

**L'aptitude au français des élèves montréalais d'origine immigrée  
Impact de la densité ethnique de l'école, du taux de francisation  
associé à la langue maternelle et de l'ancienneté d'implantation**

**APTITUDE FOR FRENCH AMONG MONTREAL STUDENTS OF  
IMMIGRANT ORIGIN**

**THE IMPACT OF THE ETHNIC CONCENTRATION OF THE SCHOOL, OF  
THE LEVEL OF FRANCIZATION ASSOCIATED WITH THE STUDENT'S  
MOTHER TONGUE AND OF THE LENGTH OF TIME THE STUDENT HAS  
BEEN LIVING IN THE HOST COUNTRY**

Marie Mc Andrew, Mathieu Jodoin, Michel Pagé and Joséfina Rossell

Volume 29, Number 1, Spring 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/010277ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/010277ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association des démographes du Québec

ISSN

0380-1721 (print)

1705-1495 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mc Andrew, M., Jodoin, M., Pagé, M. & Rossell, J. (2000). L'aptitude au français des élèves montréalais d'origine immigrée : impact de la densité ethnique de l'école, du taux de francisation associé à la langue maternelle et de l'ancienneté d'implantation. *Cahiers québécois de démographie*, 29(1), 89–117.

<https://doi.org/10.7202/010277ar>

Article abstract

The authors of this article compare the impact of the ethnic concentration of the school, of the level of francization associated with the student's mother tongue and of the length of time the student has been living in the host country on the aptitude for French among Montreal students of immigrant origin. Factorial analysis of data from 896 students of immigrant origin shows that the aptitude for French — which includes students' positive attitudes towards French, their use of French with people around them and their utilization of French language electronic media — is one-dimensional. This aptitude is moderately high among students of immigrant origin, though lower than that of long-established Francophone students (N = 686). Moreover, multiple regression analyses show that the ethnic concentration of the school, which is not related to the aptitude for French among long established Francophone students, is negatively related to that of students of immigrant origin. However, the level of francization associated with the student's mother tongue is a far more significant predictor of the aptitude for French among students of immigrant origin than the ethnic concentration of the school. Finally, it would seem that neither the fact of students having been born in Canada nor the fact of their having immigrated during the course of their studies has any impact on the phenomenon under investigation.

**L'aptitude au français des élèves  
montréalais d'origine immigrée**  
**Impact de la densité ethnique de l'école,  
du taux de francisation associé à la langue  
maternelle et de l'ancienneté d'implantation**

Marie MCANDREW \*, Mathieu JODOIN \*\*,  
Michel PAGÉ \*\* et Joséfina ROSSELL \*

Depuis vingt ans, sous l'effet conjugué de la loi 101, qui a dirigé les nouveaux arrivants vers l'école de langue française<sup>1</sup>, d'une politique québécoise de recrutement et de sélection des immigrants plus active<sup>2</sup> et de l'évolution de la composition ethnolinguistique des flux<sup>3</sup>, le milieu scolaire francophone montéalais a connu une transformation radicale. En effet, alors

---

— Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation (\*) et Département de psychologie (\*\*), Université de Montréal.

<sup>1</sup> La partie de la Charte de la langue française qu'on appelle généralement loi 101 (Gouvernement du Québec, 1977), qui concerne la fréquentation scolaire, a fait de la fréquentation de l'école française la norme pour tous les étudiants, à l'exception des enfants qui fréquentaient déjà l'école anglaise à l'époque où la loi a été adoptée, de leurs frères et de leurs sœurs ainsi que de ceux dont les parents ont reçu leur éducation primaire en anglais au Québec et, plus récemment, au Canada, suite à divers jugements de la Cour suprême du Canada. Cette exemption s'applique également aux enfants autochtones, aux enfants handicapés ainsi qu'aux enfants dont les parents ne résident que temporairement au Québec.

<sup>2</sup> Caractérisée par l'arbitrage entre des objectifs divers : démographiques, économiques, linguistiques, familiaux et humanitaires (MCCI, 1990), la politique mise de l'avant par le Québec a donné lieu, depuis 1985, à une importante baisse des niveaux suivie d'une relative stagnation des flux à partir du milieu des années 1990 (MRCI, 1997).

<sup>3</sup> Les sources non traditionnelles, c'est-à-dire ne provenant pas de l'Amérique du Nord ou de l'Europe (MCCI, 1990), représentaient en 1991 80 pour cent du flux total alors qu'elles ne comptaient que pour 20 pour cent en 1961.

qu'en 1969, dans l'ensemble du Québec, 89 pour cent des élèves d'origine immigrée <sup>4</sup> choisissaient l'école anglaise (CSIM, 1991), en 1997, 75 pour cent des allophones et près de 95 pour cent des nouveaux arrivants fréquentent le secteur français (MEQ, 1997). Dans l'île de Montréal, où vivent 76 pour cent des élèves nouveaux arrivants, on trouve désormais plus de 35 pour cent d'élèves d'origine immigrée dans les écoles de langue française; les deux tiers de ces dernières comptent plus de 25 pour cent de cette clientèle, et un tiers en comptent même plus de 50 pour cent (McAndrew et Ledoux, 1995) <sup>5</sup>.

Une institution traditionnellement très homogène sur le plan linguistique et culturel s'est donc vue investie de la responsabilité d'assurer l'intégration linguistique, sociale et scolaire des nouveaux arrivants, tout en préparant l'ensemble des élèves à vivre au sein d'une société pluraliste. Les défis à cet égard, qui ont été amplement étudiés par les pouvoirs publics et les chercheurs québécois depuis vingt ans <sup>6</sup> sont multiples et diversifiés. De façon générale, sans prétendre faire un bilan exhaustif de la scolarisation des élèves d'origine immigrée et de l'adaptation institutionnelle au pluralisme, on peut toutefois retenir que les acquis qui font l'objet du plus large consensus, notamment parce qu'on peut les estimer avec les données les plus fiables, concernent les compétences linguistiques et la performance scolaire d'une très large majorité de la clientèle d'origine immigrée <sup>7</sup>. À l'inverse, les conclusions rela-

<sup>4</sup> « Origine immigrée » renvoie aux élèves immigrants et aux élèves nés au Canada dont au moins un des deux parents est immigrant.

<sup>5</sup> Ces données reflètent la division qui existait jusqu'en juillet 1998, avant la réorganisation des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques. Si, à court terme, cette réforme est peu susceptible d'influencer le bassin de recrutement des diverses écoles, à moyen terme, on devrait assister à une redistribution des clientèles scolaires. Il se peut que cette redistribution fasse diminuer la densité ethnique, notamment à la Commission scolaire de Montréal, vu le rôle essentiel que jouait, dans la dynamique de production du phénomène, la densité extrême et artificielle qui prévalait au sein des écoles franco-protestantes (McAndrew et Ledoux, 1998).

<sup>6</sup> Pour une synthèse du bilan d'ensemble à cet égard, voir notamment MEQ (1988, 1997), CSE (1987, 1993), Berthelot (1991) et McAndrew (1993).

<sup>7</sup> L'ensemble des études (St-Germain, 1988; CCCI, 1990; MEQ, 1996) montre que les allophones et même les immigrants plus récents ont, globalement, une performance scolaire équivalente voire, dans certaines disciplines, supérieure à celle des francophones, et que leurs résultats en français, bien que légèrement plus faibles dans l'ensemble, sont loin d'être désastreux. Le consensus est également très convergent en ce qui concer-

tives à l'intégration sociale des nouveaux arrivants et surtout à l'état des usages et attitudes linguistiques en milieu scolaire montréalais demeurent plus ambiguës et soulèvent des débats passionnés <sup>8</sup>.

Ce deuxième élément, spécifiquement, est souvent perçu dans un contexte où la scolarisation des jeunes immigrants en français et leur apprentissage de cette langue sont considérés comme allant de soi en vertu de la loi et deviennent le révélateur ultime de l'impact du volet scolaire de la loi 101 sur la dynamique sociolinguistique qui prévaudra au Québec, et surtout à Montréal, à moyen et à long termes.

## **Revue des écrits**

### *Les usages et attitudes linguistiques des jeunes d'origine immigrée en milieu scolaire*

Étant donné l'importance des débats que soulève la question des usages et attitudes linguistiques des élèves d'origine immigrée en milieu scolaire, il est étonnant de constater la rareté des données d'enquêtes empiriques à cet égard. Lorsqu'elles existent, celles-ci sont marquées par trois limites importantes.

Tout d'abord, elles concernent rarement la situation scolaire même. Les études portent souvent sur les comportements linguistiques des jeunes Québécois dans divers domaines de la vie sociale et sont réalisées, pour des raisons de commodité, auprès d'échantillons d'élèves du secondaire ou du cégep (Bédard et Monnier, 1981; Georgault, 1981; Locher et Locher, 1983a et 1983b; Locher, 1993, 1994; Hensler et Beauchesne, 1987; Giroux, 1992). De plus, les rares études où l'on a interrogé les élèves sur leurs pratiques au primaire et au secondaire (Hensler et Beauchesne, 1987; Sénéchal, 1987) ne sont pas récentes, ce qui, dans le contexte de transformations sociolin-

---

ne les clientèles les plus à risque (notamment les élèves sous-scolarisés et ceux qui immigreront en cours de scolarité).

<sup>8</sup> Dans le premier cas, l'ambiguïté semble tenir à la difficulté même de définir les exigences d'une intégration sociale réussie. Ce concept polysémique et extrêmement normatif exigerait que l'on s'entende, par exemple, sur le degré de participation, de conformité culturelle ou de contacts interethniques qu'un État démocratique peut imposer à ses citoyens (McAndrew, 1994). Dans le second cas, comme on le verra plus loin, le petit nombre d'études empiriques et le traitement extrêmement médiatisé des situations plus problématiques sont des facteurs explicatifs à considérer.

guistiques rapides que connaît le Québec, pose problème. Il semble en effet qu'on ait connu, dix ans après sa mise en œuvre, une période féconde en « bilans de la loi 101 ». Mais l'intérêt s'est émoussé, malgré quelques études plus récentes (Giroux, 1992; Locher, 1993, 1994; Veltman et Paré, 1995) contenant des énoncés directement ou indirectement liés aux usages linguistiques en milieu scolaire.

Finalement, peu de recherches portent sur les usages réels. En effet, à l'exception de l'étude de Hensler et Beauchesne (1987), où on a observé des élèves du niveau primaire dans des situations scolaires informelles de communication hors classe (activités dans la cour de récréation et repas pris en commun), et de celle de McAll (1994) sur l'utilisation des langues au travail, effectuée dans un CLSC d'un quartier multiethnique de Montréal, les études menées auprès des jeunes (Bédard et Monnier, 1981; Georgeault, 1981; Sénéchal, 1987; Locher et Locher, 1983a et 1983b; Locher, 1993, 1994) ou auprès des travailleurs immigrants (Monnier, 1983, 1993; Béland, 1991) ont été réalisées au moyen de questionnaires ou d'entrevues consistant, notamment, en une auto-évaluation des sujets quant à leurs comportements linguistiques.

Malgré ces limites, on peut cependant dégager de la littérature certaines tendances permettant d'ordonner sur un continuum les acquis les plus importants et les situations les plus problématiques en ce qui concerne les usages et attitudes linguistiques des jeunes d'origine immigrée en milieu scolaire. De façon générale, les études font ressortir :

- 1) un usage important ou du moins en nette progression du français en milieu scolaire avec les amis et même avec la fratrie (Hensler et Beauchesne, 1987; Giroux, 1992; Veltman et Paré, 1995). Toutefois, l'usage de l'anglais, bien qu'en décroissance, demeure important, et les langues d'origine continuent à jouer un certain rôle avec la famille (Hensler et Beauchesne, 1987; Sénéchal, 1987; Giroux, 1992);
- 2) une progression appréciable du pourcentage d'élèves allophones choisissant librement de fréquenter un cégep de langue française. Ce pourcentage est passé de 18,2 en 1980 à 46,4 en 1994 (MEQ, 1995), même si des reculs périodiques ont été observés;
- 3) une situation plus ambiguë en ce qui concerne les attitudes à l'égard de la langue, peut-être attribuable en partie à la

faiblesse des échantillons au sein des grandes enquêtes sur ces questions réalisées auprès des élèves francophones ou anglophones. Dans l'ensemble, on affirme que les jeunes Québécois sont favorables au fait français, notamment ceux qui fréquentent des écoles françaises (Sénéchal, 1987), leurs attitudes positives s'étant même renforcées depuis quelques années (Locher, 1993), et que les jeunes allophones adoptent, dans une certaine mesure, les comportements du groupe majoritaire qu'ils fréquentent, anglophone ou francophone selon le cas (Locher, 1993, 1994);

- 4) une faible utilisation du français dans la consommation des médias et lors des activités culturelles. Les jeunes allophones accordent une place très importante à l'anglais, même si, pour la lecture des journaux, des magazines ou des livres, le français est plus présent (Sénéchal, 1987; Giroux, 1992; Locher, 1993). On souligne toutefois que, depuis quelques années, l'usage de l'anglais dans la consommation des biens culturels a aussi considérablement augmenté chez les jeunes francophones, notamment en ce qui concerne la consommation des médias électroniques (Locher, 1993, 1994).

#### *Les facteurs influençant les choix linguistiques en milieu scolaire*

L'interprétation de la situation que nous venons de décrire et, notamment, l'identification des facteurs qui l'influencent peuvent s'appuyer sur deux sources. La première consiste dans la vaste littérature internationale et nationale sur les déterminants des dynamiques sociolinguistiques dans divers contextes. Cette littérature nous révèle quatre grands types de facteurs.

Le premier, l'environnement social large, met essentiellement en jeu le statut sociolinguistique des langues en conflit (Mackey, 1976; Fishman, 1989; Truchot, 1990; Boyer, 1991), tant sur le plan international (Truchot, 1995) que sur le plan national (Gauthier, 1995) et dans les domaines économique (Vaillancourt, 1988, 1991), culturel et politique, ce qui ouvre la porte à des situations non congruentes et multiples (Laponce, 1987; Au, 1988). Dans le cas du Québec, par exemple, il est évident que sur le plan international l'anglais domine même si le statut du français n'est pas négligeable, alors qu'au plan national, selon que l'on se place dans l'ensemble du Canada, au Québec ou à Montréal, les constats sur la prédominance respective des deux langues aux plans économique, culturel et politique peuvent varier.

Un second grand groupe de facteurs, qu'on peut caractériser comme relevant de l'environnement plus immédiat, concerne les caractéristiques post- et prémigratoires des immigrants ou, dans le cas qui nous intéresse, des parents des élèves (MEQ, 1985, 1988, 1997; CLF, 1987, 1995; Comité interministériel sur la situation de la langue française, 1996). Parmi les grandes caractéristiques prémigratoires, on mentionnera, par exemple, le statut de la langue d'accueil dans le pays d'origine, les caractéristiques socio-économiques ou éducationnelles, la connaissance préalable d'une ou des deux langues d'accueil. Parmi les caractéristiques postmigratoires, notons, entre autres, la période d'arrivée, la dynamique sociolinguistique prévalant dans le milieu de travail et le lieu de résidence.

Toujours dans l'ordre de l'environnement immédiat mais liées davantage à l'environnement institutionnel, les caractéristiques du milieu scolaire et de l'offre éducative sont aussi considérées comme des déterminants essentiels des choix linguistiques des jeunes d'origine immigrée. Au Québec, plus particulièrement, mais également dans d'autres contextes, la densité ethnique et la composition ethno-linguistique des écoles, qui peuvent relever de phénomènes de ségrégation ou, au contraire, du libre choix des individus, ont souvent été mises en cause comme des obstacles potentiels à l'appropriation de la langue commune (CSE, 1993; Commission des états généraux, 1996; McAndrew et Jacquet, 1996).

Finalement, les facteurs individuels liés à la motivation, aux attitudes linguistiques et aux aptitudes mêmes au multilinguisme sont également jugés essentiels (Gardner, 1982, 1990; Gardner et al., 1976; Gardner et Clément, 1990).

Il est important de noter que ces quatre groupes de facteurs ne sont pas indépendants, mais entretiennent un faisceau de liens complexes les uns avec les autres (Au, 1988; Laponce, 1984, 1987; Hamers et Blanc, 1989). Ainsi, les caractéristiques prémigratoires d'ordre linguistique ne sont pas sans lien avec le statut sociolinguistique des langues sur le plan international. De même, il est difficile de séparer les caractéristiques ethno-linguistiques des élèves de celles de leur environnement immédiat.

Au-delà, toutefois, de ces facteurs à caractère général, qui sont avancés la plupart du temps à partir de l'observation des dynamiques très larges qui prévalent dans une société ou de modèles théoriques, force est de constater que les études empiriques ayant véritablement cerné l'impact respectif d'un ou de

plusieurs autres facteurs dans des situations précises et scientifiquement contrôlées sont rares, encore plus dans le contexte qui nous intéresse, soit celui du Québec et, de manière encore plus étroite, du milieu scolaire.

En ce qui concerne le milieu scolaire, les études empiriques ayant identifié des facteurs auxquels des différences significatives dans les usages et attitudes linguistiques des élèves peuvent être attribuées se limitent, la plupart du temps, à des descriptions qui débouchent, par exemple, sur le constat que l'ancienneté d'implantation de la famille des élèves semble jouer un rôle important, mais à l'inverse de ce que la théorie permettrait d'avancer dans des situations sociolinguistiques normales (Sénéchal, 1987; Locher, 1993). En effet, au Québec, le clivage le plus souvent constaté à cet égard est celui qui oppose les communautés pré-loi 101 aux communautés post-loi 101. La connaissance préalable du français (Veltman et Paré, 1995) ou le fait d'avoir vécu dans une société où le français jouissait d'un certain statut ont également parfois été signalés, encore une fois comme hypothèses relatives à une différence constatée plutôt que comme conclusions d'une étude corrélative. Un second facteur, qui a fait l'objet d'une étude déjà ancienne (Hensler et Beauchesne, 1987) consistant en une juxtaposition de résultats plutôt qu'en une analyse explicative, est celui de la densité ethnique. Les auteurs ont, en effet, constaté que les écoles où le statut du français comme langue commune était remis en question par l'importance de l'anglais étaient généralement des écoles dont la composition ethnolinguistique était caractérisée par la présence d'un important groupe dominant traditionnellement associé à l'anglais et dont l'environnement immédiat était un quartier à forte ambiguïté sociolinguistique.

Au-delà des recherches sur les jeunes en milieu scolaire, d'autres études concernant les dynamiques langagières au sein de la société plus large apportent également quelques indicateurs intéressants sur les facteurs qui influencent les choix linguistiques (Monnier, 1993; Renaud, 1994; Veltman et Paré, 1995; Nguyen-Plourde, 1997). Ces études portent, en général, très largement sur notre second type de facteurs, soit les caractéristiques pré- et postmigratoires des groupes. Ainsi, les recherches sur les usages linguistiques au travail montrent que les immigrants allophones arrivés après la loi 101 utilisent davantage le français que les travailleurs allophones natifs ou que ceux qui sont arrivés avant 1976 (Monnier, 1993). Toutefois, on note que la connaissance préalable de l'anglais



peut orienter l'immigrant vers l'usage de cette langue plutôt que vers celui du français (Monnier, 1993; Renaud, 1994; Nguyen-Plourde, 1997). Dans ce sens, on affirme qu'un plus petit nombre d'immigrants connaissant l'anglais à leur arrivée travaillent en français par rapport à ceux qui ne connaissaient pas la langue anglaise; de même, les sujets ayant une certaine connaissance de l'anglais au moment de leur arrivée seront davantage portés à l'utiliser lors de leurs activités culturelles.

### OBJECTIF DE L'ÉTUDE

La présente étude repose sur le traitement d'un sous-ensemble de questions relatives à l'aptitude au français<sup>9</sup> au sein d'un échantillon d'élèves d'origine immigrée recrutés lors d'une enquête sur le vécu scolaire et social des élèves de Secondaire 5 fréquentant les écoles publiques de langue française de l'île de Montréal<sup>10</sup>.

La recherche vise, d'une part, à décrire l'aptitude au français des élèves d'origine immigrée, enfants de la loi 101 ayant quitté le Secondaire 5 en 1996, et, d'autre part, à cerner l'impact respectif de la densité ethnique de l'école qu'ils fréquentaient, du taux de francisation associé à leur langue maternelle et de l'ancienneté d'implantation de leur famille au pays sur cette dynamique.

Ces facteurs, dont l'opérationnalisation est décrite de manière plus approfondie dans la partie méthodologique, ont été choisis pour leur pertinence sociale et théorique. Ainsi, la densité ethnique est une caractéristique du milieu scolaire qui n'a cessé d'être mise de l'avant dans le discours public comme un obstacle majeur à la francisation des immigrants, voire à leur intégration tout court (CSE, 1993; Commission des états généraux, 1996; McAndrew et Jacquet 1996). Quant au taux de francisation associé à la langue maternelle et à l'ancienneté d'implantation de la famille, ils constituent, comme on l'a vu, les rares facteurs sur lesquels existent au Québec des conclu-

---

<sup>9</sup> Ce concept inclut non seulement les usages et attitudes linguistiques, mais également les déclarations des élèves sur leur intention de vie future ainsi que leurs « préférences » en matière médiatique et culturelle. Il est décrit de manière plus exhaustive dans la partie méthodologique qui suit, de même que les deux sous-échantillons de l'enquête.

<sup>10</sup> Pour plus de détail sur cette recherche soutenue par le fonds FCAR, le MRCI et le MEQ, voir Pagé, McAndrew et Jodoin (1998) et McAndrew, Pagé, Jodoin et Lemire (1999).

sions relativement congruentes et basées sur des études empiriques.

Les données relatives au groupe d'élèves francophones d'implantation ancienne (ou qui n'est pas d'origine immigrée) ont aussi été utilisées à divers moments de l'analyse, afin de déterminer si l'aptitude au français de ces élèves est reliée à la densité ethnique de l'école qu'ils fréquentent. Ces analyses *ad hoc* ont en fait servi à vérifier la véracité de la croyance, assez répandue, voulant que les élèves francophones d'implantation ancienne soient négativement influencés par la densité ethnique de l'école qu'ils fréquentent.

## **MÉTHODOLOGIE**

### **Participants**

Les analyses ont été réalisées auprès d'un échantillon de 1632 élèves de cinquième secondaire fréquentant des écoles secondaires publiques de langue française de l'île de Montréal. Les élèves ont été recrutés dans 18 écoles, choisies à l'intérieur du réseau catholique et du réseau protestant de façon non aléatoire. Les écoles ont en fait été sélectionnées comme sites de collecte de données de façon à assurer une représentation adéquate d'élèves fréquentant des milieux scolaires à densité ethnique variée. Toutes les écoles considérées sont situées dans l'île de Montréal, et la plupart des commissions scolaires de l'île sont représentées. Les 18 écoles choisies comprennent près de 3000 élèves de Secondaire 5 et une centaine d'élèves des groupes d'insertion sociale et professionnelle (ISP). En tout, 2718 élèves ont participé à la recherche. Toutefois, pour être considérés dans la présente étude, les élèves devaient fréquenter la même école depuis plus de quatre ans ou fréquenter leur école depuis moins de quatre ans mais avoir fréquenté auparavant une école de l'île de Montréal à densité ethnique similaire. Seules les réponses des élèves ayant été en contact avec un même niveau de densité ethnique depuis le début de leur cours secondaire ont donc été retenues. Ces restrictions ont permis d'éviter les problèmes reliés à la fréquentation d'écoles à densité ethnique différente. Les répondants devaient en outre être en classe régulière (plutôt que d'accueil) depuis au moins un an. Au total, 1651 correspondaient à ces critères.

Les répondants ont initialement été classés en deux groupes : « élèves d'origine immigrée » et « élèves francophones

d'implantation ancienne ». Pour être classé dans le premier groupe, un élève devait être de langue maternelle autre que française ou anglaise *ou* être né hors du Canada *ou* avoir au moins un parent né hors du Canada. C'est à ce groupe que s'intéressait la présente étude. Pour être classé dans le groupe des élèves « francophones d'implantation ancienne », le répondant devait être de langue maternelle française, être né au Canada et avoir deux parents nés au Canada. En tout, 896 élèves ont été classés dans le groupe des élèves d'origine immigrée et 686 dans le groupe des élèves francophones d'implantation ancienne.

Cinquante répondants n'ont pu être classés dans l'un ou l'autre des deux groupes, parce qu'ils ont omis de répondre à certaines questions. En outre, l'échantillon comprenait 19 élèves de langue maternelle anglaise nés au Canada de parents nés au Canada.

### **Variables analysées**

#### *Aptitude au français*

La mesure initiale d'aptitude au français reposait sur 12 énoncés, tirés d'un questionnaire auto-administré. Dans sa totalité, le questionnaire compte près de 45 questions (subdivisées en près de 150 énoncés) et couvre de nombreux sujets qui ne sont pas abordés dans le présent article. Ce questionnaire a été élaboré par l'équipe du Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), en collaboration avec la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation du Québec. Pour les fins de la présente série d'analyses, seuls les 12 énoncés ayant directement trait à la langue française ont été sélectionnés, et la mesure *ad hoc* qui en résulte a la composition suivante :

- 1) Deux énoncés ont trait à des *attitudes* (opinions). Les participants avaient à indiquer leur degré d'accord avec les deux énoncés suivants : « Les Québécois de toutes origines doivent maîtriser le français, langue commune » et « La Charte de la langue française (loi 101) prévoit que, sauf exceptions, tous les élèves reçoivent l'enseignement en français dans les classes maternelles, primaires et secondaires du Québec », sur une échelle en quatre points, allant de 1 (*Tout à fait d'accord*) à 4 (*Tout à fait en désaccord*);

- 2) Six énoncés ont trait à des *comportements* touchant les usages linguistiques. Quatre de ces énoncés concernent l'utilisation du français avec les parents, la fratrie, les ami(e)s et les élèves de l'école, respectivement. Les participants avaient à indiquer s'ils utilisaient effectivement le français avec chacun de ces quatre types de personnes. Les deux autres énoncés relatifs aux usages linguistiques touchent la consommation hebdomadaire (moyenne) de médias électroniques en langue française (radio et télévision); les participants répondaient à ces énoncés sur une échelle en quatre points : 1 (0-5 heures), 2 (6-10 heures), 3 (11-20 heures) et 4 (plus de 20 heures) <sup>11</sup>;
- 3) Deux autres énoncés de la mesure préliminaire d'aptitude au français ont trait à des *préférences* (avoir des chanteurs chantant en français plutôt qu'en anglais comme chanteurs préférés et avoir des émissions présentées en français plutôt qu'en anglais comme émissions préférées). Les participants avaient à indiquer leurs deux chanteurs(ses) et émissions de télévision préférés. Les réponses ont par la suite été codées pour ne comporter que deux choix de réponses : « francophones » et « anglophones »;
- 4) Enfin, deux énoncés concernent des *intentions* : intention de fréquenter un cégep de langue française et intention de fréquenter une université de langue française. Les participants avaient à indiquer s'ils avaient l'intention d'effectuer des études post-secondaires et, le cas échéant, quelles institutions ils désiraient fréquenter. Les différentes institutions ont été classées par la suite en fonction de leur langue d'enseignement (anglais ou français). Les réponses des deux énoncés d'intentions sont donc dichotomiques.

Une série de recodages a été effectuée afin qu'un score élevé sur chacun des énoncés indique *une forte ouverture ou aptitude au français*.

---

<sup>11</sup> Étant donné le format de réponse des énoncés touchant la consommation de médias, les moyennes de ces énoncés semblaient anormalement faibles. Pour cette raison, nous avons transformé les scores, en utilisant les deux énoncés analogues ayant trait à la consommation de médias (radio et télévision) en *anglais*. Si l'élève rapportait une consommation de médias en français plus élevée que de médias en anglais, il recevait un score de 10, alors que s'il rapportait une consommation plus élevée de médias en anglais, il recevait un score de 0. Si les réponses aux énoncés indiquaient une consommation égale de médias en français et en anglais, le score était de 5. Cette procédure a été utilisée pour l'énoncé concernant la radio et pour l'énoncé concernant la télévision.

*Densité ethnique du milieu scolaire*

La densité ou concentration ethnique du milieu scolaire a été calculée par McAndrew et Ledoux (1995) à partir de l'indice synthétique qu'ils ont créé. Il s'agit d'un pourcentage exprimant le cumulatif non redondant (la somme sans doubles comptes) des élèves fréquentant une école donnée qui sont nés à l'étranger ou qui sont nés au Canada mais dont au moins un des parents est né à l'étranger ou qui sont allophones. C'est en fait la proportion, en pourcentage, d'élèves d'origine immigrée au sein de l'école. Dans la présente étude, la distribution des écoles selon leur densité ethnique est la suivante : très forte densité (plus de 75 pour cent d'élèves d'origine immigrée), 4 écoles; forte densité (entre 50 et 75 pour cent d'élèves d'origine immigrée), 4 écoles; densité moyenne (entre 25 et 50 pour cent d'élèves d'origine immigrée), 4 écoles; et faible densité (moins de 25 pour cent de membres d'origine immigrée), 6 écoles. Le fait qu'il y ait six écoles de faible densité ethnique visait à assurer une représentation suffisante des élèves d'origine immigrée dans les écoles où ils ne comptent que pour 25 pour cent ou moins de la clientèle.

*Taux de francisation associé à la langue maternelle*

Cette variable a été mesurée par l'indice TRAD, mis au point par Calvin Veltman, de l'Université du Québec à Montréal, dans le cadre d'une recherche en cours sur les usages linguistiques lors des échanges informels chez les élèves de 20 écoles primaires et secondaires de l'île de Montréal<sup>12</sup>. Cet indice consiste en un pourcentage exprimant la proportion d'individus d'une langue maternelle donnée dont la mobilité linguistique s'est effectuée en faveur du français, selon les données du recensement de 1991. Le TRAD mesure la force relative du français par rapport à l'anglais à l'intérieur d'un groupe linguistique, en posant que les élèves suivent les tendances observées chez les membres de leur groupe linguistique. Il s'agit donc d'un indice prudent du degré de difficulté relative que peut représenter la francisation des élèves d'un groupe linguistique donné pour le milieu scolaire. À titre d'exemple, les indices TRAD associés au créole, au grec et à l'italien sont

---

<sup>12</sup> Pour plus de détails sur cette recherche cofinancée par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, le ministère de l'Éducation, le Conseil de la langue française et Immigration et métropoles, voir McAndrew, Veltman, Lemire et Rossell (1999).

respectivement de 0,97, 0,08 et 0,28, ce qui signifie que 97 pour cent, 8 pour cent et 28 pour cent des individus de langue maternelle créole, grecque et italienne ayant effectué un transfert linguistique au recensement de 1991 l'ont fait en faveur du français. L'indice TRAD a été obtenu ici à partir de la langue maternelle des participants, que ces derniers avaient à indiquer dans le questionnaire.

### *Ancienneté d'implantation de la famille*

L'ancienneté d'implantation de la famille de l'élève au Canada a été opérationnalisée ici à l'aide de deux indicateurs : 1) le pays de naissance de l'élève (être né au Canada par opposition à être né à l'extérieur du Canada) et 2) l'ancienneté de l'arrivée (avoir effectué l'ensemble de sa scolarité au Canada par opposition à avoir immigré en cours de scolarité). Afin de créer ces deux indicateurs, les élèves d'origine immigrée ont été subdivisés en trois sous-groupes : 1) les élèves natifs (nés au Canada mais dont au moins un parent est immigrant;  $n = 393$ ); 2) les élèves immigrants d'arrivée plus ancienne (ayant fait toute leur scolarité au pays, c'est-à-dire ayant immigré avant 1985, ce qui correspond à l'année au cours de laquelle les élèves du présent échantillon ont commencé leur scolarité primaire;  $n = 224$ ); et 3) les élèves immigrants d'arrivée plus récente (ayant immigré en cours de scolarité, c'est-à-dire ayant immigré après 1984;  $n = 268$ ). Onze élèves immigrants n'ont pu être classés, ayant omis d'indiquer l'année de leur arrivée au Canada. Des analyses secondaires ont démontré que les élèves immigrants d'arrivée plus récente se répartissent assez équitablement en regard de l'année de leur arrivée au pays. De façon plus précise, 10 pour cent des élèves avaient immigré en 1985, 9 pour cent en 1986, 11 pour cent en 1987, 12 pour cent en 1988, 17 pour cent en 1989, 23 pour cent en 1990, 12 pour cent en 1991 et 6 pour cent après cette date<sup>13</sup>.

Notons par ailleurs que chacun des trois sous-groupes comportait une diversité d'origines ethniques. De façon plus précise, les élèves natifs, dont 56 pour cent étaient allophones, étaient d'origine italienne à 22,4 pour cent, grecque à 12,2 pour cent, portugaise à 8,1 pour cent, haïtienne à 16,5 pour cent,

---

<sup>13</sup> Des analyses plus fines de la relation entre la date de l'arrivée au pays et l'aptitude au français — distinguant les élèves arrivés entre 1985 et 1987, 1988 et 1990 et 1991 et 1995 — n'ont révélé aucune différence par rapport aux analyses globales présentées dans cet article.

hispanique à 3,5 pour cent, chinoise à 1,5 pour cent, arabe à 4,3 pour cent, asiatique à 1,3 pour cent (Sud-Est) et à 1,7 pour cent (Sud), et européenne (Est) à 1,5 pour cent. Vingt-sept pour cent étaient d'origines autres. En comparaison, 72,8 pour cent des élèves immigrants d'arrivée plus ancienne étaient allophones; ils se répartissaient quant à leur origine ethnique de la façon suivante : italienne (16,5 pour cent), grecque (7,6 pour cent), portugaise (4,5 pour cent), haïtienne (22,3 pour cent), hispanique (12,1 pour cent), chinoise (5,4 pour cent), arabe (1,8 pour cent), asiatique (Sud-Est : 11,2 pour cent; Sud : 1,3 pour cent), européenne (Est : 4 pour cent) et autres (13,3 pour cent). Enfin, on ne trouvait chez les élèves immigrants d'arrivée plus récente aucun élève d'origine italienne, un seul (0,4 pour cent) d'origine grecque, 16 (6 pour cent) d'origine portugaise, 37 (13,8 pour cent) d'origine haïtienne, 50 (18,6 pour cent) d'origine hispanique, 19 (7,1 pour cent) d'origine chinoise, 58 (21,6 pour cent) d'origine arabe; 24 (9 pour cent) étaient originaires de l'Asie du Sud-Est, quatre (1,5 pour cent) du Sud de l'Asie et 16 (6 pour cent) de l'Europe de l'Est, et 43 (16 pour cent) étaient d'autres origines. En tout, 88,7 pour cent de ces élèves d'arrivée récente étaient allophones. On remarque donc que malgré leurs différentes compositions, aucun des trois sous-groupes n'était majoritairement constitué d'un seul ou de quelques groupes ethniques.

Pour ce qui est de la variable « pays de naissance », les élèves natifs ont été comparés aux élèves immigrants (sans égard à l'année de leur arrivée au Canada), alors que pour la variable « ancienneté de l'arrivée », les élèves ayant fait toute leur scolarité au Canada (qui incluaient des élèves nés au Canada et les élèves immigrants arrivée avant 1985) ont été comparés aux élèves immigrants d'arrivée plus récente. On retrouvait donc trois sous-groupes d'élèves d'origine immigrante mais deux indicateurs binaires. Cette façon de procéder a permis d'assurer la bonne marche des analyses statistiques.

#### *Autres variables contrôlées*

Afin de mieux cerner l'impact propre de la densité ethnique et du taux de francisation associé à la langue maternelle sur l'aptitude au français, deux variables additionnelles ont été considérées : le sexe de l'élève et le niveau de défavorisation du quartier où se situe l'école qu'il fréquente. Le niveau de défavorisation est défini ici comme le pourcentage de familles habitant le quartier et vivant sous le seuil de la pauvreté.

## **Procédure**

Après avoir été prétesté auprès d'une cinquantaine d'élèves et ajusté en conséquence, le questionnaire a été administré aux élèves constituant l'échantillon entre la fin de novembre 1995 et la mi-janvier 1996. Les élèves avaient 45 minutes pour y répondre sous la supervision d'un(e) enseignant(e) qui devait suivre une série de directives, de façon à assurer l'uniformité des conditions d'administration dans toutes les écoles. Les questionnaires ont été codés par une équipe formée à cet effet et saisis par une firme externe.

## **Stratégie d'analyse statistique**

L'analyse statistique s'est effectuée en trois étapes. Lors de la première étape, les qualités psychométriques de la mesure préliminaire d'aptitude au français ont été examinées *auprès des élèves d'origine immigrée*. Une analyse en composantes principales a tout d'abord été effectuée sur les douze énoncés. L'analyse en composantes principales permet d'exprimer à l'aide d'un nombre réduit de composantes (communément appelées « facteurs ») la variance (l'information) contenue dans un ensemble de variables intercorrélées (Stevens, 1996). Dans la présente recherche, l'analyse en composantes principales a servi à déterminer combien de concepts distincts étaient mesurés par les 12 énoncés d'aptitude au français. Il s'agissait en fait de vérifier si les douze énoncés d'aptitude au français pouvaient être réduits à une mesure unidimensionnelle. Cette analyse a été complétée par une analyse de fidélité par cohérence interne. L'alpha de Cronbach a été utilisé à cette fin. Il exprime le degré de chevauchement des différents énoncés, c'est-à-dire la mesure dans laquelle ils recouvrent (ou non) un seul et même concept (Graham et Lilly, 1984).

Lors de la deuxième étape, des comparaisons entre les trois sous-groupes d'élèves d'origine immigrée ont été effectuées. Des tests de comparaisons de moyennes paramétriques (analyses de la variance univariées) ont été exécutés sur la mesure globale d'aptitude au français ainsi que sur les énoncés qui la composent, mesurés sur une échelle continue. Des tests de comparaison de proportions non paramétriques ( $\chi^2$ ) ont par ailleurs été effectués pour comparer les réponses des trois sous-groupes d'élèves d'origine immigrée aux énoncés mesurés sur échelles nominales (dichotomiques).



Enfin, la troisième étape a consisté à examiner les liens entre les variables étudiées. Les liens bivariés entre ces variables ont d'abord été calculés à l'aide de corrélations de Pearson<sup>14</sup>. Ces corrélations ont été complétées par deux analyses de régression multiple, effectuées séparément pour chacun des deux grands groupes d'élèves (d'origine immigrée et francophones d'implantation ancienne). Dans cette recherche, l'analyse de régression multiple a permis de déterminer le lien entre la densité ethnique du milieu scolaire et l'aptitude au français, l'effet des autres variables susceptibles d'influencer cette aptitude étant isolé. Ici, ces autres variables étaient, chez les élèves d'origine immigrée, le taux de francisation associé à la langue maternelle, le pays de naissance (être né au Canada par opposition à être né à l'extérieur du pays) et l'ancienneté de l'arrivée au pays (avoir immigré en cours de scolarité par opposition à avoir fait l'ensemble de sa scolarité au pays), le niveau de défavorisation du milieu scolaire et le sexe de l'élève. La méthode directe d'entrée des variables indépendantes (*enter*) a été utilisée afin d'identifier les variables indépendantes apportant une contribution propre significative à la prédiction de l'aptitude au français avec une probabilité d'erreur de première espèce inférieure à 1 pour cent. Cette méthode est préférable à la méthode dite « pas-à-pas » (*stepwise*) lorsque les variables indépendantes sont intercorrélées (Nesser, Wasserman et Kutner, 1989). Toutes les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS (version Windows).

## RÉSULTATS

### Qualités psychométriques de l'indice d'aptitude au français

La première analyse en composantes principales, effectuée sur les douze énoncés préliminaires d'aptitude au français, a permis d'identifier deux énoncés faiblement reliés aux dix autres (présentant de faibles communautés initiales). Il s'agissait des énoncés ayant trait aux chanteurs et émissions de télévision préférés. Il semblerait donc que la langue des chanteurs et des émissions préférés soit peu reliée à l'aptitude au français, telle que la mesurent les dix autres énoncés. Les deux

<sup>14</sup> L'inclusion des élèves francophones d'implantation ancienne dans ces analyses corrélationnelles aurait seulement rendu les résultats plus difficiles à interpréter, étant donné que le taux de francisation associé à la langue maternelle de ces élèves n'a par définition aucune variance. En outre, ces élèves sont tous nés au Canada.

énoncés ont été éliminés. La seconde analyse en composantes principales, exécutée avec les dix énoncés restants, a clairement révélé la présence d'un facteur dominant (valeur caractéristique de 4,53), expliquant à lui seul 45,3 pour cent de la variance totale de l'échelle.

L'alpha de Cronbach obtenu avec les dix énoncés est de 0,86. Ce coefficient élevé indique que les dix énoncés mesurent un seul et même concept. Dans ce sens, l'analyse de fidélité a confirmé les résultats obtenus avec l'analyse en composantes principales.

### **Résultats descriptifs**

Afin de faciliter la lecture des résultats descriptifs, la distribution de l'ensemble des énoncés a été rapportée sur une échelle de 0 à 10. Étant donné l'unidimensionnalité de la mesure d'aptitude au français, nous avons calculé un score global en effectuant la moyenne des 10 énoncés. La moyenne générale de l'échantillon total pour cette mesure est de 6,73/10 (écart type = 2,66), ce qui est assez élevé. Comme on aurait pu s'y attendre, les élèves d'origine immigrée présentent une aptitude au français inférieure ( $M = 5,42/10$ ) à celle des élèves francophones d'implantation ancienne ( $M = 8,58/10$ ).

L'intérêt des analyses comparatives était toutefois davantage de comparer les trois sous-groupes d'élèves d'origine immigrée entre eux. Le tableau 1 présente les moyennes des trois sous-groupes d'élèves d'origine immigrée pour la mesure globale d'aptitude au français, ainsi que pour chacun des énoncés composant cette mesure. Il est intéressant de noter que les élèves d'origine immigrée nés au Canada ( $M = 5,36/10$ ), les élèves immigrants d'arrivée plus ancienne ( $M = 5,38/10$ ) et les élèves immigrants d'arrivée plus récente ( $M = 5,54/10$ ) ne se distinguent pas au point de vue de leur aptitude globale au français<sup>15</sup>. Malgré cette absence de différence pour la mesure globale d'aptitude au français, plusieurs énoncés spécifiques discriminent les trois sous-groupes d'élèves. Pour deux énoncés (l'utilisation du français avec les parents et son utilisation avec la fratrie), les élèves immigrants d'arrivée plus récente ont la plus faible moyenne, alors que pour les quatre autres énoncés

<sup>15</sup> Il était tout à fait prévisible, et donc sans intérêt scientifique, que les élèves francophones d'implantation ancienne manifestent une plus forte aptitude au français que les élèves d'origine immigrée. Leurs moyennes ne sont présentées au tableau 1 qu'à titre indicatif.

TABLEAU 1 — Moyenne des sous-groupes d'élèves sur la mesure globale d'aptitude au français et sur chacun des énoncés la composant

	Élèves d'orig. imm. natifs (n = 393)	Imm. d'arrivée plus an- cienne (n = 224)	Imm. d'arrivée plus récente (n = 268)	Test de diffé- rence	Élèves francophones d'implantation ancienne (n = 686)
<i>Aptitude au français (globale)</i>	5,36	5,38	5,54	$F(2, 460) = 0,22$	8,58
Utilisation du français avec les parents	5,55 *	4,10 *	2,69	$\chi^2(2) = 53,68^{***}$	9,68
Utilisation du français avec les frères et sœurs	6,62	6,79 *	5,67	$\chi^2(2) = 8,36^*$	8,75
Utilisation du français avec les ami(e)s	7,32	7,46 *	8,06	$\chi^2(2) = 4,91$	9,45
Utilisation du français avec les élèves	8,80	8,70	9,14	$\chi^2(2) = 2,76$	9,53
Plus grande écoute de la radio en français	2,95	2,77 *	3,66	$F(2, 794) = 4,86^{**}$	5,25
Plus grande écoute de la télévision en français	2,58	2,65 *	4,44	$F(2, 794) = 19,78^{**}$	6,90
Attitude positive face au français	6,16	6,14 *	6,75	$F(2, 856) = 3,07^*$	9,16
Accord avec la loi 101	5,89	5,81	6,46	$F(2, 846) = 2,56$	9,09
Intention de fréquenter un cégep français	6,24	6,26	7,13	$\chi^2(2) = 5,04$	9,57
Intention de fréquenter une université française	4,24	4,02	4,47	$\chi^2(2) = 0,60$	8,30

Note : \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ . Les astérisques entre deux moyennes indiquent une différence significative entre celles-ci, au seuil alpha de 0,01. Des tests F ont été effectués lorsque les trois groupes étaient comparés sur des variables continues; des test de  $\chi^2$  ont été utilisés pour comparer les groupes sur des variables binaires (le score rapporté sur 10 consiste alors en un pourcentage multiplié par 10).

donnant lieu à des différences significatives (utilisation du français avec les amis, plus grande consommation de la radio et de la télévision en français et attitude positive en faveur du français), ces mêmes élèves d'arrivée récente obtiennent la moyenne la plus élevée (tableau 1). Des comparaisons intersexes a posteriori révèlent par ailleurs que les filles d'origine immigrée ont une aptitude au français légèrement supérieure (Moyenne = 5,63/10) à celle des garçons d'origine immigrée (Moyenne = 5,14/10),  $t(462) = 2,06$ ,  $p < 0,05$ .

TABLEAU 2 — Corrélations (de Pearson) entre les principales variables à l'étude, calculées chez les élèves d'origine immigrée.

	1	2	3	4
1. Aptitude au français (globale)	1,00			
2. Taux de francisation associé à la langue maternelle	0,59***	1,00		
3. Densité ethnique	-0,33***	-0,21***	1,00	
4. Niveau de défavorisation	0,13**	0,00	0,28***	1,00

Note : \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

### Analyse des liens entre les variables

#### Corrélations de Pearson

Le tableau 2 présente les interrelations (bivariées) entre les variables continues, calculées chez les élèves d'origine immigrée. L'observation des coefficients de corrélation de Pearson révèle que la densité ethnique du milieu scolaire est négativement reliée à l'aptitude au français des élèves d'origine immigrante, expliquant 11 pour cent de la variance de cette aptitude lorsqu'aucune autre variable n'est isolée. Les élèves d'origine immigrée fréquentant des écoles à forte densité ethnique auraient donc tendance à moins utiliser le français, manifesteraient une opinion moins favorable à l'égard du français et seraient moins nombreux à penser fréquenter un cégep et une université de langue française que les élèves d'origine immigrée allant dans des écoles à plus faible densité ethnique. À l'inverse, le taux de francisation associé à la langue maternelle est fortement relié, positivement, à l'aptitude au français des élèves d'origine immigrée, expliquant 35 pour cent de la variance de cette aptitude. Le niveau de défavorisation est aussi associé positivement, quoique dans une moindre mesure, à l'aptitude au français des élèves d'origine immigrée ( $R^2 = 2$  pour cent). En outre, on remarque que la densité ethnique du milieu scolaire est positivement reliée au niveau de défavorisation de ce milieu et négativement reliée au taux de francisation associé à la langue maternelle des élèves qui le fréquentent.

#### Analyses de régression multiple

L'analyse de régression multiple effectuée avec les élèves d'origine immigrée a révélé que lorsque les différentes variables indépendantes sont considérées conjointement, le taux de fran-

cisation associé à la langue maternelle se révèle, de loin, le meilleur prédicteur de l'aptitude au français des élèves d'origine immigrée ( $b = 0,52$ ,  $p < 0,001$ ; 27 pour cent de variance expliquée). Comme on aurait pu s'y attendre, les élèves d'origine immigrée dont la langue maternelle est associée à un taux de francisation élevé manifestent une aptitude au français plus forte que les élèves dont la langue maternelle est associée à un faible taux de francisation. En comparaison, la densité ethnique n'explique, en soi, que 7 pour cent de l'aptitude au français lorsque l'influence des autres variables est considérée ( $b = -0,27$ ,  $p < 0,001$ ). L'analyse indique par ailleurs que ni le fait d'être né au Canada ( $b = 0,04$ , *ns*) ni le fait d'être arrivé récemment au pays ( $b = -0,03$ , *ns*) n'est associé à l'aptitude au français lorsque l'on tient compte du taux de francisation associé à la langue maternelle. En revanche, le fait de fréquenter une école située en milieu défavorisé ( $b = 0,23$ ,  $p < 0,001$ ;  $R^2 = 0,05$ ) et le fait d'être une fille ( $b = 0,10$ ,  $p < 0,01$ ;  $R^2 = 0,01$ ) sont prédicteurs d'une aptitude au français accrue. Notons qu'aucun terme d'interaction impliquant les variables indépendantes n'a apporté une contribution additionnelle significative à la prédiction de l'aptitude au français. Le tableau 3 présente les principaux résultats des analyses de régression multiple.

Chez les élèves francophones d'implantation ancienne, l'analyse de régression multiple ne révèle aucun prédicteur significatif de l'aptitude au français. Évidemment, on ne trouvait ici que trois prédicteurs potentiels, soit la densité ethnique du milieu scolaire, le niveau de défavorisation de ce milieu et le sexe de l'élève. Néanmoins, il est intéressant de constater que les élèves francophones d'implantation ancienne fréquentant des écoles à forte densité ethnique *ne présentent pas* une aptitude au français plus faible que ceux qui fréquentent des écoles à plus faible densité ethnique ( $b = 0,00$ , *ns*) (voir le tableau 3).

## CONCLUSION

Les données de notre enquête permettent de préciser de manière significative le portrait des usages et attitudes linguistiques en milieu scolaire et les facteurs qui l'influencent. Dans certains cas, nos résultats corroborent les tendances cernées dans la revue de littérature; dans d'autres, sans les infirmer totalement, elles les nuancent fortement (et nuancent de même certains préjugés populaires et médiatiques). On peut synthétiser les conclusions de notre enquête en six grands constats.

**TABLEAU 3 — Résultats des analyses de régression multiple.**

Variables prédictrices	Aptitude au français des élèves d'origine immigrée			
	Coefficient non standardisé	Erreur type du coefficient	Coefficient standardisé	Variance expliquée R <sup>2</sup>
Densité ethnique du milieu scolaire	-0,03	0,005	-0,27***	0,07
Taux de francisation associé à la langue maternelle	0,04	0,003	0,52***	0,27
Pays de naissance (0 = autres pays; 1 = Canada)	0,19	0,227	0,04	0,002
Ancienneté de l'arrivée (0 = avant 1985; 1 = après 1984)	0,17	0,248	-0,03	0,001
Niveau de défavorisation du milieu scolaire	0,04	0,007	0,23***	0,05
Sexe de l'élève	0,50	0,181	0,10**	0,01
R <sup>2</sup> total	0,40			

Variables prédictrices	Aptitude au français des élèves francophones d'implantation ancienne			
	Coefficient non standardisé	Erreur type du coefficient	Coefficient standardisé	Variance expliquée R <sup>2</sup>
Densité ethnique du milieu scolaire	0,00	0,004	0,00	0,00
Niveau de défavorisation du milieu scolaire	0,01	0,005	0,08	0,005
Sexe de l'élève	0,23	0,159	0,08	0,005
R <sup>2</sup> total	0,01			

Note : \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Tout d'abord, il est intéressant de noter que l'aptitude au français — qui comprend l'utilisation du français avec l'entourage social, les attitudes positives à l'égard du français, la consommation de médias électroniques en français et l'intention de fréquenter des institutions post-secondaires de langue française — est unidimensionnelle. En d'autres mots, ses composantes entretiennent des liens étroits les unes avec les autres. Sur le plan de l'action, cela suppose qu'une intervention de valorisation du français auprès des clientèles immigrantes doit impliquer un ensemble varié d'acteurs et d'institutions.

En ce qui concerne l'état de situation, notre étude, comme d'autres auparavant (par exemple Hensler et Beauchesne, 1987; Giroux, 1992; Veltman et Paré, 1995), montre que l'aptitude au français est élevée chez l'ensemble des élèves. De plus, si elle se révèle plus faible que celle des élèves francophones d'implantation ancienne, l'aptitude au français des élèves d'origine immigrée demeure appréciable, comme tendait à le montrer un rapport du MEQ publié en 1995. La présente étude confirme donc ces résultats obtenus antérieurement, tout en ayant l'avantage de considérer un grand nombre d'indicateurs de l'aptitude au français dans une perspective intégrative. L'enquête ordonne par ailleurs les domaines les plus positifs et les domaines les plus problématiques à cet égard. Ainsi, les élèves d'origine immigrée ont un usage élevé du français avec les autres élèves de l'école et avec leurs amis, des attitudes à l'égard du français et une intention de fréquenter un cégep de langue française moyennement élevées, et une écoute faible de la radio et de la télévision en français. L'ordre observé est somme toute cohérent avec celui qu'on a pu inférer sur la base d'études indépendantes antérieures (Hensler et Beauchesne, 1987; Giroux, 1992; Locher, 1993, 1994; MEQ, 1995; Sénéchal, 1987; Veltman et Paré, 1995).

En outre, il est intéressant de noter qu'à l'opposé d'autres études, notre enquête ne constate pas de différence significative sur le plan de l'aptitude globale au français entre élèves d'origine immigrée selon qu'ils sont nés au pays, immigrants d'arrivée plus ancienne ou immigrants d'arrivée plus récente. Toutefois, cette absence de différence sur la mesure globale d'aptitude au français n'infirme pas nécessairement l'importance du clivage post-loi 101 ou du facteur « ancienneté d'implantation » constatée dans la littérature. En effet, si l'on compare les élèves néo-québécois nés au Canada, les immigrants ayant fait toute leur scolarité au Canada et ceux qui sont arrivés en cours de scolarité pour chacun des énoncés individuels composant la mesure d'aptitude au français, on trouve des différences entre ces trois sous-groupes. De façon plus précise, dans les contextes où la langue d'accueil (le français) est en compétition avec la langue maternelle (utilisation du français avec les parents et la fratrie), on observe des différences en fonction de l'ancienneté d'implantation : le fait d'être récemment arrivé est associé à une moindre aptitude au français en ce qui touche la langue d'usage privé. Par contre, dans plusieurs contextes où le français est en compétition, non pas avec la langue maternelle,

mais avec l'anglais (par exemple, utilisation du français avec les ami[e]s, accord avec la loi 101), on observe une logique inverse : le fait d'être immigrant d'arrivée récente est associé à une plus forte aptitude au français.

Ces résultats semblent révéler qu'en milieu scolaire québécois coexistent encore deux tendances contradictoires en termes d'usages linguistiques. La première, spécifique au contexte sociolinguistique québécois, établit un rapport négatif entre ancienneté d'implantation et usage du français ou, si l'on veut s'exprimer plus positivement, témoigne du succès appréciable de la politique de promotion du français mise en place auprès des nouveaux arrivants. La seconde, commune à toutes les sociétés d'immigration, où le maintien de l'usage des langues d'origine est négativement corrélé avec la durée du séjour, témoigne sans doute d'un début de « normalisation » de la situation linguistique dans les écoles du Québec.

Si l'on se tourne maintenant vers les facteurs influençant l'aptitude au français, on doit noter qu'à l'opposé de diverses perceptions populaires ou alarmistes, la densité ethnique du milieu scolaire n'est aucunement associée à l'aptitude au français des élèves francophones d'implantation ancienne. Toutefois, conformément à divers travaux cités plus haut, elle est négativement reliée à celle des élèves d'origine immigrée. Cet impact est toutefois relativement limité : en effet, lorsqu'on n'isole l'impact d'aucune autre variable, la densité ethnique de l'école explique 11 pour cent du phénomène de l'aptitude au français chez les élèves néo-québécois. Cela laisse une part importante (89 pour cent) à expliquer par l'ensemble des autres facteurs susceptibles d'influencer les comportements et attitudes linguistiques (plusieurs de ces facteurs ont été cernés plus haut). Les décideurs scolaires, s'ils désirent avoir un impact sur la progression de l'usage du français et promouvoir des attitudes positives à l'égard de cette langue en milieu scolaire, seraient donc bien avisés de se pencher sur un ensemble beaucoup plus large de facteurs que celui de la concentration des élèves d'origine immigrée dans certains milieux.

Parmi ces facteurs, le taux de francisation associé à la langue maternelle, mesuré par la mobilité linguistique au recensement de 1991, se révèle un prédicteur beaucoup plus important de l'aptitude au français des élèves d'origine immigrée que la densité ethnique de l'école, expliquant plus du quart de ce phénomène. Et lorsque ce taux est pris en considération, en plus du niveau de défavorisation de l'école et du sexe de l'élève,



la densité ethnique de l'école n'explique plus que 7 pour cent de l'aptitude au français des élèves d'origine immigrée. Il semble donc qu'une part de l'impact de la densité ethnique de l'école (lorsqu'aucune autre variable n'est considérée) provient de sa corrélation négative avec le taux de francisation associé à la langue maternelle et (ou) de sa corrélation positive avec son niveau de défavorisation. En d'autres mots, il semblerait que dans les écoles à forte densité ethnique, on rencontre davantage d'élèves qui ont une langue maternelle à faible tendance à la francisation que dans les écoles à moyenne ou faible densité, et que les écoles à forte densité ethnique soient surreprésentées dans les milieux défavorisés. Bien entendu, il n'est pas facile d'agir sur le facteur « taux de francisation associé à la langue maternelle » qui est lui-même la composante d'un ensemble de facteurs où les caractéristiques pré- et post-migratoires se conjuguent. En effet, il serait dangereux de présumer que ce facteur recoupe le concept « d'immigrants francophonisables », dénoncé par plusieurs comme peu scientifique et incompatible avec une politique de sélection non discriminatoire <sup>16</sup>.

En terminant, il est important de rappeler que notre étude présente la même limite que celle qui a été déplorée dans le cadre de la revue de littérature, soit de reposer essentiellement sur les données déclaratoires et non sur des observations. Avant d'aller de l'avant dans ce dossier, sans doute faudra-t-il s'assurer, par une étude de terrain, que la désirabilité sociale — souvent caractéristique de la clientèle des adolescents — n'a pas eu trop d'influence sur les réponses des participants de notre enquête. Les données de la recherche actuellement en cours, citée plus haut, devraient permettre de contraster les perceptions et les observations, et d'évaluer de manière plus précise l'étendue du hiatus qui peut exister entre elles. Il est par ailleurs possible que les faibles différences observées entre les sous-groupes d'élèves d'origine immigrante au point de vue de leur aptitude au français proviennent de leur relative similitude. En fait, si l'étude avait porté sur des individus plus âgés, se distinguant davantage au plan de leur ancienneté d'implantation, peut-être aurait-on observé des différences plus marquées entre les immigrants arrivés plus récemment (par exemple depuis moins de 10 ans), les immigrants implantés

<sup>16</sup> Ainsi, alors que les Italiens, étant donné leurs caractéristiques pré-migratoires, auraient normalement dû être hautement francophonisables, leur taux de francisation est relativement bas à cause de la dynamique socio-linguistique qui a prévalu à leur établissement.

depuis plus longtemps (par exemple arrivés au cours de leur enfance) et les enfants d'immigrants. C'était toutefois spécifiquement la population des adolescents qui nous intéressait ici. Enfin, on ne peut exclure la possibilité que la prise en considération d'autres variables que les six examinées ici modifie quelque peu l'impact de la densité ethnique de l'école sur l'aptitude au français des élèves d'origine immigrée.

Toutefois, malgré les limites qui viennent d'être énoncées, notre étude permet minimalement de conclure que l'aptitude au français des élèves montréalais d'origine immigrée est la résultante d'un ensemble de facteurs complexes et interreliés, et que toute perspective unidimensionnelle à cet égard doit être écartée, tant dans les travaux scientifiques que dans les discours médiatiques ou gouvernementaux.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AU, S. 1988. « A critical appraisal of Gardner's social psychological theory of second language learning », *Language Learning*, 38, 75-100.
- BÉDARD, É., et D. MONNIER. 1981. *Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V*. Tome I. Québec, Conseil de la langue française.
- BÉLAND, P. 1991. *L'Usage du français au travail : situation et tendances*. Québec, Conseil de la langue française.
- BERTHELOT, J. 1991. *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Montréal, CEQ/Éditions St-Martin.
- BOYER, H. 1991. *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris, PUF.
- COMITÉ INTERMINISTÉRIEL SUR LA SITUATION DE LA LANGUE FRANÇAISE. 1996. *Le Français langue commune. Enjeu de la société québécoise*. Québec, Ministère de la Culture et des Communications, 12, 219 p.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. 1996. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final. Gouvernement du Québec.
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE. 1987. *Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique*.
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE. 1995. *Indicateurs de la langue du travail au Québec*. Québec, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. 1990. *Le Rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*. Bibliographie annotée.

- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. 1991. *Les Enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Mémoire au Ministre de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal. Février.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1987. *Les Défis éducatifs de la pluralité*. Québec, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1993. *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et des Sciences.
- FISHMAN, J. 1989. *Language and Ethnicity in Minority. Sociolinguistic Perspective*. Clevedon, Philadelphie, Multilingual Matters, Ltd.
- GARDNER, R. 1982. « Language attitudes and language learning », dans E. BOUCHARD-RYAN et H. GILES, dir. *Attitudes Towards Language Variation*. Londres, Edward Arnold : 132-147.
- GARDNER, R. 1990. « Attitudes and motivation in second language learning », dans A. G. REYNOLDS, dir. *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. : 43-63.
- GARDNER, R., et R. CLÉMENT. 1990. « Social psychological on second language acquisition », dans H. GILES et W. P. ROBINSON, dir. *Handbook of Language and Social Psychology*. Chichester, John Wiley & Sons : 495-517.
- GARDNER, R. C., P. C. SMYTHE, R. CLÉMENT et L. GLIKSMAN. 1976. « Second-language learning: A social psychological perspective », *Canadian Modern Language Review*, 32 : 198-213.
- GAUTHIER, J. 1995. « Mondialisation et question linguistique : essai de problématique générale », dans *Langue nationale et mondialisation : enjeux et défis pour le français, Actes du séminaire*. Québec, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française : 7-40.
- GEORGEAULT, P. 1981. *Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II*. Tome II. Québec, Conseil de la langue française.
- GIROUX, L. 1992. *Les Adolescents montréalais et la télévision de langue française*. Montréal, Université de Montréal, et Toronto, University of Toronto Press.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. 1977. *Charte de langue française*. Titre 1, chapitre VIII, sanctionnée le 26 août 1977. Québec, Éditeur officiel.
- GRAHAM, J. R., et R. S. LILLY. 1984. *Psychological Testing*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- HAMERS, J. F., et M. BLANC. 1989. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press.

- HENSLER, H., et A. BEAUCHESNE. 1987. *L'École française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*. Dossiers du Conseil de la langue française, 25. Québec, Les Publications du Québec.
- LAPONCE, J. 1984. *Langue et territoire*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- LAPONCE, J. A. 1987. *Languages and their Territories*. Toronto, University of Toronto Press.
- LOCHER, U. M. L., et P. G. LOCHER. 1983a. *Le Fait français vécu par des élèves étudiant en anglais en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> secondaire et en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> collégial*. Tome III. Québec, Conseil de la langue française.
- LOCHER, U. M. L., et P. G. LOCHER. 1983b. *Étude comparative du vécu et de la perception du fait français dans les écoles françaises et anglaises (4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> secondaire, 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> collégial)*. Tome IV. Québec, Conseil de la langue française.
- LOCHER, U. 1993. *Les Jeunes et la langue. Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français (de la 4<sup>ème</sup> année du secondaire à la fin du collégial)*. Tome I. Québec, Conseil de la langue française.
- LOCHER, U. 1994. *Les Jeunes et la langue. Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français (de la 4<sup>ème</sup> année du secondaire à la fin du collégial)*. Tome II. Québec, Conseil de la langue française.
- MCALL, C. 1994. « Utilisation du langage et des langue au travail : la reconstruction de la journée de travail et la cartographie sociolinguistique d'entreprise », *Terminogramme*. Québec, Les Publications du Québec.
- MCANDREW, M. 1993. *L'Intégration des élèves des minorités ethniques 15 ans après la loi 101 : quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région de Montréal*. MCCI, Direction des études et de la recherche.
- MCANDREW, M. 1994. « Pertinence et limites des indicateurs socio-culturels dans la mesure de l'intégration scolaire », *Actes du Séminaire sur les indicateurs d'intégration des immigrants*. MAIIC et CEETUM.
- MCANDREW, M., et M. JACQUET. 1996. « Le discours public des acteurs du monde de l'éducation sur l'immigration et l'intégration des élèves des minorités », *Recherches sociographiques*, 37, 2 : 279.
- MCANDREW, M., et M. LEDOUX. 1995. « La concentration ethnique dans les écoles de langue françaises de l'île de Montréal : un portrait statistique », *Cahiers québécois de démographie*, 24, 2 : 343-370.
- MCANDREW, M., et M. LEDOUX. 1998. « Identification et analyse des facteurs socio-écologiques influençant la dynamique de la concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de

- Montréal », *Revue canadienne des sciences régionales*, numéro spécial.
- MCANDREW, M., M. PAGÉ, M. JODOIN et F. LEMIRE. 1999. « Densité ethnique de l'école et intégration sociale des élèves d'origine immigrée », *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*. 31, 2 : 5-25.
- MCANDREW, M., C. VELTMAN, F. LEMIRE et J. ROSSELL. 1999. *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*. Montréal, Immigration et métropoles.
- MACKEY, W. F. 1976. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Éditions Klincksieck.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1985. *L'École québécoise et les communautés culturelles*. Rapport du Comité Chancy. Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1988. *L'École québécoise et les communautés culturelles*. Rapport déposé au Bureau du sous-ministre par G. LATIF, coordonnateur, août.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1995. *Statistiques sur le choix de la langue d'enseignement au collégial*. Québec, Direction générale de l'enseignement collégial.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1996. *Le Point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : pratiques actuelles et résultats des élèves*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1997. *Une école d'avenir*. Projet de politique d'intégration et d'éducation interculturelle.
- MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. 1990. *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Direction des communications.
- MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION. 1997. *Le Québec en mouvement. Statistiques sur l'immigration*.
- MONNIER, D. 1983. *L'Usage du français au travail*. Québec, Conseil de la langue française.
- MONNIER, D. 1993. *Les Choix linguistiques des travailleurs immigrants et allophones*. Rapport d'une enquête réalisée en 1991. Québec, Conseil de la langue française.
- NESSER, J., W. WASSERMAN et M. H. KUTNER. 1989. *Applied Linear Regression Models*. Burr Ridge, Illinois, Irwin, deuxième édition.
- NGUYEN, H., et F. PLOURDE. 1997. *Les Besoins relatifs à l'apprentissage et à l'usage du français chez les immigrants adultes admis au Québec entre 1992 et 1995 et ne connaissant pas le français (région de Montréal)*. Québec, Gouvernement du Québec.

- PAGÉ, M., M. MCANDREW et M. JODOIN. 1998. « Pluralisme et style d'acculturation d'adolescents néo-Québécois », *Revue québécoise de psychologie*, 19, 3 : 115-149.
- RENAUD, J. 1994. « La place des cours de langue et des emplois dans l'orientation linguistique des nouveaux immigrants », *Langue, éducation et travail*. Actes du colloque de l'ACFAS tenu à Montréal le 17 mai 1994. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Groupe interdisciplinaire sur la littératie : 92-107.
- SÉNÉCHAL, G. 1987. *Les Allophones et les anglophones inscrits à l'école française. Sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques*. Québec, Conseil de la langue française.
- STEVENS, J. 1996. *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Mahway, N. J., Lawrence Erlbaum, troisième édition.
- ST-GERMAIN, C. 1988. *La Progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle. Évolution de 1976 à 1982*. Québec, MEQ.
- TRUCHOT, C. 1990. *L'Anglais dans le monde contemporain*. Paris, Le Robert.
- TRUCHOT, C. 1995. « L'internationalisation et les langues : effets et enjeux linguistiques de la mondialisation des échanges », *Langue nationale et mondialisation : enjeux et défis pour le français, Actes du séminaire*. Québec, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française : 41-65.
- VAILLANCOURT, F. 1988. *Langue et disparités de statut économique au Québec, 1970-1980*. Québec, Conseil de la langue française.
- VAILLANCOURT, F. 1991. *Langue et statut économique au Québec, 1980-1985*. Québec, Conseil de la langue française.
- VELTMAN, C., et S. PARÉ. 1995. *L'Enquête de 1993 sur la pratique linguistique des immigrants*. Montréal, UQAM, Département d'études urbaines et touristiques.