}$	% en désaccord (1-4)	% neutre (5)	% d'accord (6-9)
Européens francophones	37	2,1	81,1	10,8	8,1	1,7	83,8	8,1	8,1	1,6	91,9	0,0	8,1
Maghrébins et Levantins	46	1,9	87,0	4,3	8,7	1,9	89,1	0,0	10,9	1,7	91,3	2,2	6,5
Occidentaux non francophones	40	2,3	77,5	10,0	12,5	2,9	75,0	2,5	22,5	2,0	87,5	0,0	12,5
Juifs	31	3,4	67,7	3,2	29,0	4,6	41,9	16,1	41,9	2,5	74,2	12,9	12,9
Latino-américains	33	4,0	60,6	3,0	36,4	2,8	72,7	3,0	24,2	1,9	90,9	3,0	6,1
Haïtiens	45	4,0	57,8	6,7	35,6	3,6	57,8	11,1	31,1	2,8	66,7	17,8	15,6
Asiatiques de l'Est	53	3,9	52,8	11,3	35,8	3,8	56,6	11,3	32,1	3,3	60,4	17,0	22,6
Test F		5,01 ***				5,59 ***				5,84 ***			

Entièrement en désaccord

1

2

3

4

5

6

7

8

9

Entièrement d'accord

Tableau 4.23

Variation entre la moyenne allouée à chaque catégorie de personnes par les divers groupes de Néo-Québécois et la moyenne générale du "sentiment de discrimination".

Groupe ethnoculturel	Catégorie de personnes	Variation entre les moyennes	Groupe ethnoculturel	Catégorie de personnes	Variation entre les moyennes
Juif	professeurs	1,8	Juif	personnel non-ens.	- 0,3
Latino-américain	étudiants	1,3	Occidental non franc.	étudiants	- 0,4
Haïtien	étudiants	1,2	Européen francophone	étudiants	- 0,7
Asiatique de l'Est	étudiants	1,1	Occidental non franc.	personnel non-ens.	- 0,8
Asiatique de l'Est	professeurs	1,0	Maghrébin et Levantin	étudiants	- 0,9
Haïtien	professeurs	0,8	Maghrébin et Levantin	professeurs	- 0,9
Juif	étudiants	0,6	Latino-américain	personnel non-ens.	- 0,9
Asiatique de l'Est	personnel non-ens.	0,6	Européen francophone	professeurs	- 1,1
Occidental non franc.	professeurs	0,1	Maghrébin et Levantin	personnel non-ens.	- 1,1
Haïtien	personnel non-ens.	0,0	Européen francophone	personnel non-ens.	- 1,2
Latino-américain	professeurs	0,0			

Plus que tous les autres Néo-Québécois, les membres de la communauté juive semblent vivre cette problématique avec les professeurs. Quels que soient les fondements objectifs sur lesquels reposent les perceptions des répondants, visiblement, il y a des points de tension entre les étudiants juifs du collège et les enseignants. Ainsi, deux répondants sur cinq affirment avoir déjà eu l'impression plus ou moins nette d'être traités injustement par des professeurs à cause de l'appartenance

ethnique. Pour leur part, certains Latino-américains auraient rencontré des difficultés à cet égard avec les autres étudiants du cégep. Le tiers d'entre eux s'est déjà senti victime d'un traitement inéquitable de la part des pairs. Il en va de même des Asiatiques de l'Est et des Haïtiens. De plus, dans ces deux derniers groupes, près du tiers des répondants semblent avoir connu des situations problématiques avec des professeurs.

La principale question à laquelle cette section du rapport cherche des éléments de réponse est: certains groupes de Néo-Québécois sont-ils plutôt repliés sur eux-mêmes parce qu'ils se sentent victimes de discrimination de la part des autres cégépiens? Sur la base des données dont nous venons de faire état, on doit retenir l'hypothèse que cette impression joue un certain rôle chez les Latino-américains, les Haïtiens et les Asiatiques de l'Est. Par contre, elle semble moins fondée dans le cas de la communauté juive.

#### Les relations sociales importantes

À l'extérieur du collège, les relations sociales de nos répondants sont multiples et variées. Certains continuent à rencontrer des camarades qu'ils avaient à l'école secondaire, la plupart connaissent des voisins qui habitent leur quartier, tous s'adonnent à des activités sociales ou de loisirs à l'occasion desquelles sont noués ou consolidés les contacts interpersonnels. Enfin, plusieurs occupent aussi, par goût ou par nécessité, un emploi rémunéré<sup>19</sup> qui leur permet habituellement de

---

19. Signalons que la tendance à combiner les études et le travail semble une pratique moins répandue chez les membres des minorités ethniques que chez les Québécois de souche. Les données que nous avons recueillies indiquent que, durant la session d'automne 86, 35,5% des Néo-Québécois interrogés ont occupé un emploi rémunéré tout en poursuivant leurs études, alors que 57,3% des répondants de souche québécoise se trouvaient dans la même situation. Il faut voir, dans cette pratique, un phénomène de civilisation qui n'est pas propre au Québec. En effet, comparativement aux autres pays du monde industrialisé, c'est en Amérique du Nord et en Australie que les jeunes combinent le plus souvent ces deux activités (B.I.T., 1984 : 59). Par ailleurs, dans une revue des publications portant sur les échecs et les abandons scolaires, Hélène Lavoie (1987 : 11) signale quelques études qui font état de l'ampleur du phénomène dans les collèges québécois. Elle cite une enquête du Bureau de la statistique du Québec, publiée en 1986, où l'on avance que 70% des élèves de niveau collégial occupent un emploi rémunéré en cours d'année scolaire. Des sondages effectués dans certains collèges rapporteraient, par contre, des taux qui approchent 50%. Nos données n'ont

rencontrer d'autres gens encore.

Ces relations sociales ne sont certes pas toutes également importantes. Mais à l'occasion de ses multiples activités, l'individu est amené à établir des liens plus étroits avec certaines personnes qu'il considérera éventuellement comme des amis.

Nous avons cherché à savoir si les Néo-Québécois entretiennent des liens qu'ils considèrent importants avec des Québécois de souche française. Chaque répondant était invité à identifier trois de ces personnes en indiquant aussi le type de relation qu'il a avec chacune d'elles. Les types de relations étaient illustrés par quelques exemples: ami(e), compagne ou compagnon d'études, professeur(e), voisin(e), etc. Parmi ces relations importantes, celles où figure un lien d'amitié méritent d'être traitées de façon privilégiée dans la perspective des travaux de Furnham et Bochner dont il a été fait mention précédemment.

La transplantation en terre étrangère est souvent une expérience éprouvante pour l'individu. Que cette transplantation soit permanente (comme dans le cas de l'immigrant) ou qu'elle soit temporaire (comme chez l'étudiant étranger, le coopérant, le spécialiste en mission à l'étranger ou le touriste), elle nécessite toujours des ajustements. Plus la distance entre la culture d'origine et la culture hôte est grande, plus ces ajustements sont difficiles. La distance culturelle peut être définie en termes de développement technologique, de classes sociales, de langue, de religion, de coutumes, de modèles de communication, de structures familiales ou encore d'une ou de plusieurs des multiples autres façons suivant lesquelles les sociétés humaines diffèrent les unes des autres.

Le Québec français ne s'intéresse que depuis peu à ces questions qui, ailleurs, ont fait l'objet de recherches, d'expérimentations, d'interventions et ont été le sujet de nombreuses publications. Tous semblent convenir que, dans une large mesure, la problématique soulevée par l'immigration permanente est différente de celle de l'immigration temporaire: les problèmes ne se posent pas dans les mêmes termes ni

---

rien d'exceptionnel lorsqu'on les considère sous ces deux angles. Par ailleurs, il est aussi probable que les membres de certains groupes minoritaires éprouvent plus de difficulté que la population de souche à se trouver du travail rémunéré. On ne peut donc exclure que ces difficultés puissent expliquer une partie de l'écart entre les taux.

pour le migrant ni pour la société qui l'accueille. Cependant, des points de convergence existent aussi entre les deux situations et l'on reconnaît généralement que celle de l'immigrant permanent est la plus pénible des deux. En effet, quitter définitivement son pays, ses amis, sa parenté et peut-être même des membres de sa famille provoque souvent un sentiment de perte ou de deuil; se tailler une place dans la nouvelle société dans une perspective à long terme entraîne des remises en question beaucoup plus profondes que lorsqu'un retour au pays d'origine est prévu à court ou à moyen terme.

Par ailleurs, plusieurs auteurs ont utilisé l'expression "choc culturel" pour qualifier la condition où se trouve l'individu transplanté dans un contexte socio-culturel avec lequel il n'est pas familier. Toutes les situations de la vie quotidienne peuvent poser problème. Le climat n'est peut-être pas le même, l'architecture est sans doute différente, l'espace est aménagé autrement, les habitudes alimentaires ne sont pas identiques. Les façons d'agir et de réagir dans les contacts avec la population autochtone peuvent présenter de multiples difficultés dans la mesure où les codes culturels diffèrent. Ainsi, quand doit-on donner la main? que faut-il dire lorsqu'on rencontre des gens? quelles invitations doivent être acceptées ou refusées? à quelle distance doit-on se tenir de son interlocuteur? comment interpréter son insistance ou sa froideur apparente? quand y a-t-il lieu de prendre une remarque au sérieux? comment être gentil ou affable sans donner lieu à des interprétations erronées? comment s'y prendre pour revendiquer ou faire valoir un droit? quel sens donner aux mots, aux gestes, aux expressions du visage? Les normes, les coutumes, les codes qui définissent les comportements acceptables dans diverses situations font partie de la culture tout comme la langue et les croyances. De plus, les humains ne communiquent pas que par le langage des mots, le langage verbal; les gestes, les expressions du visage, les postures, les mimiques jouent un rôle important pour transmettre, nuancer ou préciser une idée ou des sentiments. Certaines conduites peuvent facilement être mal interprétées, provoquer des tensions ou mettre fin à la communication.

Comprendre et prévoir les comportements d'autrui est un problème qui confronte toute personne transplantée dans une culture ou une sous-culture qui n'est pas sienne. Mais la compréhension et la prévision ne suffisent pas puisqu'il faut encore développer les habiletés, acquérir les réflexes qui permettront à l'individu de fonctionner selon les normes du milieu. Or, ces apprentissages peuvent être très

longs et ils sont conditionnés par de multiples facteurs dont la distance culturelle, les modes et les conditions d'insertion dans la société d'accueil.

Tout observateur le moins attentif remarquera que les normes de conduite auxquelles se conforment plusieurs cégépiens des groupes minoritaires diffèrent de celles de la société d'adoption. L'exemple classique est celui de l'étudiant vietnamien qui ne pose jamais une question en classe et ne regarde pas dans les yeux une personne en position d'autorité. Les codes de comportement de sa culture d'origine lui dictent que poser une question au professeur c'est lui envoyer le message qu'il explique mal; le regarder dans les yeux, c'est lui manquer de respect. Que de fois ne conclut-on pas que s'il reste muet, c'est qu'il ne comprend pas; s'il ne nous regarde pas, c'est par timidité. La non reconnaissance de ces normes entraîne souvent des interprétations erronées et peut, de plus, donner lieu à des tensions.

Lorsque des enseignants et des étudiants se plaignent que dans certains groupes ethnoculturels des membres ont une forte propension au plagiat, dans quelle mesure des normes de comportement différentes sont en cause? Ce que l'un considère du plagiat, l'autre le voit comme de l'entraide et le troisième, de la débrouillardise.

Dans certaines cultures, la négociation est un jeu permanent auquel on consacre de nombreuses heures. L'individu qui achèterait un objet sans en négocier le prix serait perçu comme un naïf, voire même un imbécile qui n'arrivera jamais à rien parce qu'il peut être dupé bien facilement. Ces normes de comportement ne se manifestent-elles pas dans la tendance qu'ont certains à négocier, par exemple, les notes qu'ils obtiennent? Dans toute société, de multiples coutumes et usages sont tout simplement implicites. Au Québec, comme sous d'autres cieux aussi, on ne négocie pas le prix des produits au supermarché. On peut, cependant, remettre en cause l'évaluation faite par le professeur mais, au-delà d'un certain seuil, la négociation n'est plus acceptable et des procédures de révision sont prévues lorsque l'entente entre les protagonistes est impossible. Quel est le comportement acceptable avant le recours aux mécanismes de révision? Les gens qui partagent la même culture connaissent les balises qui ne peuvent être franchies; ils sentent à certains indices, qui parfois peuvent être fort subtils, que la négociation doit s'arrêter là. Il est fort probable que l'incapacité à déceler ces indices, la méconnaissance ou le refus des normes sociales qui guident les comportements de chacun créent des tensions, sont



sources de malentendus, contribuent à la cristallisation des perceptions et à la marginalisation de certains groupes.

Ajoutons un dernier exemple pour illustrer notre propos. Les études désormais classiques de Lucien Febvre (1942 : 426-434) ont montré que dans les sociétés essentiellement paysannes et prēmachinistes, la vie quotidienne est soumise au cycle des saisons, à l'alternance du jour et de la nuit, aux rythmes de la nature. Elle est aussi modulée par des rythmes sociaux qui prennent leurs racines dans les traditions de la collectivité. Cette vie est pēnētrée par du "temps flottant", du "temps dormant" et rien ne sēpare de façon nette le temps de travail et le temps hors travail. Dans ces sociétés, malgré les variations géographiques, ethniques et historiques, la vie s'écoule lentement et l'homme a une perception de la durée différente de la nōtre. Le rythme accéléré de la vie et l'omniprésence de la montre pour marquer l'écoulement du temps semblent assez étroitement liés à l'avēnement de la société industrielle et au développement du milieu technique. Rien d'étonnant à ce que le sens de la ponctualité et le souci de la vitesse échappent à certains cēgēpiens originaires du Tiers monde ou de pays en voie de développement.

Par ailleurs, il peut arriver à n'importe qui d'être en retard, de s'absenter, de ne pouvoir respecter une échéance ou un engagement. De plus, dans nos milieux scolaires, on peut s'attendre à ce que la sous-culture des adultes tolère moins que celle des jeunes un manque d'exactitude dans l'accomplissement des devoirs. Cependant, l'élève qui baigne depuis sa naissance dans la civilisation technicienne semble avoir des attitudes différentes en matière de ponctualité, de celles de certains de ses homologues originaires des pays du Tiers monde. Or, sur ces attitudes profondes, se greffent parfois des discours, des explications et des réactions qui relèvent fort probablement d'un autre ordre de phénomènes. Une étude plus poussée révélerait sans doute que, suite à une absence, un retard, le non-respect d'une échéance ou d'un engagement, on n'invoque pas le même type d'arguments, on ne réagit pas de manière identique suivant que l'on a été élevé dans une famille originaire du Maroc, du Cambodge, d'Haïti ou encore une famille de vieille souche québécoise.

Les codes de comportements varient selon les cultures et les sous-cultures. Aucune raison ne peut fonder la croyance que les interprétations réciproques erronées auxquelles se livrent généralement les groupes dans les milieux pluriculturels sont

absentes des cégeps pluriethniques. L'interprétation des signes non verbaux est particulièrement importante, car ceux-ci expriment, parfois plus que les mots, des attitudes et des émotions; ils nuancent le discours et jouent un rôle de rétroaction dans les communications. Ainsi, par ces signes, l'individu perçoit quand il doit parler et quand vient le temps d'écouter, qui doit entamer la conversation ou la discussion, quel est le moment acceptable ou propice pour interrompre l'autre, quel est l'effet d'un argument sur l'interlocuteur. Ces signes peuvent être fournis par le regard, le geste, la posture, l'expression du visage. Certains d'entre eux sont peut-être transculturels; d'autres, à l'évidence, varient selon les sociétés. Par exemple, dans certaines cultures on regarde son interlocuteur dans les yeux pour lui signifier de l'attention et l'on dira parfois du regard fuyant qu'il cherche à dissimuler quelque chose. Ailleurs, ce même regard insistant sera interprété comme irrespectueux, voire même menaçant. De plus, les études de E.T. Hall (1979) sur la proxémie montrent que les groupes humains structurent et manient l'espace de façons fort variables. Pour ne souligner qu'un seul point à ce sujet, mentionnons que, dans certaines cultures, les contacts physiques entre les personnes sont fréquents; la sympathie, la compassion, la chaleur humaine s'y manifestent par le toucher, l'accolade, la proximité physique. Pour d'autres peuples, ces comportements ne sont admissibles que dans le cercle familial ou avec des amis intimes. Lorsque des personnes issues de ces deux types de culture se rencontrent, celle qui considère normaux les contacts physiques percevra l'autre comme froide, distante, inamicale. Par contre, cette dernière supportera difficilement cette familiarité qu'elle assimilera peut-être à de la perversion.

Les personnes issues de moules culturels différents éprouvent habituellement des difficultés à interpréter la conduite des autres et à y ajuster leurs propres comportements. Sans vouloir réduire la problématique des rapports entre les groupes à cette seule question, des études sur le sujet soutiennent que les échecs dans les relations interculturelles peuvent être substantiellement diminués par l'amélioration des communications non verbales. Cette amélioration passerait par l'apprentissage d'une deuxième culture et la maîtrise de ses principales conventions.

Or, cet apprentissage et cette maîtrise peuvent être acquis de diverses façons. Dans une recherche portant sur un échantillon d'étudiants juifs américains en voyage d'un an en Israël, Schild (1962) s'est penché sur trois modes d'acquisition des normes sociales: la participation, l'observation et la communication. Les résultats de ses

travaux indiquent que la participation à la vie sociale et les communications directes et personnelles avec des membres de la société d'accueil s'avèrent des moyens très efficaces pour comprendre et maîtriser ces normes. Cependant, ajoute le chercheur, l'accessibilité à ces moyens dépend du bon vouloir des hôtes qui ne sont pas nécessairement intéressés à nouer des liens avec des gens qu'ils perçoivent comme des étrangers. Par ailleurs, dans une revue des publications portant sur les conséquences psychologiques des migrations, Furnham et Bochner citent plusieurs recherches menées notamment en Angleterre, aux États-Unis et en Australie auprès de jeunes adultes en voyage d'étude à l'étranger. Quelques-unes d'entre elles scrutent, sous différents angles, les réseaux de relations sociales qu'entretiennent ces étudiants. Ceux d'entre eux qui possèdent un ami autochtone rencontrent moins de problèmes d'adaptation que leurs homologues qui n'en ont pas. De plus, cette relation amicale aurait un impact positif sur les attitudes envers le pays hôte (1986 : 15, 128).

Dans les pays anglo-saxons, on a aussi mis l'accent sur l'apprentissage culturel et l'acquisition des habiletés sociales dans un contexte formel. Des approches ont été développées et du matériel pédagogique mis au point particulièrement dans le domaine de la communication non verbale. La tradition d'Oxford semble particulièrement riche et adopterait l'approche de l'accommodation culturelle dans une perspective instrumentale. Elle s'inscrit en faux contre la notion d'adaptation qui a une connotation ethnocentrique et implique, de la part du nouvel arrivant, l'abandon de son patrimoine propre et l'adoption des valeurs et des coutumes de la société d'accueil. Cette approche se fonde, entre autres, sur le fait que, dans ce monde plus ouvert que jamais, nous sommes de plus en plus souvent requis de rencontrer des individus appartenant à une autre ethnie et d'entrer en rapport avec eux, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de nos frontières. Chacun, au cours de sa vie, connaît des circonstances où il est nécessaire ou opportun d'apprendre les principales caractéristiques d'une deuxième culture et d'en maîtriser les conventions sociales. Or, il n'est pas nécessaire d'approuver des usages particuliers pour pouvoir les apprendre et les mettre en pratique. L'approche ne vise pas à transformer l'individu pour l'adapter au pays hôte. L'enseignement et l'entraînement auquel la personne se soumet ont plutôt pour objectif de lui faire comprendre les principales caractéristiques de la culture d'accueil et de lui faire acquérir les habiletés sociales nécessaires pour fonctionner de façon plus efficace.

Quelques études ont aussi mis en lumière l'isolement dans lequel se trouvent les jeunes adultes venus s'instruire à l'étranger. Ainsi, dans l'une de ces recherches menée en Angleterre et portant sur un échantillon de 140 répondants issus de 35 pays différents, Furnham et Alibhai (1985) constatent que 56% des personnes interrogées n'ont aucun ami britannique. Ils concluent que les étudiants étrangers ont peu de relations avec les autochtones et affirment ne pas être étonnés qu'une forte proportion d'entre eux retourne dans son pays d'origine en gardant peu d'estime pour la société où ils ont vécu un certain temps.

Ces considérations et ces conclusions de recherches permettent de situer et d'interpréter certains des résultats présentés au tableau 4.24. Quant à ce dernier, il fournit des réponses aux questions suivantes: les cégépiens des groupes minoritaires entretiennent-ils des relations sociales importantes avec les Québécois francophones? quelle est la proportion d'entre eux qui n'a aucun ami au sein de la majorité? certains groupes sont-ils plus isolés que d'autres de la population autochtone?

Si l'on s'attarde d'abord à l'ensemble des relations jugées importantes, on constate que, au sein des communautés juive, haïtienne et asiatique de l'Est, entre le quart et le tiers des personnes interrogées affirment n'avoir aucun lien de ce type dans la population de souche française. Bref, à l'occasion de leurs multiples activités, tant au collège qu'à l'extérieur, ces répondants côtoient quotidiennement la majorité, mais ils n'ont pu ou n'ont voulu y établir aucun lien un tant soit peu significatif.

De plus, dans chacun de ces trois groupes, la majorité des répondants affirme n'avoir aucun ami Québécois francophone. C'est une forte proportion des personnes interrogées qui se trouve ainsi privée d'un moyen très efficace pour se familiariser plus rapidement avec les traits culturels de la société d'adoption.

Tableau 4.24

Proportion des Néo-Québécois ayant des relations sociales importantes avec des Québécois de souche française, selon l'appartenance ethnoculturelle.

	N	Relations d'amitié		Ensemble des relations importantes	
		% aucune	% une ou plus	% aucune	% une ou plus
Européens francophones	37	13,5	86,5	8,1	91,9
Maghrébins et Levantins	46	19,6	80,4	17,4	82,6
Latino-américains	33	33,3	66,7	12,1	87,9
Occidentaux non francophones	40	35,0	65,0	12,5	87,5
Haïtiens	45	51,1	48,9	28,9	71,1
Juifs	31	54,8	45,2	25,8	74,2
Asiatiques de l'Est	54	55,6	44,4	33,3	66,7
Test $\chi^2$		30,46 ***		14,62 *	

Bien plus, les réponses de ces trois mêmes groupes sont comparables au taux britannique de 56% observé par Furnham et Alibhai. Or, si les populations sondées présentent certains traits communs (il s'agit, dans les deux cas, de jeunes adultes poursuivant des études post-secondaires), par contre le statut des répondants dans chacune des sociétés d'accueil n'est pas comparable. L'étude britannique porte sur des individus qui ont le statut d'étudiant étranger. Au terme d'un séjour variant entre un et six ans, ces personnes retournent dans leur pays d'origine. Quant à nos répondants, ils sont ou immigrants ou Canadiens par naturalisation, sans compter les cinq Canadiens de naissance. Il est peu probable qu'à court, à moyen ou même à long terme une forte proportion d'entre eux retourne dans son pays natal pour y demeurer.

Tableau 4.17

Comparaison entre les taux de fréquentation des divers groupes au collège, leur proportion estimée dans la population totale du collège et leur taux de fréquentation dans les activités sociales.

	Proportion estimée dans la population totale (1)			Contexte de fréquentation						
				Nombre de personnes citées	le collège			les activités sociales		
	% Groupe du répondant	% Autres minorités	% Québécois de souche		% Groupe du répondant	% Autres minorités	% Québécois de souche	% Groupe du répondant	% Autres minorités	% Québécois de souche
<b><u>Néo-Québécois</u></b>										
Haïtiens	5,2	22,6	72,2	135	63,7	19,3	17,0	63,7	21,5	14,8
Juifs	3,0	24,8	72,2	93	59,1	31,2	9,7	63,4	29,0	8,6
Asiatiques de l'Est	5,7	22,1	72,2	162	51,9	32,1	16,0	47,5	38,9	13,6
Maghrébins et Levantins	3,5	24,3	72,2	138	40,6	32,6	26,8	44,2	31,9	23,9
Latino-américains	2,3	25,5	72,2	99	35,4	45,5	19,2	40,3	33,3	26,3
Occidentaux non francophones	3,6	24,2	72,2	120	24,2	34,2	41,7	47,5	27,5	25,0
Européens francophones	2,7	25,1	72,2	111	6,3	27,0	66,7	14,4	28,8	56,8
<b><u>Québécois de souche</u></b>	72,2	27,8		420-424(2)	84,5	15,5		84,0	16,0	

1. Cette partie du tableau a été adaptée des tableaux 1.3 et 1.4.

2. Les 150 répondants de souche québécoise ont cité 420 personnes fréquentées au collège et 424 dans les activités sociales.

D'ailleurs, la majorité ne semble pas rêver de pouvoir le faire<sup>20</sup>.

Une fois de plus, nous sommes à même de constater que certains groupes sont très isolés de la population de souche. Cependant, ce grand isolement n'est pas nécessairement le fait de toutes les communautés d'immigration récente. À ce sujet, il faut signaler que les taux observés chez les Latino-américains et les Occidentaux non francophones sont comparables même si, dans le premier cas, toutes les personnes interrogées sont nées à l'extérieur du pays alors que, dans le second, un répondant sur deux est Canadien de naissance.

Ces données portent aussi à croire que les Latino-américains s'insèrent plus rapidement et peut-être plus facilement que d'autres groupes dans la population de souche. Or, nous avons observé qu'au collège même ils fréquentent peu le groupe majoritaire. On ne peut donc éviter de s'interroger sur la nature et l'origine des obstacles particuliers qu'ils rencontrent dans leur milieu d'études. Malheureusement, il s'agit là d'une des multiples questions à laquelle nous n'avons pas de réponse précise. Or, si l'on voulait expliquer le phénomène, il ne faudrait surtout pas oublier de chercher du côté du groupe majoritaire, des perceptions qu'il a des Latino-américains et de ses attitudes générales envers les groupes minoritaires, particulièrement ceux d'immigration récente.

En effet, il serait erroné de croire que la qualité des relations interpersonnelles des Néo-Québécois avec la population de souche dépend exclusivement des premiers. Les gens qui se côtoient régulièrement, qui partagent des activités et des champs d'intérêts communs ne développent pas nécessairement de la sympathie les uns envers les autres. Or, la relation amicale, qu'elle soit plutôt superficielle ou profonde, implique toujours une certaine affinité et une bonne disposition réciproque à l'égard l'un de l'autre. Le compagnon d'étude ou de travail, le voisin, le coéquipier avec lequel on s'adonne à des activités récréatives, sportives ou autres, peut ne pas nous être indifférent, mais l'intérêt qu'on lui porte ne trouve pas nécessairement d'écho chez lui. Il est utile de rappeler ces évidences à ceux qui seraient tentés de faire porter toute la responsabilité de l'isolement de certains groupes aux membres des

---

20. En consultant la première colonne du tableau 4.12, le lecteur constatera que seul l'Haïtien moyen espère pouvoir un jour retourner dans son pays ancestral, non pas en tant que visiteur, mais pour y demeurer. Le Juif moyen et l'Asiatique de l'Est moyen entretiennent nettement moins ce rêve.

minorités ethniques uniquement ou principalement.

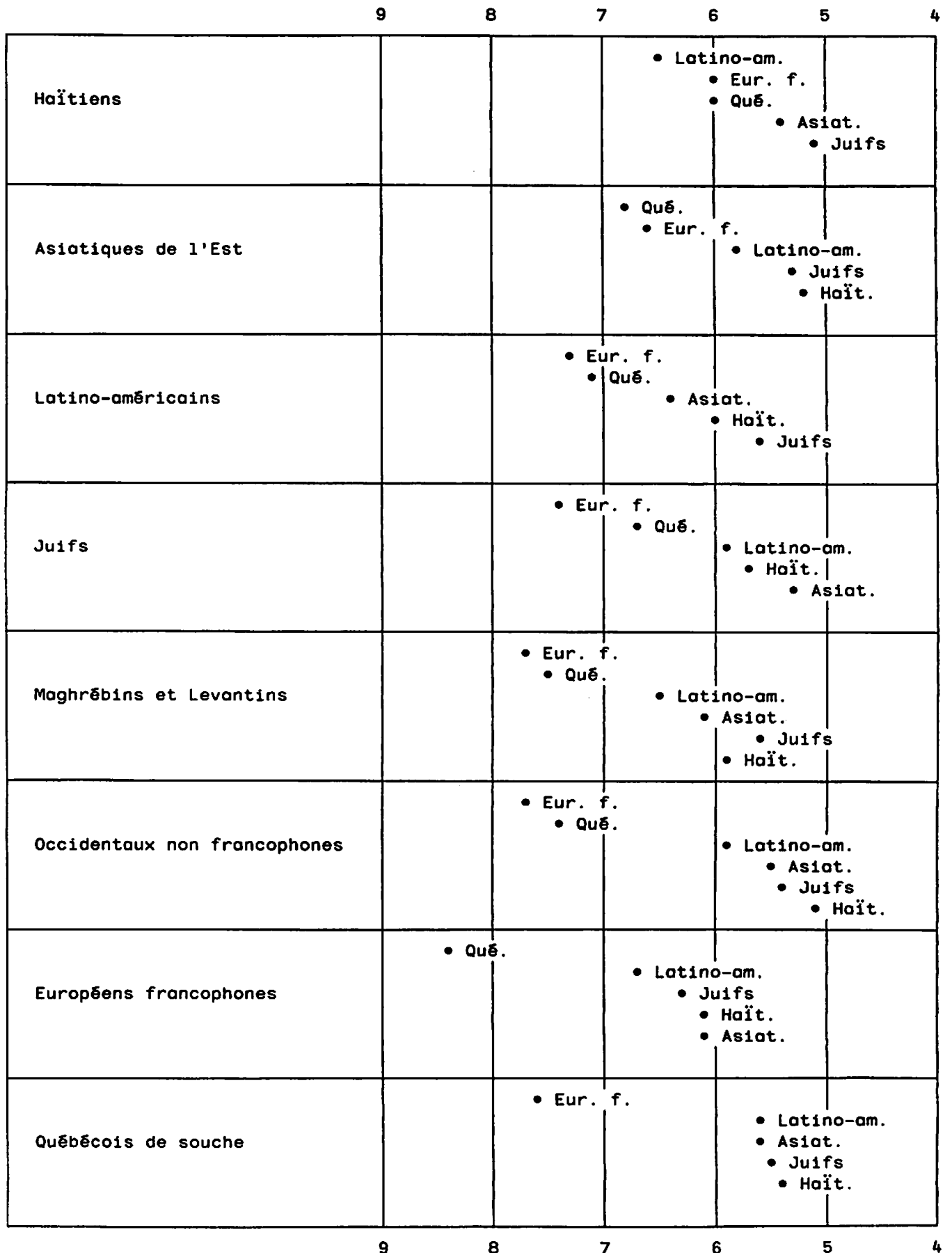
En outre, dans le langage courant, le mot ami revêt plusieurs significations. Ainsi, certains l'utilisent pour désigner toutes les personnes avec lesquelles ils entretiennent des relations cordiales, d'autres le réservent à ceux avec lesquels ils ont tissé des liens de familiarité et une complicité marqués. Les premiers ont autant d'amis que de relations ou de connaissances, les seconds ne comptent que ceux pour lesquels ils éprouvent une affection et un attachement profonds. La notion d'amitié a fait couler beaucoup d'encre depuis Aristote et l'on peut formuler l'hypothèse que nos répondants donnent au mot ami des acceptions différentes, lesquelles peuvent d'ailleurs aussi varier selon les ethnies. Par contre, que l'on donne un sens large ou plutôt étroit au terme même, l'ami est toujours quelqu'un qui nous est proche. Aussi, avons-nous cherché à évaluer l'état de proximité que les répondants accepteraient avec un membre de divers groupes en les soumettant à une échelle de distance sociale.

Deux indicateurs de distance sociale ont été adaptés de l'échelle de Bogardus. Chaque répondant était invité à indiquer dans quelle mesure il accepterait volontiers comme ami personnel d'une part, comme ami intime pour ses fréquentations d'autre part, une personne de chacun des six mêmes groupes ou regroupements ethniques sur lesquels il s'était prononcé à d'autres occasions. Un quotient de distance sociale a été établi à partir de la moyenne des scores à ces deux types de contacts sociaux. Les résultats sont présentés au graphique 4.4. Les réponses détaillées figurent à l'annexe 4.4.

L'échelle de distance sociale vise à mesurer le degré de familiarité d'une personne envers les membres des hors-groupes. La distance ainsi déterminée ne serait pas fonction de la sympathie ou de l'antipathie. Ainsi, dans plusieurs enquêtes américaines utilisant l'échelle de Bogardus, les Français étaient placés à une distance sociale plus grande que les Anglais bien que les personnes interrogées aient déclaré avoir plus de sympathie pour les premiers. De plus, les ethnies peu connues ou inconnues des répondants sont toujours classées très bas. En se basant sur cette constatation, certains ont soutenu que ce type d'échelle mesure l'intensité des préjugés ethniques et raciaux, les répondants ayant tendance à rejeter avec plus de force les membres des groupes qu'ils ne connaissent pas.



Quotient de distance sociale entre les divers groupes de répondants et les hors-groupes imposés.



Aucun de nos groupes de répondants ne classe les diverses ethnies ou l'une d'entre elles en deçà du point médian de l'échelle. On peut donc considérer que, dans l'ensemble, les personnes interrogées connaissent les groupes et regroupements qui leur étaient soumis. Par contre, leur degré de familiarité avec chacun de ces groupes est variable, comme on pouvait s'y attendre.

Les Néo-Québécois placent assez systématiquement à une grande distance sociale les Asiatiques de l'Est, les Haïtiens et les Juifs. Les deux derniers occupent une dernière place sur l'échelle trois fois sur huit; le premier, deux fois sur huit. Systématiquement, chacun de ces groupes se trouve toujours en queue de liste, à l'une ou l'autre des dernières positions. Bref, les Néo-Québécois acceptent avec le plus de réticence, comme ami personnel ou dans une relation amoureuse, les Haïtiens, les Asiatiques de l'Est et les Juifs. Par contre, ils sont prêts à accueillir beaucoup plus facilement les Latino-américains, mais les deux hors-groupes desquels la majorité se sent le plus proche sont les Européens francophones d'abord, les Québécois francophones ensuite. À cette règle générale fait exception l'Haïtien moyen lequel est mieux disposé envers les Latino-américains qu'à l'égard des Européens et des Québécois francophones.

Les réponses moyennes des Québécois de souche révèlent que le seul groupe dont ils se sentent socialement proches sont les Européens francophones. Les Haïtiens, les Juifs, les Asiatiques de l'Est et les Latino-américains forment un ensemble plutôt indistinct qu'ils n'acceptent qu'avec beaucoup de retenue.

En résumé, dans cette partie du rapport qui explore l'ensemble des relations sociales qu'entretiennent entre eux allochtones et autochtones, nous avons établi que certains groupes minoritaires ne sont pas isolés des Québécois francophones. En effet, au sein de quatre des sept groupes et regroupements minoritaires analysés, neuf répondants sur dix ont au moins un lien qu'ils jugent important au sein de la population de souche. Il s'agit, outre des Européens francophones, des groupes suivants: les Latino-américains, les Occidentaux non francophones et les Maghrébins et Levantins. Par contre, chez les Haïtiens, les Juifs et les Asiatiques de l'Est, une proportion nettement plus grande des répondants n'a aucun lien important avec des membres de la majorité. En chiffres simplifiés, au sein de ces trois groupes, trois personnes sur dix sont complètement isolées de la population autochtone puisqu'elles n'entretiennent avec elle aucun lien un tant soit peu significatif.

Dans l'ensemble des rapports sociaux que les Néo-Québécois jugent importants, ceux où figure un lien d'amitié ont fait l'objet d'une considération spéciale compte tenu de certaines conclusions de recherches menées à l'étranger. En effet, plusieurs de ces recherches tendent à montrer que ce type de rapports favorise au maximum l'insertion de l'allochtone dans la société d'accueil.

Dans la population étudiée, une ou plusieurs relations amicales sont entretenues par la majorité des cégépiens des groupes suivants: les Européens francophones, les Maghrébins et Levantins, les Latino-américains et les Occidentaux non francophones. Par contre, une minorité seulement des Haïtiens, des Juifs et des Asiatiques de l'Est affirme avoir un lien d'amitié avec un Québécois francophone. Par conséquent, une majorité de ces répondants se trouve coupée d'un moyen très efficace pour se familiariser avec les us et coutumes de la société d'adoption.

En outre, notre échantillon d'allochtones est constitué uniquement de personnes ayant la nationalité canadienne ou le statut d'immigrant. Or, les taux observés au sein de ces trois groupes sont comparables à ceux cités par des chercheurs britanniques qui se sont penchés sur les relations entretenues par des jeunes adultes ayant le statut d'étudiant étranger en Angleterre. L'étudiant étranger retourne dans son pays d'origine au bout d'un certain laps de temps; nos répondants, par contre, sont plus que vraisemblablement appelés à demeurer au pays. Dans cette perspective, l'isolement par rapport à la population de souche dans lequel se trouve une forte proportion des Haïtiens, des Juifs et des Asiatiques de l'Est est inquiétant.

Il serait pour le moins naïf et tout à fait erroné de croire que la création de liens d'amitié entre allochtones et autochtones dépend toujours et uniquement de la bonne volonté des premiers. La sympathie que l'on éprouve pour quelqu'un, nos essais de rapprochement restent sans lendemain si l'autre se montre distant, froid, pas intéressé. Nous avons examiné cette question sous l'angle de la distance sociale qui sépare les groupes les uns des autres.

Les divers groupes de Néo-Québécois classent systématiquement à une grande distance sociale les Haïtiens, les Juifs et les Asiatiques de l'Est, et à une distance plus faible les Latino-américains. Par contre, tous se sentent socialement beaucoup plus proches des Européens et des Québécois francophones. Quant à ces derniers, leur degré de familiarité avec les Européens francophones est élevé, alors qu'avec les

autres groupes minoritaires il est nettement plus faible. De plus, les répondants de souche n'établissent pas de distinction notable entre Latino-américains, Asiatiques, Juifs et Haïtiens puisqu'ils placent l'ensemble de ces groupes dans un seul bloc comme s'il s'agissait d'un ensemble plutôt monolithique que l'on connaît (puisque toutes les réponses moyennes se situent en haut du point médian de l'échelle) mais que l'on accepte avec réserves.

C'est un truisme d'affirmer qu'il n'existe pas de solution miracle pour favoriser l'intégration des groupes minoritaires et de la population de souche. Cependant, si les cégeps francophones ne sont confrontés à cette problématique que depuis peu, ils pourraient tirer avantage des recherches, des réflexions, des débats, des expériences qui ont été faits ailleurs. Entre autres, dans les pays anglo-saxons, on s'est penché sur le rôle des communications non verbales et des habiletés sociales dans les rapports humains en milieu pluriculturel. Les chercheurs qui ont oeuvré dans ce domaine ne prétendent pas que leurs travaux permettent de supprimer les disparités réelles entre les groupes aux plans économique, social et politique. Néanmoins, certaines de leurs recherches démontrent que l'entraînement à la communication interculturelle et l'acquisition d'habiletés sociales permettent d'améliorer les relations entre les groupes.

## CONCLUSION

La présente étude visait à apporter des éléments de réponse à la question suivante: les cégépiens des minorités ethnoculturelles éprouvent-ils des difficultés particulières d'adaptation? Nous croyons que, dans les trois domaines étudiés, l'objectif poursuivi a été largement atteint et que les résultats dont nous avons fait état donnent de la situation un portrait à la fois nuancé et précis.

Nous avons intégré, dans notre rapport, beaucoup de tableaux et de résumés analytiques pour fournir une vue, la plus complète possible, des différentes dimensions et des multiples aspects de l'adaptation des Néo-Québécois. Le chapitre qui traite de l'intégration socio-culturelle fournit de nombreuses données parce que le champ est complexe et parce que, trop souvent, on a tendance à réduire l'intégration des minorités à la seule question de leur francisation. Or, limiter ainsi l'intégration culturelle et sociale à l'intégration linguistique est, pour le moins, simpliste et dénote une perspective ethnocentrique. Les législations qui ont amené les enfants d'immigrants à l'école française ont eu de multiples conséquences. Maintenant, les Québécois de souche française ont leurs propres minorités et, comme dans toute société pluraliste, des questions se posent au groupe dominant notamment sur la place qu'il réserve aux cultures et aux groupes minoritaires, sur la façon dont il les traite, sur les rapports qu'il entretient avec eux, sur les moyens d'assurer l'égalité des chances et, plus globalement, de traduire dans les faits les principes inscrits dans les Chartes des droits et libertés. Ces questions se posent aussi avec de plus en plus d'acuité aux cégeps pluriethniques.

Comme prévu, le rapport est avant tout descriptif. D'ailleurs, la simple description exacte et cohérente de la population étudiée a représenté une tâche énorme. À plusieurs occasions, nous avons avancé des interprétations provisoires. Il ne nous est cependant pas possible de classer tous les résultats dans un cadre théorique intégrateur. Si une telle théorie devait être élaborée, elle serait d'une extrême complexité.

Nous n'avons pas disserté sur les notions de culture, d'ethnicité, sur les théories au sujet des groupes ethniques ou sur les relations que ces derniers devraient établir entre eux. Dans ces domaines, les publications sont abondantes. Nous avons préféré une description, la plus fidèle possible, de la réalité. Il nous apparaît

qu'il s'agit là d'une démarche nécessaire pour sensibiliser le réseau collégial à la problématique des cégeps pluriethniques. En cette période de rareté des ressources, il s'agit aussi d'une démarche utile pour définir des politiques, tracer des orientations et mettre au point des moyens d'intervention.

La principale lacune de cette étude est qu'elle ne couvre pas le personnel du collège. Du travail est accompli localement dans ce domaine par un comité de la Commission pédagogique qui a visité tous les Départements, les Services et rencontré les représentants de l'Association étudiante.

Nous ne sommes pas en mesure de faire des recommandations. À notre connaissance, ce rapport est le fruit de la première recherche d'envergure jamais entreprise dans le réseau collégial sur le sujet. S'il alimente les discussions et incite les organismes officiels, consultatifs ou autres, du réseau à se pencher sur la question, nous nous estimerons satisfaits du travail accompli. Avec l'implication de ces organismes viendront sans doute les tables rondes, les équipes de chercheurs, les expérimentations, comme elles sont venues le jour où la réduction des taux d'échec et d'abandon au collégial devint une priorité.

Si nous ne sommes pas en mesure de faire des recommandations, cela ne signifie cependant pas que nous n'avons pas d'opinion sur les questions clés d'après les résultats de la recherche. En effet, plusieurs des données présentées convergent vers certains points. Nous allons en souligner quelques-uns.

Les groupes minoritaires ne forment pas un bloc plus ou moins homogène et ils ne sauraient, par conséquent, être traités comme tel. Les politiques, dans la mesure où elles visent à être autre chose qu'un ramassis de vœux pieux, ne peuvent se fonder sur cette hypothèse sans faire fausse route. Il en va évidemment de même des interventions.

Les divers groupes d'élèves nés à l'étranger n'ont pas tous une faible performance scolaire: les Asiatiques de l'Est et les cégépiens natifs de France (qui ne sont Français d'origine que dans un cas sur deux) réussissent généralement mieux que les Canadiens de naissance. Par contre, les Haïtiens enregistrent assez systématiquement des taux de succès plus bas que les autres groupes. Si les interventions tenaient compte de la situation particulière des élèves de première session, tous les groupes

devraient faire l'objet de ces interventions. Si l'on ne voulait privilégier que le groupe le plus faible, c'est celui des Haïtiens qui devrait être visé. Par ailleurs, en deuxième session d'étude ou plus, quatre groupes minoritaires sur six semblent éprouver davantage de difficulté que les Canadiens de naissance et pourraient bénéficier de mesures d'appoint.

Tous les groupes ethnoculturels minoritaires, sauf celui d'origine européenne et dont les membres ont le français comme langue maternelle, éprouvent de sérieuses difficultés en français écrit. Le faible niveau de maîtrise de la langue d'enseignement par les Néo-Québécois, particulièrement ceux d'origine asiatique, a tant de fois été déploré que nous nous attendions à ce que le Québécois de souche moyen obtienne un résultat significativement meilleur que l'élève de souche asiatique. Or, l'écart qui existe entre les moyennes est trop faible pour être retenu. Bref, tous les groupes, à une exception près, maîtrisent mal le français écrit. Cela ne signifie pas que leurs difficultés sont nécessairement de nature identique; seule une étude plus fine permettrait de circonscrire précisément les problèmes. Nos travaux nous portent aussi à croire que des efforts devraient être consentis à l'amélioration de l'expression orale chez bon nombre d'Asiatiques, mais aussi de Latino-américains.

Il est manifeste que le maintien de l'héritage ancestral, particulièrement de la langue, est d'une importance capitale pour la très grande majorité des groupes ethniques. Mais il est également clair, d'après nos données, que certains groupes tiennent à se distinguer plus que les autres. Les cégeps peuvent-ils ne pas tenir compte des aspirations particulières des divers groupes? Quelle place doivent-ils faire aux cultures minoritaires? Jusqu'à quel point doivent-ils poursuivre un objectif d'acculturation? L'acculturation doit-elle viser le domaine des apprentissages scolaires? de tous les apprentissages scolaires ou de certains d'entre eux? Les réponses à ces questions peuvent-elles être laissées aux individus et ne pas faire l'objet d'une position institutionnelle claire? Personne ne contestera que la première fonction des collèges est de transmettre les savoirs qui préparent, le mieux possible, tous les élèves au marché du travail. Cependant, ces institutions ont aussi un rôle social plus large à jouer et il y a lieu de croire qu'un milieu réceptif, tolérant et accueillant est une condition nécessaire à une meilleure intégration.

Le degré d'attachement à divers aspects des cultures d'origine est variable d'un groupe à l'autre et manifeste que les minorités pratiquent un certain réaménagement de leurs habitudes de vie, de leurs moeurs et de leurs valeurs au contact de la société d'adoption. De plus, ces jeunes adultes semblent généralement répondre aux attentes de leurs parents quant à la préservation de plusieurs aspects de leur patrimoine propre. Cependant, au sujet des valeurs, des tensions intergénérationnelles existent plus que probablement. Or, il s'agit d'un des domaines où les Québécois de souche manifestent le moins d'ouverture au pluralisme. Si l'on conçoit les cégeps comme des boîtes à cours, on peut chercher à ignorer les attentes contradictoires que vivent ces élèves. Si on les voit plutôt comme des milieux de vie et de socialisation, le choc des valeurs peut difficilement être éludé. D'ailleurs, même les savoirs transmis dans les cours, les ateliers et les stages ne sont pas que techniques et le problème du pluralisme des valeurs se pose là aussi.

Plusieurs groupes minoritaires sont très isolés de la population de souche et cette dernière réagit avec indifférence ou ne les accepte qu'avec retenue. Contrairement au rêve caressé par plusieurs, le cégep pluriethnique ne contribue pas à l'établissement de relations nombreuses entre élèves de toutes les origines. En fait, même la situation de minoritaire n'induit pas nécessairement un rapprochement entre Néo-Québécois d'origines diverses. Plusieurs des données présentées dans ce rapport portent même à croire que, dans certains cas, on serait justifié de parler de marginalisation.

La présence des minorités ethniques dans les cégeps d'expression française découle d'un choix social et politique. Or, les institutions qui ont à s'adapter à leur population pluraliste sont laissées à elles-mêmes et, avec des moyens dérisoires, elles doivent improviser. Rien d'étonnant à ce que les intervenants conscients des enjeux de l'intégration se sentent souvent démunis.



## BIBLIOGRAPHIE

- Andréoni, P., H. Feider, M. Hardy-Roch et A.-M. Lortie (s.d.). Étude comparative sur l'apprentissage du français entre les enfants-immigrants en classe d'accueil et les enfants-immigrants en insertion directe. CECM.
- Archambault, A. et J.-C. Corbeil (1982). L'enseignement du français langue seconde aux adultes. Conseil de la langue française.
- Barbier, A., E. Olivier et C. Pierre-Jacques (1984). "Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation: le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec", dans Anthropologie et société, vol. 8, n° 2, pp. 49-64.
- Beauchesne, A. et H. Hensler (1987). L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Québec, Dossiers du Conseil de la langue française, n° 25.
- Benjamin, C. (1988). "Bien voir et voir loin", dans CSN, FNEEQ, FEESP, Les cégeps ont-ils un avenir? Montréal, Boréal.
- Berry, J.W., R. Kalin et D.M. Taylor (1977). Attitudes à l'égard du multiculturalisme et des groupes ethniques au Canada. Ottawa, Ministère des Approvisionnements et Services, Canada.
- B.I.T. (1984). Le travail dans le monde. Genève, Bureau International du travail, vol 1.
- Burnet, J. (1975). "The policy of multiculturalism within a bilingual framework: An interpretation", dans A. Wolfgang (edit.), The education of immigrant children. Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- C.E.C.M. (1978). Rapport de la sous-commission retard scolaire. Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Chancy, M. (1985) (Rapport du comité sous la présidence de). L'école québécoise et les communautés culturelles. Québec, Ministère de l'éducation du Québec.
- C.L.F. (1987). Vivre la diversité en français. Québec, Service des communications, Notes et documents n° 64.
- C.L.F. (1987a). Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique. Québec, Notes et documents n° 63.
- Conseil des collèges (1988). Les échecs et les abandons au collégial - Synthèse des tables rondes tenues en vue du rapport annuel 1987-1988 du Conseil des collèges sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Secrétariat du Conseil des collèges, février 1988.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1981). Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais. Montréal.
- C.S.E. (1983). L'éducation interculturelle. Gouvernement du Québec, Service des communications.

- C.S.E. (1987). Les défis éducatifs de la pluralité. Gouvernement du Québec, Service des communications.
- D.G.E.C. (1987). Cahiers de l'enseignement collégial 1987-1988. Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, tome 1.
- Dionne, L. (1986). La scolarisation de la population adulte chez quelques communautés ethniques. Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et de la prospective.
- Ertel, R., G. Fabre et E. Marienstras (1971). En marge. Les minorités aux États-Unis. Paris, Maspero.
- Febvre, L. (1942). Le problème de l'incroyance au XVIIe siècle. Paris, Collection "Évolution de l'Humanité".
- Furnham, A. et N. Alibhai (1985). "The friendship networks of foreign students", dans International Journal of Psychology, n° 20, pp. 709-722.
- Furnham, A. et S. Bochner (1986). Culture shock, Psychological reactions to unfamiliar environments. London and New York, Methuen.
- Glazer, N. et D.P. Moynihan (1970). Beyond the melting pot. Cambridge, Mass. Institute of Technology Press, 2<sup>e</sup> édit.
- Glazer, N. (1983). Ethnic Dilemmas 1964-1982. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Hall, E.T. (1979). La dimension cachée. Éditions du Seuil, Coll. "Points", n° 89.
- Harvey, J. (1988). "Les immigrants menacent-ils l'avenir du Québec francophone?", dans Revue Notre-Dame, n° 2, février 1988.
- Illich, I. (1971). Une société sans école. Éditions du Seuil, Coll. "Points", n° 117.
- Isajiw, W.W. (1980). "Definitions of Ethnicity", dans Jay E. Goldstein et Rita Bienvenue (edit.), Ethnicity and Ethnic Relations in Canada. Toronto, Butterworths, pp. 1-11.
- Lacour-Brossard, L. (1986). "Les étudiants en sciences humaines", dans Les cégeps vingt ans après, Recherches sociographiques, vol. XXVII, n° 3, pp. 449-466.
- Lambert, W.E. et D.M. Taylor (1985). "Language minorities in the US.: Conflicts around assimilation and proposed modes of accomodation", Paper presented at the Sixth Annual Green Bay Colloquium on Ethnicity and Public Policy: Ethnicity and Language. University of Wisconsin at Green Bay, 10-11 mai.
- Lamonde, J. (1984). La réussite scolaire au collégial. Direction générale de l'enseignement collégial, Recherche et développement, Bulletin statistique.

- Laperrière, A. (1987). "L'apprentissage du français dans un contexte pluriculturel: réflexion sur le rôle de l'école québécoise à la lumière des analyses britanniques", dans Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique. Québec, Documentation du Conseil de la langue française, n° 29, pp. 267-349.
- Larose, S. (1984). "Transnationalité et réseaux migratoires entre le Québec, les États-Unis et Haïti", dans Problèmes d'immigration, vol. II, n° 2, septembre 1984, pp. 115-138.
- Lasry, J.-C. et M. Frédéric (1986). "Structure familiale et pouvoir conjugal dans des familles haïtiennes de Montréal", dans Études ethniques au Canada, vol. XVIII, n° 2, pp. 151-158.
- Lavoie, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial, document d'analyse. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Lippmann, W. (1974). Public Opinion, New York, McMillan.
- Massot, A. (1979). "Chemineurs scolaires dans l'école québécoise après la réforme", dans les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. 5. Québec: Université Laval; Montréal: Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (1987). Le multiculturalisme et l'éducation interculturelle à l'école de langue française: enjeux sociaux et défis éducatifs, Conférence donnée à l'ACELF. Document photocopie, août 1987.
- M.E.Q. (1979). L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'action. Gouvernement du Québec.
- M.E.Q. (1973). Plan de développement de l'enseignement des langues. Gouvernement du Québec, Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation, supplément n° 21, avril 1973.
- Moghaddam, F.M. et D.M. Taylor (1987). "The meaning of multiculturalism for visible minority immigrant women", dans Canadian Journal of Behavioural Science, n° 19, pp. 121-136.
- Moghaddam, F.M., D.M. Taylor et R.N. Lalonde (1987). "Individualistic and collective integration strategies among Iranians in Canada", dans International Journal of Psychology, n° 22, pp. 301-313.
- Moghaddam, F.M., D.M. Taylor et R.N. Lalonde (1986). Iranian cultural organisations: an Assessment of Services Offered and Community Needs. Document photocopie, Université McGill.
- Moghaddam, F.M., D.M. Taylor et R.N. Lalonde (sous presse). "Integration strategies and attitudes toward the built environment: A study of Haitian and Indian immigrant women in Montreal", dans Canadian Journal of Behavioural Science.
- Noël, P. (1984). Rapport sur la problématique des tensions raciales et du racisme dans le milieu scolaire. Montréal, Service aux étudiants, Bureau de l'accueil et de l'admission de la CECM.

- Novak, M. (1971). The Rise of the unmeltable ethnic: Politics and culture in the seventies. New York, Macmillan.
- O'Bryan, K.G., J.G. Reitz et O.M. Kuplowska (1976). Les langues non officielles: Étude sur le multiculturalisme au Canada. Ministre des Approvisionnements et Services, Canada.
- Ouellet, F. (1988). Le "virage interculturel" peut-il échapper à la banalisation? Conférence préparée pour le débat sur "la culture étudiante - un lieu de rencontre interculturelle". Document polycopié, Cégep de Saint-Laurent, 4 mai 1988.
- Palmer, H. (1976). Reluctant hosts: Anglo-Canadian views of multiculturalism in the twentieth century. Mémoire présenté à la deuxième Conférence canadienne sur le multiculturalisme, Ottawa, février 1976.
- Peabody, D. (1968). "Group judgments in the Philippines: Evaluative and descriptive aspects", dans Journal of Personal and Social Psychology, n° 10 (3), pp. 290-300.
- Pelletier, G. (1979). Le jeune immigrant dans le système scolaire: une étude socio-scolaire réalisée sur les finissants des classes d'accueil de la CECM. Conseil supérieur de l'éducation, septembre 1979.
- Porter, J. (1975). "Ethnic pluralism in Canadian perspective", dans N. Glazer et D.P. Moynihan (edit.), Ethnicity: Theory and experience. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Porter, J. (1972). "Dilemmas and contradictions of a multi-ethnic society", dans Transactions of the Royal Society of Canada, n° 10, pp. 191-205.
- Proulx, J.-P. (1988). "La proportion des élèves francophones qui fréquentent les cégeps anglophones a doublé", Le Devoir, 23 mars.
- QUÉBEC (1977). La politique québécoise de la langue française. Gouvernement du Québec, Ministre du Développement culturel et scientifique.
- QUÉBEC (1978). La politique québécoise du développement culturel. Gouvernement du Québec, Ministre d'État au développement culturel, 2 vol.
- QUÉBEC (1980). Avis du Conseil consultatif de l'immigration relatif au rôle du Ministère de l'Immigration vis-à-vis les minorités ethniques issues en majorité de l'immigration du XXe siècle. Ministère de l'Immigration du Québec.
- QUÉBEC (1983). Autant de façons d'être Québécois: Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles. Gouvernement du Québec, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- Racine, C., J. Leclerc et L. Jean (1986). Implantation d'un Service d'aide en langue française. Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, doc. n° 6746-0142.
- Rist, Roy C. (1978). Guest Workers in Germany: The Prospects for Pluralism. New York, Praeger.

- Rocher, G. (1969). "Le Canada: un pays à rebâtir?", dans Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, n° 6, pp. 119-125.
- Rocher, G. (1972). "Les ambiguïtés d'un Canada bilingue et multiculturel", Communication présentée à la Société canadienne de sociologie et d'anthropologie. Document photocopie, Université de Montréal, mai 1972.
- Rodal, A. (1984). "L'identité juive", dans P. Anctil et G. Caldwell, Juifs et réalités juives au Québec. Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 19-51.
- Saint-Germain, C. (1983). La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle - Évolution de 1976 à 1982. Québec, M.E.Q., coll. "Études et analyses".
- Schild, E.O. (1962). "The foreign student, as stranger, learning the norms of the host culture", dans Journal of Social Issues, 18 (1), pp. 41-54.
- Simard, P.-Y. (1985). Les cégeps et les communautés culturelles: état de la question. Bureau des études canadiennes, A.C.C.C.
- Sowell, T. (1981). Ethnic America: A History. New York, Basic Books.
- S.R.A.M. (s.d.). L'abandon scolaire au collégial - Une analyse du profil des décrocheurs.
- Steinberg, S. (1981). The Ethnic Myth: Race, Ethnicity and Class in America. New York, Atheneum.
- Thomas, W.I. et F. Znaniecki (1927). The Polish Peasant in Europe and America. New York.
- Trudel, M. (1988). Attitudes toward Multiculturalism and Multilingualism at Cégep Saint-Laurent. Document photocopie, Université McGill, mai 1988.
- Vachon, R. (1981). "D'un Québec intégrationniste à un Québec interculturel", dans Interculture, n° 73, pp. 2-33.
- Vachon, R. et K. Das (1984). "Une politique à réorienter", dans Le Devoir, 24 août 1984.
- Vinsonneau, G. (1988). "Psychologie sociale expérimentale et communication intergroupes", dans F. Ouellet (édit.), Pluralisme et école. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 305-338.
- Westmoreland-Traoré, J. (1988). "Le rôle de l'éducation dans l'intégration des communautés culturelles", dans CSN, FNEEQ, FEESP, Les cégeps ont-ils un avenir? Montréal, Boréal, pp. 52-56.
- Zanfani, L. (1985). Recherche sur les Latino-américains arrivés dans la région de Montréal entre le début de 1979 et la fin de 1983. Recherche réalisée grâce à une subvention du Secrétariat d'État (Multiculturalisme Canada), février 1985.

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 - Proportion d'élèves nés à l'étranger dans la population globale de l'enseignement régulier - Cégep de Saint-Laurent - Automne 1983 à automne 1988 . . . . .	3
Tableau 1.2 - Répartition des étudiants par pays ou par région de naissance - Cégep de Saint-Laurent - Automne 1986 . . . . .	5
Tableau 1.3 - Distribution des diverses catégories de Néo-Québécois et de Québécois de souche dans la base de sondage et extrapolation pondérée sur la population totale du collège - Cégep de Saint-Laurent - Hiver 1987 . . .	8
Tableau 1.4 - Distribution des immigrants de première et de deuxième génération dans la base de sondage, selon l'ethnie ou le regroupement d'ethnies - Cégep de Saint-Laurent - Hiver 1987 . . . . .	10
Tableau 1.5 - Distribution des Québécois de souche dans la base de sondage, selon l'origine des ancêtres - Cégep de Saint-Laurent - Hiver 1987 . . . .	11
Tableau 1.6 - Distribution des Néo-Québécois de première génération dans la base de sondage, selon le temps de résidence au Canada . . . . .	12
Tableau 1.7 - Proportion des Néo-Québécois ayant le français, l'anglais et une autre langue comme langue maternelle et comme principale langue d'usage . .	14
Tableau 1.8 - Lieu de naissance des divers groupes de Néo-Québécois d'après la base de sondage . . . . .	18
Tableau 1.9 - Origine ethnoculturelle des ressortissants de divers pays ou régions . . . . .	20
Tableau 1.10 - Répartition des élèves dans la base de sondage et échantillons réalisés au test de français et au questionnaire sur l'adaptation culturelle et sociale . . . . .	22
Tableau 2.1 - Nombre et pourcentage d'élèves nés au Canada et hors du Canada, par famille de programmes - Automne 1986 . . . . .	30
Tableau 2.2 - Distribution des élèves par famille de programmes, selon le pays ou la région de naissance - Automne 1986 . . . . .	32
Tableau 2.3 - Nombre et pourcentage d'élèves nés au Canada et hors du Canada dans les programmes de techniques de l'administration et de techniques physiques - Automne 86 . . . . .	33
Tableau 2.4 - Distribution des élèves par programme dans les techniques de l'administration et les techniques physiques, selon le pays ou la région de naissance - Automne 86 . . . . .	35

Tableau 2.5 - Nombre et pourcentage de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, selon le lieu de naissance (Canada, hors Canada) - Automne 1986 - Ensemble des cours . . . . .	39
Tableau 2.6 - Rapport entre le nombre de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance - Automne 1986 - Ensemble des cours . . . . .	42
Tableau 2.7 - Comparaison de la réussite scolaire entre les divers groupes - Automne 1986 - Ensemble des cours . . . . .	43
Tableau 2.8 - Rapport entre le nombre de cours de français sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance . . .	45
Tableau 2.9 - Rapport entre le nombre de cours de philosophie sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance . . .	47
Tableau 2.10 - Rapport entre le nombre de cours d'éducation physique sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance	49
Tableau 2.11 - Rapport entre le nombre de cours de mathématiques sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance . .	51
Tableau 2.12 - Rapport entre le nombre de cours de sciences de la nature sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance . . . . .	53
Tableau 2.13 - Rapport entre le nombre de cours de sciences humaines et administratives, sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance . . . . .	55
Tableau 2.14 - Rapport entre le nombre de cours de techniques physiques et biologiques, sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance . . . . .	57
Tableau 2.15 - Rapport entre le nombre de cours de techniques de l'administration sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon, et le pays ou la région de naissance . . . . .	59
Tableau 2.16 - Nombre et pourcentage de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon des élèves de première session, selon la performance relative des groupes - Ensemble des cours - Automne 1986 . . . . .	63
Tableau 2.17 - Nombre et pourcentage de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon des élèves de deuxième session et plus, selon la performance relative des groupes - Ensemble des cours - Automne 1986 . . .	63
Tableau 3.1 - Moyenne des notes obtenues au test de français écrit, selon l'appartenance ethnique ou culturelle des répondants - Hiver 1987 . . . . .	72

Tableau 3.2 - Moyenne des notes obtenues au test de français écrit, selon le nombre de sessions passées au cégep - Hiver 1987 . . . . .	73
Tableau 3.3 - Distribution des notes obtenues au test de français écrit par les Néo-Québécois et par les Québécois de souche - Hiver 1987 . . . . .	74
Tableau 3.4 - Comparaison entre les moyennes obtenues au test de français écrit et l'auto-évaluation faite par les répondants, selon l'appartenance ethnique ou culturelle . . . . .	76
Tableau 3.5 - Perception du degré de difficulté à comprendre les textes dans les cours de philosophie, de français, de concentration et les cours complémentaires, selon l'appartenance ethnique ou culturelle . . . . .	77
Tableau 3.6 - Perception du degré de difficulté en français oral (compréhension, expression), selon l'appartenance ethnique ou culturelle .	81
Tableau 3.7 - Pourcentage estimé d'élèves ayant beaucoup, moyennement et peu ou pas de difficulté à comprendre et à s'exprimer en français, selon l'appartenance ethnique - Cégep de Saint-Laurent - Hiver 1987 . . . . .	84
Tableau 4.1 - Moyenne d'âge, selon l'appartenance ethnoculturelle . . . . .	98
Tableau 4.2 - Répartition des répondants selon le sexe et l'appartenance ethnoculturelle . . . . .	99
Tableau 4.3 - Indice de scolarisation des parents, selon l'appartenance ethnoculturelle . . . . .	100
Tableau 4.4 - Répartition des groupes ethniques selon le lieu de naissance (Canada, hors Canada) . . . . .	101
Tableau 4.5 - Importance accordée à la préservation de la culture ancestrale par les divers groupes de Néo-Québécois, et celle accordée aux cultures minoritaires par les Québécois de souche . . . . .	104
Tableau 4.6 - Importance accordée à la préservation de certains aspects de leur culture par les divers groupes de Néo-Québécois, et importance accordée à la préservation des mêmes aspects des cultures minoritaires par les Québécois de souche . . . . .	108
Tableau 4.7 - Aspects culturels auxquels les groupes ethniques sont significativement plus attachés ou moins attachés que la moyenne des autres groupes de Néo-Québécois . . . . .	111
Tableau 4.8 - Ordre d'importance accordé à la maîtrise du français, de l'anglais et de la langue ancestrale par l'ensemble des Néo-Québécois, à l'exclusion des Européens francophones . . . . .	114
Tableau 4.9 - Ordre d'importance accordé à la maîtrise du français, de l'anglais et d'une autre langue étrangère, par les Québécois de souche . .	114



Tableau 4.10 - Comparaison entre le jugement des Néo-Québécois sur le relâchement des valeurs morales dans la société d'accueil et la perception qu'ils ont du jugement de leurs parents . . . . .	122
Tableau 4.11 - Impression de ne pas être accepté par les Québécois de vieille souche française . . . . .	123
Tableau 4.12 - Positions moyennes des répondants sur cinq motifs de rétention culturelle . . . . .	126
Tableau 4.13 - Notes moyennes accordées à diverses minorités par les Québécois de vieille souche . . . . .	129
Tableau 4.14 - Caractéristiques pour lesquelles divers groupes minoritaires ont reçu des notes supérieures ou inférieures à la moyenne de la part des Québécois de souche . . . . .	133
Tableau 4.15 - Perception identitaire des Néo-Québécois par les Québécois de souche . . . . .	135
Tableau 4.16 - Perception de soi par les divers groupes de Néo-Québécois . . . . .	138
Tableau 4.17 - Comparaison entre les taux de fréquentation des divers groupes au collège, leur proportion estimée dans la population totale du collège et leur taux de fréquentation dans les activités sociales . . . . .	142
Tableau 4.18 - Comparaison entre les groupes fréquentés au collège par les Québécois de souche et la proportion estimée de ces derniers, des Européens et des autres minorités dans la population totale . . . . .	143
Tableau 4.19 - Aspirations de fréquentation entre la majorité et les minorités, selon l'appartenance ethnoculturelle . . . . .	148
Tableau 4.20 - Moyenne des notes d'acceptation d'un coéquipier pour des travaux scolaires, selon l'appartenance ethnoculturelle du coéquipier et celle des répondants . . . . .	150
Tableau 4.21 - Groupes ayant reçu des notes supérieures ou inférieures à la moyenne générale, selon l'appartenance ethnoculturelle des répondants . . . . .	152
Tableau 4.22 - Impression d'avoir été victime de discrimination de la part des étudiants du cégep, des professeurs et du personnel non-enseignant, selon l'appartenance ethnoculturelle . . . . .	154
Tableau 4.23 - Variation entre la moyenne allouée à chaque catégorie de personnes par les divers groupes de Néo-Québécois et la moyenne générale du "sentiment de discrimination" . . . . .	155
Tableau 4.24 - Proportion des Néo-Québécois ayant des relations sociales importantes avec des Québécois de souche française, selon l'appartenance ethnoculturelle . . . . .	164

## LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1.1 - Proportion des Néo-Québécois ayant abandonné leur langue maternelle au profit du français ou de l'anglais comme principale langue parlée à la maison . . . . .	16
Graphique 4.1 - Moyenne des réponses au sujet de l'importance accordée à la préservation de la langue ancestrale . . . . .	118
Graphique 4.2 - Moyenne des réponses au sujet de l'importance accordée à la préservation des valeurs qui sous-tendent les rapports inter-générationnels .	119
Graphique 4.3 - Moyenne des réponses au sujet de l'importance accordée à la préservation des valeurs qui sous-tendent les rapports inter-sexes . . . .	120
Graphique 4.4 - Quotient de distance sociale entre les divers groupes de répondants et les hors-groupes imposés . . . . .	167

## Annexe 1.1

Répartition des étudiants par pays de naissance - Automne 1986.

Pays de naissance	Nombre d'étudiants	Pays de naissance	Nombre d'étudiants
<u>Asie (sauf le Moyen-Orient)</u>		<u>Amérique latine (sauf Haïti)</u>	
Vietnam	135	Chili	25
République khmère	45	El Salvador	21
Laos	11	Colombie	12
Chine	5	Pérou	9
Indes	5	Guatemala	3
Pakistan	2	Uruguay	2
Corée du Sud	2	Antilles françaises	2
Afghanistan	1	Guyane espagnole	1
<hr/>	<hr/>	Brésil	1
Sous-total	204	Équateur	1
<u>Afrique du Nord et Moyen-Orient</u>		Guyanes françaises	1
Maroc	55	Bahamas	1
Liban	49	Honduras	1
Égypte	18	Mexique	1
Israël	15	Nicaragua	1
Syrie	10	République dominicaine	1
Iran	8	<hr/>	<hr/>
Tunisie	4	Sous-total	83
Algérie	2		
Turquie	2		
Irak	1		
<hr/>	<hr/>		
Sous-total	164		

## Annexe 1.1 (suite)

Répartition des étudiants par pays de naissance - Automne 1986.

Pays de naissance	Nombre d'étudiants	Pays de naissance	Nombre d'étudiants
<u>Pays occidentaux (sauf la France et le Canada)</u>		<u>Haïti</u>	196
Belgique	11	<u>France</u>	52
U.S.A.	11	<u>Canada</u>	2 742
Italie	10	Indéterminé	21
Portugal	9	<b>Total</b>	<b>3 551</b>
Espagne	8		
Pologne	6		
Grèce	5		
Roumanie	4		
Angleterre	2		
Hongrie	2		
R.F.A.	2		
Yougoslavie	2		
Suisse	1		
<hr/>			
Sous-total	73		
<u>Afrique au Sud du Sahara</u>			
Cameroun	5		
Zaïre	3		
Côte d'Ivoire	2		
Île Maurice	2		
Madagascar	2		
Rwanda	1		
Sénégal	1		
<hr/>			
Sous-total	16		

## Annexe 1.2

Distribution des Néo-Québécois dans la base de sondage, selon l'appartenance ethnique - Hiver 1987.

<u>Asiatiques de l'Est</u>		<u>Juifs</u>	56
Cambodgiens	23	<u>Européens francophones</u>	
Chinois	14	Belges	9
Coréens	3	Français	37
Laotiens	4	Suisse	1
Vietnamiens	58	Origine mixte	1
Origine mixte	5		
	<hr/>		<hr/>
	107		48
<u>Haïtiens</u>	99	<u>Latino-américains</u>	
<u>Maghrébins et Levantins</u>		Brésilien	1
Arabes	10	Chiliens	14
Arméniens	26	Colombiens	2
Égyptiens	9	Équatorien	1
Iraniens	4	Guatémaltèques	2
Libanais	8	Guyanais	2
Marocains	2	Nicaraguayen	1
Syriens	6	Péruviens	4
	<hr/>	Salvadoriens	11
	65	Uruguayens	3
<u>Occidentaux non francophones</u>		Vénézuéliens	2
Américain	1		<hr/>
Anglais	2	<u>Autres ethnies et</u>	
Écossais	1	<u>origines mixtes</u>	
Espagnols	8	Afghan	1
Grecs	10	Camerounais	2
Hongrois	1	Dominicain	1
Irlandais	2	Indiens	3
Italiens	14	Ivoirien	1
Polonais	6	Jamaïcain	1
Portugais	10	Zaïrois	1
Roumains	3	Origines mixtes	19
Yougoslaves	2		<hr/>
Origine mixte	5		29
	<hr/>		
	65		

## Annexe 1.3

Proportion des Néo-Québécois nés à l'extérieur du Canada et ayant fait leurs études secondaires entièrement au Québec, en partie au Québec et entièrement à l'étranger.

	N	Entièrement au Québec %	En partie au Québec %	Entièrement à l'étranger %
Asiatiques de l'Est	98	38,8	57,1	4,1
Latino-américains	43	41,9	41,9	16,3
Maghrébins et Levantins	51	49,0	45,1	5,9
Occidentaux non francophones	31	58,1	38,7	3,2
Haïtiens	91	62,1	29,7	7,7
Juifs	46	69,6	28,3	2,2
Européens francophones	24	79,2	16,7	4,2
Autres ethnies et origine mixte	15	33,3	53,3	13,3
<b>Total</b>	<b>399</b>	<b>53,1</b>	<b>40,4</b>	<b>6,5</b>

## Annexe 2.1A

Nombre de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon des élèves de première session, selon le pays ou la région de naissance - Ensemble des cours - Automne 1986.

Cours	Ensemble des inscrits	Pays ou région de naissance						
		Asie de l'Est	Occident (sauf la France et le Canada)	Amérique latine	Afrique du Nord et Moyen-Orient	France	Canada	Haïti
Réussite	N 3532 % 56,4	135 66,5	114 63,3	39 62,9	135 60,5	18 60,0	2934 55,9	136 50,0
Échec	N 1933 % 30,9	44 21,7	44 24,4	12 19,4	58 26,0	11 36,7	1644 31,3	113 41,5
Abandon	N 794 % 12,7	24 11,8	22 12,2	11 17,7	30 13,5	1 3,3	673 12,8	23 8,5
Total	N 6259 % 100,0	203 100,0	180 100,0	62 100,0	223 100,0	30 100,0	5251 100,0	272 100,0
Test $\chi^2$		39,08 ***						

## Annexe 2.1B

Nombre de cours sanctionnés par la réussite, l'échec ou l'abandon des élèves de deuxième session et plus, selon le pays ou la région de naissance - Ensemble des cours - Automne 1986.

Cours	Ensemble des inscrits	Pays ou région de naissance						
		Asie de l'Est	France	Canada	Afrique du Nord et Moyen-Orient	Occident (sauf la France et le Canada)	Amérique latine	Haïti
Réussite	N 12446 % 74,5	846 79,1	237 79,8	9491 75,0	603 70,3	225 71,4	318 68,4	649 68,5
Échec	N 2989 % 17,9	177 16,5	43 14,5	2153 17,0	190 22,1	67 21,3	115 24,7	228 24,1
Abandon	N 1267 % 7,6	47 4,4	17 5,7	1006 8,0	65 7,6	23 7,3	32 6,9	71 7,5
Total	N 16702 % 100,0	1077 100,0	297 100,0	12650 100,0	858 100,0	315 100,0	465 100,0	948 100,0
Test $\chi^2$		83,61 ***						



Répartition des répondants selon la scolarité de la mère et celle du père.

	Scolarité de la mère					Scolarité du père				
	N	7 ans et moins %	8 à 12 ans %	13 à 15 ans %	16 ans ou plus %	N	7 ans et moins %	8 à 12 ans %	13 à 15 ans %	16 ans ou plus %
Européens francophones	26	3,8	30,8	15,4	50,0	31	0,0	22,6	16,1	61,3
Maghrébins et Levantins	36	11,1	36,1	27,8	25,0	36	8,3	27,8	33,3	30,6
Latino-américains	27	18,5	29,6	37,0	14,8	32	12,5	34,4	9,4	43,8
Québécois de souche	135	11,9	44,4	23,0	20,7	127	15,7	33,1	18,5	32,3
Juifs	21	28,6	33,3	33,3	4,8	21	4,8	33,3	23,8	38,1
Asiatiques de l'Est	34	41,2	26,5	8,8	23,5	30	16,7	20,0	16,7	46,7
Haïtiens	35	28,6	34,3	22,9	14,3	32	21,9	28,1	9,4	40,6
Occidentaux non francophones	35	31,4	40,0	20,0	8,6	35	40,0	31,4	14,3	14,3

## Annexe 4.2

Ordre d'importance accordée à la maîtrise du français, de l'anglais et de la langue ancestrale par chacun des groupes de Néo-Québécois.

		N	Très important %	Moyennement important %	Moins important %
Latino-américains	Français	33	66,7	24,2	9,1
	Anglais	33	24,2	48,5	27,3
	Langue ancestrale	32	31,3	25,0	43,8
Juifs	Français	31	61,3	35,5	3,2
	Anglais	30	33,3	46,7	20,0
	Langue ancestrale	29	20,7	13,8	65,5
Asiatiques de l'Est	Français	53	58,5	32,1	9,4
	Anglais	54	38,9	40,7	20,4
	Langue ancestrale	52	25,0	19,2	55,8
Maghrébins et Levantins	Français	46	56,5	41,3	2,2
	Anglais	46	32,6	43,5	23,9
	Langue ancestrale	45	24,4	15,6	60,0
Occidentaux non-franc.	Français	39	53,8	30,8	15,4
	Anglais	40	32,5	45,0	22,5
	Langue ancestrale	38	31,6	15,8	52,6
Haïtiens	Français	45	44,4	48,9	6,7
	Anglais	44	45,5	34,1	20,4
	Langue ancestrale	44	18,2	13,6	68,2

## Annexe 4.3

Réponses moyennes des Néo-Québécois au sujet de l'importance accordée à la préservation des valeurs qui sous-tendent les rapports entre les garçons et les filles et entre le mari et la femme.

	N	Rapports garçons-filles			Rapports mari-femme		
		Position des répondants	Perception des attentes des parents	t	Position des répondants	Perception des attentes des parents	t
Européens francophones	36	5,2	5,1	0,34	5,3	5,4	-0,16
Asiatiques de l'Est	52	6,1	6,8	-2,34*	6,8	7,3	-1,71
Juifs	30	6,8	7,4	-2,03	7,2	7,8	-2,38*
Occidentaux non francophones	40	6,0	6,8	-2,27*	6,0	6,8	-2,19*
Latino-américains	33	5,0	6,2	-2,51*	5,0	5,8	-1,96
Haïtiens	45	5,4	6,7	-3,66***	5,5	6,8	-3,59***
Maghrébins et Levantins	46	5,0	6,6	-5,49***	5,5	6,7	-3,78***

Abandon    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Conservation

## Annexe 4.4

Degré d'acceptation d'un membre de différents hors-groupes comme ami personnel et comme ami intime pour les fréquentations.

	Type d'ami	Appartenance ethnoculturelle de l'ami				
		<u>Latino-américain</u>	<u>Québécois francophone</u>	<u>Européen francophone</u>	<u>Asiatique de l'Est</u>	<u>Juif</u>
<u>Haïtiens</u>	personnel	6,8	6,4	6,3	6,2	5,8
	intime	6,3	5,7	5,8	4,5	4,5
	$\bar{X}$	6,5	6,1	6,1	5,4	5,1
<u>Asiatiques de l'Est</u>	personnel	<u>Québécois francophone</u>	<u>Européen francophone</u>	<u>Latino-américain</u>	<u>Juif</u>	<u>Haïtien</u>
	intime	7,1	6,9	6,2	5,8	5,6
	$\bar{X}$	6,5	6,2	5,4	4,8	4,7
<u>Latino-américains</u>	personnel	<u>Européen francophone</u>	<u>Québécois francophone</u>	<u>Asiatique de l'Est</u>	<u>Haïtien</u>	<u>Juif</u>
	intime	7,5	7,5	7,1	6,8	6,1
	$\bar{X}$	7,1	6,6	5,6	5,3	5,2
<u>Juifs</u>	personnel	<u>Européen francophone</u>	<u>Québécois francophone</u>	<u>Latino-américain</u>	<u>Haïtien</u>	<u>Asiatique de l'Est</u>
	intime	8,0	7,5	6,7	6,5	6,1
	$\bar{X}$	6,8	6,0	5,2	4,9	4,5
		7,4	6,7	5,9	5,7	5,3

## Annexe 4.4 (suite)

Degré d'acceptation d'un membre de différents hors-groupes comme ami personnel et comme ami intime pour les fréquentations.

	Type d'ami	Appartenance ethnoculturelle de l'ami					
		<u>Européen francophone</u>	<u>Québécois francophone</u>	<u>Latino-américain</u>	<u>Asiatique de l'Est</u>	<u>Juif</u>	<u>Haïtien</u>
<u>Occ. non franc.</u>	personnel	8,1	7,9	6,9	7,0	6,5	6,3
	intime	7,3	6,9	4,9	4,0	4,3	3,9
	$\bar{X}$	7,7	7,4	5,9	5,5	5,4	5,1
<u>Maghrébins et Levantins</u>	personnel	8,0	8,0	7,1	7,0	6,9	6,3
	intime	7,5	7,0	5,8	5,1	4,9	4,8
	$\bar{X}$	7,7	7,5	6,5	6,1	5,9	5,6
<u>Européens franco.</u>	personnel	8,5	7,4	6,9	7,1	7,0	
	intime	8,4	6,1	5,6	5,1	5,2	
	$\bar{X}$	8,4	6,7	6,3	6,1	6,1	
<u>Québécois de souche</u>	personnel	7,9	6,5	6,4	6,2	6,4	
	intime	7,3	4,7	4,7	4,7	4,5	
	$\bar{X}$	7,6	5,6	5,6	5,5	5,4	

Non, sans réserve    1    2    3    4    5    6    7    8    9    Oui, sans réserve