Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années soixante-dix

Louise Sylvain, Louise Laforce, Claude Trottier et Pierre Georgeault

Volume 14, numéro 2, 1988

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900596ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900596ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sylvain, L., Laforce, L., Trottier, C. & Georgeault, P. (1988). Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années soixante-dix. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 225–244. <https://doi.org/10.7202/900596ar>

Résumé de l'article

L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une recherche longitudinale sur les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec. Les principaux aspects des cheminements qui ont fait l'objet de l'analyse ont trait au passage d'une année à l'autre ou d'un niveau d'enseignement donné à un niveau supérieur, à l'orientation des élèves vers les programmes de formation générale ou professionnelle, au passage d'un type de formation à un autre, à l'obtention d'un diplôme et à la sortie du système scolaire. L'analyse révèle des différences entre les trois groupes linguistiques, tente d'en cerner les principales dimensions et d'en dégager la signification du point de vue des inégalités scolaires et des politiques linguistiques.

Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années soixante-dix

Louise Sylvain, Louise Laforce, Claude Trottier et Pierre Georgeault*

Résumé — L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une recherche longitudinale sur les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec. Les principaux aspects des cheminements qui ont fait l'objet de l'analyse ont trait au passage d'une année à l'autre ou d'un niveau d'enseignement donné à un niveau supérieur, à l'orientation des élèves vers les programmes de formation générale ou professionnelle, au passage d'un type de formation à un autre, à l'obtention d'un diplôme et à la sortie du système scolaire. L'analyse révèle des différences entre les trois groupes linguistiques, tente d'en cerner les principales dimensions et d'en dégager la signification du point de vue des inégalités scolaires et des politiques linguistiques.

Abstract — The aim of this report is to present the results of a longitudinal research project investigating the school progress of francophones, anglophones, and allophones in Quebec. The principle areas of progress analysed include: progress from one grade level to the next or one level of schooling to the next higher level, students' orientation towards general or professional courses, changes from one type of training to another, progress in obtaining a diploma, and students' departure from the school system. The analysis reveals differences between the three linguistic groups and proceeds to describe the principal dimensions of these differences and their significance as related to inequalities of schooling and to linguistic policies.

Resumen — El objetivo de este artículo consiste en presentar los resultados de una investigación longitudinal sobre las trayectorias escolares de alumnos de habla francesa, inglesa y extranjera del Québec. Los principales aspectos de las trayectorias que sirvieron para el análisis se refieren al paso de un año a otro o de un nivel de enseñanza dado a uno superior, a la orientación de los alumnos hacia los programas de formación general o profesional, al paso de un tipo de formación a otra, a la obtención de un diploma y a la salida del sistema escolar. El análisis revela diferencias entre los tres grupos lingüísticos,

* Sylvain, Louise: professionnelle de recherche, Université Laval
Laforce, Louise: professionnelle de recherche, Université Laval
Trottier, Claude: professeur, Université Laval
Georgeault, Pierre: directeur des études et recherches, Conseil de la langue française.

trata de identificar las principales dimensiones de ellos y de extraer la significación desde el punto de vista de las desigualdades escolares y de las políticas lingüísticas.

Zusammenfassung — Das Ziel dieses Artikels ist die Darlegung der Ergebnisse einer Längsstudie über die schulische Entwicklung frankophoner, anglophoner und allophoner Schüler in Québec. Die wichtigsten Aspekte dabei sind in dieser Analyse der Übergang von einem Jahrgang zum nächsthöheren oder von einem Unterrichtsniveau zum folgenden, die Ausrichtung der Schüler auf die allgemein akademische oder die praktische Ausbildung, der Übergang von einem Ausbildungszweig in einen anderen, der Erhalt eines Diploms und der Austritt aus dem Schulsystem. Die Analyse deckt Unterschiede zwischen den drei Sprachgruppen auf, versucht deren wichtigste Ausmasse abzugrenzen und ihre Bedeutung vom Standpunkt der schulischen Ungleichheiten und der Sprachpolitik aus herauszuarbeiten.

Dans quelle mesure les élèves francophones, anglophones et allophones du Québec ont-ils des cheminements scolaires différents? Jusqu'à quel niveau d'enseignement poursuivent-ils leurs études? À quels points le long du parcours scolaire ont-ils tendance à abandonner leurs études ou à quitter le système d'enseignement pour entrer sur le marché du travail? Vers quel type de formation, générale ou professionnelle, se dirigent-ils ou sont-ils orientés au niveau secondaire, et au niveau collégial s'ils décident d'y poursuivre leurs études? Dans quelle proportion ceux qui quittent le système scolaire à la fin des niveaux secondaire et collégial obtiennent-ils le diplôme correspondant à ces niveaux d'enseignement? Quelle est la proportion de ceux qui accèdent à l'université?

Telles sont les principales questions auxquelles nous tenterons d'apporter une réponse à partir des résultats d'une recherche sur les cheminements scolaires¹. L'objectif de l'article n'est cependant pas de rendre compte de façon exhaustive de l'ensemble de cette recherche mais d'en présenter une synthèse en insistant sur les résultats de la première partie qui porte plus particulièrement sur la description des cheminements².

Position du problème

Sous quel angle avons-nous abordé cette étude des différences qui existent entre les francophones, les anglophones et les allophones en ce qui concerne leurs cheminements scolaires? Il nous a paru pertinent de les analyser dans le but d'en dégager la signification du double point de vue des inégalités scolaires entre les groupes linguistiques compte tenu des objectifs de démocratisation du système d'enseignement et des politiques linguistiques qui ont été adoptées au cours des quinze dernières années.

L'objectif principal de la réforme scolaire a été de favoriser une plus grande accessibilité à des services éducatifs de qualité pour tous «sans distinction de croyance, d'origine sociale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique et mentale» (Gouvernement du Québec, 1963 et 1966). La réduction

des inégalités scolaires apparaissait encore plus impérieuse dans le contexte de la société québécoise qui était perçue comme ayant trop tardé à s'adapter aux transformations socio-économiques que requérait son développement.

Il importe de noter cependant que ce n'est pas d'abord en termes d'inégalités entre les groupes linguistiques qu'à cette époque le problème des inégalités scolaires a été posé. Il ne faudrait pas conclure pour autant que les promoteurs de la réforme n'en étaient pas conscients, puisque l'expression «de culture et de milieu social» recouvre les inégalités selon les groupes linguistiques. Ce n'est que par la suite, au moment où les problèmes reliés à la langue d'enseignement et à la langue de travail ont été posés de façon plus pressante à la fin des années soixante, que les inégalités scolaires selon les groupes linguistiques sont devenues graduellement une source de préoccupations.

Il apparaît ainsi pertinent d'identifier de façon plus précise les différences qui existent entre les groupes linguistiques dans les cheminements scolaires des élèves, et de tenter de les évaluer sous l'angle des objectifs d'égalité des chances, de démocratisation de l'enseignement et d'accessibilité aux services éducatifs mis de l'avant dans le cadre de la réforme scolaire. C'est précisément un des objectifs de notre étude. En quoi peut-elle être aussi pertinente du point de vue des politiques qui ont été adoptées au cours des quinze dernières années en vue d'améliorer le statut du français au Québec?

C'est plus particulièrement en relation avec les préoccupations de francophonisation du monde du travail qu'il y a lieu d'y rechercher une signification. En effet, ces préoccupations sont principalement fondées sur le fait que les francophones sont sous-représentés dans les catégories d'occupations qui exigent un niveau de qualification élevé. Vaillancourt (1980), ainsi que Sales et Bélanger (1985), ont montré qu'il existe des inégalités entre les groupes linguistiques en ce qui concerne l'accès aux emplois qui impliquent un niveau de qualification élevé et qui bénéficient d'un statut élevé. Même s'il y a des indications à l'effet que des progrès ont été réalisés, ces progrès sont loin d'être aussi complets qu'on aurait pu le souhaiter.

Comment expliquer que les francophones soient sous-représentés dans les catégories d'occupations qui bénéficient d'un statut élevé? Plusieurs éléments peuvent influencer l'accès au marché du travail, l'insertion socioprofessionnelle des individus et leur mobilité dans la structure des occupations: le niveau et le type de scolarité, l'organisation sociale du travail, notamment les politiques d'embauche et la propriété des entreprises, les caractéristiques du marché du travail (surplus ou manque de main-d'œuvre à une époque ou dans un secteur donnés), l'opportunité de pouvoir compter sur un réseau de «relations», l'initiative personnelle, les valeurs qu'on privilégie relativement au travail, la discrimination dont certains groupes sont l'objet, les aspirations et les stratégies scolaires des individus et des familles auxquelles ils appartiennent, etc.

L'objectif ici n'est pas de décrire ni d'expliquer les inégalités qui existent entre les groupes linguistiques sur le marché du travail et dans le processus d'insertion socio-professionnelle des jeunes à partir de l'ensemble de ces éléments. Il est plutôt d'analyser une étape préalable à leur insertion socioprofessionnelle, celle de leur scolarisation.

La scolarité des individus ne représente qu'un des éléments susceptibles d'influencer l'insertion socioprofessionnelle et à ce titre elle ne peut avoir qu'une importance relative. Elle n'en constitue pas moins cependant un élément stratégique. Il importe de noter que son effet peut se faire sentir à court terme au moment où un individu quitte le système scolaire pour entrer sur le marché du travail ou à long terme, au cours de la carrière qu'il poursuit. Cet effet peut être lié non seulement au niveau de scolarité atteint, mais aussi au type de scolarité (formation générale ou professionnelle) qui a caractérisé son cheminement scolaire (Renaud, Berthiaume et Bernard, 1981).

Si la scolarité d'un individu représente une des ressources dont il dispose pour se tailler une place sur le marché du travail et amorcer son processus d'insertion socioprofessionnelle, cette ressource est-elle répartie également entre les groupes linguistiques? On sait que traditionnellement les anglophones ont été plus scolarisés que les francophones et qu'il n'est pas équivalent pour un jeune de fréquenter l'école française ou l'école anglaise. Faire ses études en français au Québec signifie, globalement, qu'on aura une carrière scolaire plus courte assortie d'une formation plus technique, comparativement à ceux qui font leurs études en anglais (Massot, 1979; Sylvain, 1982).

Se pourrait-il que le niveau et le type de scolarité qu'ils privilégient facilitent ou compromettent leur accès à des occupations qui exigent un haut niveau de qualification et qui bénéficient d'un statut élevé? De plus, qu'en est-il des allophones à cet égard? Ont-ils des cheminements qui s'apparentent davantage à ceux des francophones ou des anglophones.

Méthodologie

Le cheminement scolaire se réfère à l'ensemble des étapes successives franchies par un individu tout au long de sa fréquentation du système d'enseignement. À chacune des étapes de ce parcours, des décisions doivent être prises par l'étudiant (et sa famille) ou par les divers agents d'éducation. Des différences sont donc susceptibles de se manifester sous plusieurs aspects de ces cheminements et non pas uniquement sous celui du nombre d'années de scolarité. Les résultats relatifs aux principaux aspects des cheminements qui sont présentés dans l'analyse ont trait: a) au passage d'une année à l'autre ou d'un niveau du système scolaire à un niveau supérieur, b) à l'orientation vers les programmes de formation générale et professionnelle, c) au passage d'un type de formation à l'autre, d) à l'obtention d'un diplôme et au type de diplôme obtenu, e) à la sortie du système scolaire.

L'analyse de ces différents types de cheminements a été effectuée à partir d'échantillons représentatifs de trois cohortes d'élèves et d'étudiants québécois des niveaux secondaire, collégial et universitaire. Les données ont été recueillies par questionnaires dans le cadre du Projet ASOPE (Aspirations Scolaires et Orientations Professionnelles des Étudiants) de 1972 à 1977³.

Les échantillons sur lesquels est basée l'analyse résultent d'une segmentation des échantillons originels. Alors que ceux-ci sont stratifiés en fonction du niveau d'enseignement (lequel définit les cohortes) et de la langue d'enseignement (laquelle détermine deux échantillons à l'intérieur de chaque cohorte), les échantillons de notre étude sont en outre stratifiés en fonction de la langue maternelle. Les principaux sous-groupes issus de ces stratifications et qui ont été retenus dans notre étude, sont les suivants:

- les *francophones* du secteur d'enseignement français, de même que les *anglophones* et les *allophones* du secteur d'enseignement anglais dans le cas des cohortes I (élèves inscrits en 1^{re} secondaire) et III (élèves inscrits en 5^e secondaire);
- les *francophones* du secteur d'enseignement français et les *anglophones* du secteur d'enseignement anglais dans le cas de la cohorte IV (élèves inscrits en 2^e année du cégep).⁴

La description générale des cheminements a été faite à partir de la reconstitution de l'évolution de chacune des trois cohortes étudiées. Ces cohortes se réfèrent à des groupes d'élèves qui sont rendus au même moment à un même point du parcours scolaire. Les points qui définissent les trois cohortes distinctes sont: la 1^{re} et la 5^e secondaires, ainsi que la 2^e année du cégep, le moment commun de leur première observation étant l'année scolaire 1971-72. Par la suite, et cela jusqu'en 1977, d'autres observations de ces cohortes ont été effectuées. Globalement, les grandes lignes de l'évolution des cohortes peuvent être représentées selon la figure 1⁵. L'analyse des cheminements s'appuie sur une série de tests de différence de proportions (rapport critique).

On remarquera que certains points du parcours ont été observés dans deux cohortes et à des moments différents. Si les résultats s'avèrent comparables, nous pourrions conclure qu'ils reflètent des tendances générales qui se maintiennent au cours d'une période donnée (les années 70). Par contre si les phénomènes observés devaient différer de façon significative d'une cohorte à l'autre, leur interprétation s'avérerait plus délicate. Il faudra expliquer ce décalage et se demander s'il reflète un changement réel dans le processus de scolarisation. Nous serions alors placés devant le problème typique de l'analyse de cohortes, celui de «l'indétermination des effets» (Bernier, 1980, p. 19)⁶. Notre objectif n'a cependant pas été de départager les effets de cohorte, des effets de période et des effets dus à l'échantillonnage, mais de décrire l'évolution de chacune des cohortes et, si possible, de dégager les constances d'une période d'observation à l'autre du point de vue de la comparaison entre les groupes linguistiques.

Figure 1. Évolution générale des trois cohortes entre 1971-1972 et 1976-1977.

Nous avons, pour la présentation des résultats, distingué trois sections correspondant à l'analyse de chacune des cohortes: les cheminements de la 1^{re} secondaire jusqu'à l'entrée au cégep, les cheminements de la 5^e secondaire jusqu'à l'entrée à l'université, les cheminements de la 2^e année du cégep jusqu'au 2^e cycle de l'université.

Les cheminements de la 1^{re} secondaire jusqu'à l'entrée au cégep

L'évolution de la cohorte d'élèves inscrits en 1^{re} secondaire en 1971-72 et qui ont été suivis jusqu'à leur entrée au cégep en 1976-77 permet d'observer les cheminements des élèves à trois moments du parcours scolaire, soit en 3^e et 5^e secondaires, de même que lors du passage au cégep.

Dans l'ensemble, il se dégage de l'étude une certaine similitude entre les cheminements scolaires des anglophones et des allophones, tandis que ceux des francophones ont tendance à s'en différencier de façon significative. La quasi-totalité des élèves inscrits en 1^{re} secondaire poursuivent leurs études jusqu'en 3^e secondaire. Ce phénomène n'est pas étranger au fait que la plupart des jeunes de la 1^{re} à la 3^e secondaire sont encore d'un âge où ils sont tenus par la loi de fréquenter l'école. La proportion de ceux qui abandonnent tout de même leurs études avant la 3^e secondaire est cependant plus de deux fois plus élevée chez les francophones (7,0%) que chez les autres groupes (2,9% et 1,2%).

C'est après la 3^e secondaire, donc au moment où les élèves ont le choix de poursuivre des études générales ou encore de s'orienter vers les programmes de formation professionnelle, qu'apparaissent des différences importantes entre les groupes linguistiques. En outre, il appert que ces écarts se polarisent davantage autour de la langue d'enseignement que de la langue maternelle. L'ampleur de cette différenciation peut être illustrée par le fait que, sur 1 000 élèves de chaque groupe linguistique, la répartition de ceux-ci est la suivante au terme de l'observation de la cohorte:

	Francophones	Anglophones	Allophones
— entrent au cégep général	224	433	517
— entrent au cégep professionnel	184	103	131
— quittent le système scolaire avant d'atteindre le niveau collégial	548	380	328
— cas marginaux ⁷	44	84	24
TOTAL	1 000	1 000	1 000

Au terme de ce parcours, les différences sont très accentuées. La proportion des anglophones et des allophones qui accèdent au cégep général est deux fois

plus élevée que celle des francophones. Le cumul des divers taux de passage ou d'abandon met également en évidence les faits suivants:

- Au total, 34,9% des francophones abandonnent leurs études avant l'obtention d'un certificat d'études secondaires alors que seulement 17,3% des anglophones (deux fois moins) et aussi peu que 11,8% des allophones (trois fois moins) ne terminent pas le secondaire.
- Chez les francophones, 72% des jeunes qui obtiennent un certificat d'études secondaires proviennent du cours général alors que cette proportion atteint 82% chez les anglophones et 85% chez les allophones.
- Au cégep anglophone, les élèves s'orientent beaucoup plus vers des programmes d'enseignement général que professionnel, le rapport étant de 4 pour 1. Au cégep francophone, le nombre d'élèves du général dépasse à peine celui des élèves du professionnel (rapport de 1,2 pour 1).

Ainsi, la proportion des élèves qui obtiennent au moins un certificat d'études secondaires apparaît nettement plus faible pour les francophones que pour les anglophones et les allophones, et il s'agit moins souvent d'un diplôme de formation générale qui débouche sur les études collégiales. En conséquence, les taux d'accès au cégep diminuent d'autant pour les francophones. Comme ces derniers optent moins souvent que les anglophones pour les études collégiales générales, leur taux d'accès à l'université risque d'être moins élevé.

La différenciation des cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones s'amorce donc très tôt au cours du secondaire. Trois éléments majeurs de ce processus de différenciation sont à mettre en relief. Ce sont les taux d'abandon entre la 3^e et la 5^e secondaires, de même que les taux de persévérance dans la filière d'enseignement général, tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial, de sorte que les différences cumulées prennent une ampleur souvent considérable.

Les cheminements de la 5^e secondaire jusqu'à l'entrée à l'université

L'observation de la cohorte d'élèves inscrits en 5^e secondaire en 1971-72 et qui ont été suivis jusqu'en 1975 permet d'analyser trois moments de leur cheminement: leur passage au cégep, la 2^e année du cours collégial et le passage à l'université ou la poursuite des études en 3^e année du cégep dans le cas des élèves du professionnel. Cette analyse fournit donc l'occasion d'examiner à nouveau les taux de transition observés à partir de la 5^e secondaire.

Plusieurs écarts entre francophones, anglophones et allophones sont aussi observés pour cette section du parcours scolaire. En cumulant l'ensemble de ces différences, l'analyse a montré que, sur 1 000 élèves de chaque groupe linguistique inscrits en 5^e secondaire et suivis pendant quatre ans, la répartition est la suivante au terme de l'évolution de la cohorte:

	Francophones	Anglophones	Allophones ⁸
— se rendent jusqu'à l'université	148	419	546 et plus
— se rendent jusqu'en 3 ^e cégep professionnel	161	41	_____
— quittent le système scolaire avant d'atteindre ces niveaux	620	484	_____
— cas marginaux ⁷	71	56	_____
TOTAL	1 000	1 000	_____

Les taux d'accès à l'université, cumulés à partir de la 5^e secondaire, apparaissent de trois à quatre fois moins élevés chez les francophones que chez les anglophones et les allophones. Par ailleurs, les francophones sortent en plus grande proportion du système scolaire avec une formation professionnelle du niveau collégial, à en juger par les proportions d'élèves qui parviennent en 3^e année du cégep professionnel, soit 161 francophones sur 1 000 comparativement à 41 anglophones sur 1 000.

Une analyse plus détaillée des taux de transition du secondaire au cégep révèle que:

- La proportion de finissants du secondaire qui obtiennent un diplôme est à peine moins élevée chez les francophones (79,7%) que chez les anglophones (85,4%). Toutefois, chez les francophones, les deux tiers des diplômés proviennent du cours général; alors que chez les anglophones, plus de neuf diplômés sur dix proviennent du cours général.
- Les taux de passage au cégep varient en fonction de la langue maternelle. Les allophones détiennent les meilleurs taux à ce sujet: sur la base de 1 000 finissants du secondaire, 734 entrent au cégep, comparativement à 644 anglophones et les allophones qui accèdent aux études collégiales privilégient surtout les programmes de formation générale, contrairement aux francophones.
- Dans les programmes d'études collégiales générales, les taux de poursuite des études jusqu'au diplôme sont plus élevés chez les allophones (87,5%) et les anglophones (83,0%) que chez les francophones (75,4%). Par contre dans les programmes d'études professionnelles, les taux de poursuite des études jusqu'en 3^e année sont plus élevés chez les francophones (73,9%) que chez les anglophones (55,4%), ce qui s'explique en partie par le retour d'une proportion non négligeable des anglophones dans la filière générale.

La comparaison des données de cette cohorte (1972) avec celles de la première cohorte (1976), relativement aux divers taux de transition à partir de la 5^e secondaire, permet d'une part de dégager des tendances plus générales dans la différenciation des cheminements à partir de ce point de bifurcation stratégique du

cursus scolaire, et d'autre part, de formuler l'hypothèse d'un changement dans le temps. En ce qui concerne les tendances plus générales, nous pouvons conclure qu'à la sortie du cours secondaire (lorsque les élèves du général et du professionnel sont regroupés), les allophones ont de meilleures «performances scolaires» que celles des francophones et dans une moindre mesure, que celles des anglophones. En effet, d'une part, les allophones obtiennent leur certificat de fin d'études secondaires plus souvent que les autres; d'autre part, ils détiennent les taux d'accès les plus élevés aux études collégiales. Par ailleurs, au plan de l'orientation (générale ou professionnelle) ce sont les francophones qui se distinguent cette fois des autres groupes: on les retrouve beaucoup plus dans les programmes de formation professionnelle conduisant directement au marché du travail.

En ce qui concerne l'hypothèse d'un changement dans le temps, les écarts observés entre les groupes linguistiques en 1976 ont tendance à être moins accentués que ceux observés en 1972, ce qui pourrait porter à penser qu'un changement ait pu s'opérer dans le temps. Cependant, comme cette comparaison s'applique à deux cohortes d'élèves différentes, nous ne pouvons départager les variations dues aux effets de période des variations dues aux effets de cohorte et d'échantillonnage.

Enfin, un autre commentaire concerne les taux d'accès à l'université. Parmi les finissants du secondaire en 1971-1972, c'est dans le secteur d'enseignement anglais (donc chez les anglophones et chez les allophones) que ces taux se sont avérés les plus élevés. Cette tendance pourrait être liée a) au fait que les élèves du secteur anglais s'orientent davantage vers des études générales et cela, tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial et b) au caractère moins irrévocable de l'orientation des élèves dans la filière d'enseignement professionnel de niveau secondaire ou collégial dans le secteur anglais que dans le secteur français. Selon Massot (1979, p. 112), le secteur d'enseignement anglais favorise les transferts de l'enseignement professionnel à l'enseignement général alors qu'il décourage les transferts en sens inverse. À l'opposé, le secteur d'enseignement français ne semble pas avoir autant ce souci de maintien des effectifs dans la filière générale. Là où un secteur d'enseignement en profite pour récupérer des effectifs, l'autre les réoriente vers des études terminales. Une exception toutefois: pendant le collégial, la fréquence des transferts du général vers le professionnel est très faible et cela, autant en milieu francophone qu'en milieu anglophone.

Les cheminements de la 2e année du collégial jusqu'au 2e cycle d'études universitaires

L'analyse de ces cheminements a été effectuée à partir d'une cohorte d'étudiants qui ont été suivis de la 2e année du cégep (1971-1972) jusqu'au moment où ils auraient pu accéder à des études universitaires de 2e cycle (1975-1976). Trois moments de cette section du cursus scolaire ont été observés: l'entrée à l'université, la poursuite des études jusqu'à l'obtention du baccalauréat, ainsi que

l'accès aux études de 2^e cycle (maîtrise). Parallèlement, nous avons aussi pu suivre les cheminements des élèves jusqu'à la fin du cours collégial professionnel. Les transitions observées à partir de la 2^e année du collégial ont ainsi été examinées de nouveau. Dans cette cohorte seuls les cheminements des francophones et des anglophones ont été étudiés, les allophones n'étant pas représentés en nombre suffisant.

En cumulant l'ensemble des différences observées, il ressort que, sur 1 000 élèves de chaque groupe linguistique inscrit en 2^e année de cégep et suivis pendant cinq ans, la répartition de ceux-ci est la suivante au terme de l'évolution de la cohorte:

	Francophones	Anglophones
— s'engagent dans des études de 2 ^e cycle à l'université	99	73
— poursuivent leurs études au niveau du 1 ^{er} cycle	144	58
— ont quitté le système scolaire avec un diplôme universitaire	218	196
— ont quitté le système scolaire avec un diplôme d'études collégiales	415	375
— ont entrepris des études collégiales sans toutefois en obtenir le diplôme	101	256
— cas marginaux ⁷	23	42
TOTAL	1 000	1 000

En fin de compte, les taux cumulés d'accès aux études universitaires de 2^e cycle, calculés à partir de la fin du cours collégial québécois, sont comparables pour les deux groupes. Globalement, un cégépien sur dix atteint ce niveau dans les quatre années qui suivent son inscription en 2^e année de cégep. De même, la proportion de ceux qui, après trois années d'études universitaires entrent sur le marché du travail avec un diplôme universitaire en main est comparable (218 francophones et 196 anglophones sur 1 000). La proportion des élèves qui quittent le système scolaire avec un diplôme d'études collégiales est légèrement supérieure chez les francophones. Enfin, la proportion d'anglophones inscrits en 2^e année du cégep (général ou professionnel) ou en 3^e année du cégep professionnel qui quittent le cégep sans toutefois en obtenir le diplôme est de 2,5 fois supérieure à celle observée chez les francophones.

Une analyse plus détaillée des taux de transition des élèves du cégep à l'université révèle que chez les élèves du collégial général le taux d'accès à l'université apparaît nettement plus élevé chez les francophones (78,9%) que chez les anglophones (62,5%). De plus, la proportion de finissants qui quittent le cégep général avant d'obtenir un diplôme est moindre chez les francophones (5,8%) que chez les anglophones (20,8%). La même tendance a été observée chez les élèves du cégep professionnel: la persévérance scolaire des francophones surpasse large-

ment celle des anglophones. Après la 2e année du cégep professionnel, 9,0% des francophones interrompent leurs études, comparativement à 23,5% des anglophones. Par contre, une proportion non négligeable de ces derniers (8,5%) préfèrent s'inscrire à l'université plutôt que de terminer leurs études professionnelles au cégep, situation quasi inexistante chez les francophones (0,05%).

En ce qui concerne le cheminement des étudiants une fois inscrits à l'université, l'analyse a montré que la plupart de ceux-ci poursuivent leurs études au moins jusqu'en troisième année universitaire. Sur ce point, francophones et anglophones se rejoignent: 90,3% des premiers et 84,9% des seconds (la différence n'est pas significative d'un point de vue statistique) se rendent au moins jusqu'en troisième année.

L'analyse des transitions des étudiants à partir de la troisième année d'études universitaires indique que les deux tiers des anglophones (65,4%) sortent de l'université après trois ans d'études supérieures, comparativement à moins de la moitié des francophones (48,9%). De ce nombre, huit anglophones sur dix, et plus de neuf francophones sur dix, ont obtenu un diplôme de 1er cycle ou baccalauréat. De fait, six trimestres après celui de leur première inscription, 27,4% des francophones sont encore dans les programmes de premier cycle alors que cette proportion est seulement de 13% chez les anglophones. La carrière universitaire des francophones se prolonge donc davantage dans le temps que celle des anglophones. Cela pourrait s'expliquer d'une part, par la durée des études menant au diplôme visé et d'autre part, par la prolongation du temps d'études pour obtenir un diplôme équivalent.

Enfin, la proportion d'étudiants qui accèdent aux études de 2e cycle tout de suite après avoir terminé celles de 1er cycle est comparable chez les francophones (20,8%) et chez les anglophones (19,2%).

Il importe de souligner qu'en ce qui concerne les taux de transition du cégep général à l'université, observés dans cette cohorte, l'analyse a mis en relief un ensemble de faits inattendus sinon contradictoires, compte tenu des conclusions de l'analyse de la cohorte précédente. Non seulement les francophones apparaissent moins désavantagés que les anglophones dans cette cohorte, comparativement aux observations de la cohorte précédente, mais la relation entre les cheminements et l'appartenance à un groupe linguistique s'inverse: en 1972, ce sont les francophones qui détenaient les taux de passage les plus élevés du cégep général à l'université, alors qu'en 1974, ce sont les anglophones. Comment rendre compte de ces résultats inattendus?

En ce qui concerne les étudiants *anglophones*, ces résultats s'expliqueraient en partie par l'échantillonnage de populations distinctes. En effet on peut penser que la majorité de ceux-ci passent par des écoles secondaires du Québec. Il en va tout autrement aux niveaux collégial et universitaire où une certaine proportion d'entre eux vont poursuivre leurs études à l'extérieur du Québec. Des données

non publiées provenant de la cohorte III le démontrent. Ce phénomène se produirait d'ailleurs principalement à la fin du secondaire. De plus nos données montrent que le taux de passage à l'université des anglophones qui terminent leurs études collégiales générales au Québec (cohorte IV) serait nettement plus faible (62,5%) que le taux de l'ensemble des anglophones (79,2%) qui ont été suivis peu importe où ils poursuivaient leurs études (au Québec ou à l'extérieur du Québec).

Enfin, il faut souligner la possibilité, pour les élèves anglophones de passer directement du secondaire à l'université, dans certains cas. Et cette possibilité aurait touché nécessairement les individus qui réussissent le mieux au secondaire. Il y aurait donc une raison de plus de penser que plusieurs des meilleurs étudiants anglophones sont exclus de la cohorte IV. Ainsi les résultats relatifs aux élèves anglophones de la cohorte III seraient plus représentatifs de l'ensemble des effectifs scolaires du secteur d'enseignement anglophone, dans la mesure où les données relatives aux élèves de cette cohorte ont été recueillies à un moment antérieur à celui où divers effets de sélection se font sentir.

En ce qui concerne les *francophones*, la variation importante des taux de passage du cégep général à l'université entre 1972 et 1974 résulterait plutôt de l'effet combiné de plusieurs éléments: effets de cohorte (changement dans la clientèle des cégeps), effets de période (stabilité des politiques d'admission et de sélection dans les universités alors que les effectifs ont augmenté au cégep général), effet d'échantillonnage (tout échantillon comporte une certaine marge d'erreur, et lorsque deux échantillons sont comparés, il peut y avoir cumul de l'erreur d'échantillonnage propre à chacun).

Après comparaison des données tirées des cohortes III et IV, il n'est donc pas possible d'affirmer avec certitude que les élèves qui parviennent au terme du cours collégial général accèdent moins à l'université en milieu francophone qu'en milieu anglophone. Néanmoins on peut penser que la différenciation des cheminement déjà observée avant ce point du parcours scolaire, principalement en fonction de l'orientation vers les secteurs général ou professionnel, pourrait se répercuter sur les taux d'accès à l'université. Dans la mesure où les anglophones s'orientent davantage que les francophones vers les programmes d'enseignement général, ils pourraient avoir plus de possibilités d'entreprendre des études universitaires que les francophones.

Signification des résultats du point de vue des inégalités scolaires selon les groupes linguistiques

Du point de vue des inégalités scolaires selon les groupes linguistiques, la principale contribution de l'étude réside dans la mise en évidence de la persistance de disparités entre les groupes linguistiques à des étapes et sur des aspects précis de leur carrière scolaire en dépit des efforts déployés à la faveur de la réforme scolaire. Il faut préciser cependant que c'est davantage entre les jeunes qui étudient

en français et ceux qui étudient en anglais (langue d'enseignement) qu'entre les jeunes francophones, anglophones et allophones (langue maternelle) que des inégalités scolaires persistent.

Il importe de souligner de plus que les inégalités que nous avons observées entre les groupes linguistiques ne peuvent s'expliquer uniquement en référence à la distribution inégale de ces groupes dans l'échelle de la stratification socio-économique. D'une part, les cheminements scolaires des allophones du secteur d'enseignement anglais s'apparentent à ceux des anglophones bien que les premiers appartiennent non seulement à des strates socio-économiques différentes de celles des seconds, mais encore à des strates qui les feraient ressembler davantage aux francophones qu'aux anglophones. D'autre part les différences entre les francophones et les anglophones relativement à l'orientation vers les études générales et professionnelles au secondaire et au collégial se retrouvent indépendamment du statut socio-économique d'origine des élèves.

Également, plusieurs des différences de cheminement entre francophones et anglophones s'observent quels que soient le degré de réussite scolaire et le sexe des étudiants. Dans plusieurs cas, les variables qui ont été introduites comme variables de contrôle (statut socio-économique, sexe, résultats scolaires) sont apparues impuissantes à annuler l'effet de l'appartenance au groupe linguistique⁹.

En définitive, la réforme scolaire des années 60 n'a pas vraiment fait disparaître les inégalités scolaires entre les francophones et les anglophones. Les taux de scolarisation ont progressé pour les deux groupes et plus rapidement encore chez les francophones qui détenaient les taux les plus bas au départ, de sorte que les écarts ont pu diminuer en termes d'années de scolarité complétées en moyenne. Mais, en même temps, d'autres différences sont apparues, quant au type de formation, surtout au collégial. Elles sont susceptibles de perpétuer les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur.

Signification des résultats du point de vue des politiques linguistiques

Les politiques linguistiques visent implicitement la francophonisation du marché du travail québécois, notamment la représentation accrue des francophones dans les catégories d'emplois qui exigent un haut niveau de qualification et qui bénéficient d'un revenu et d'un statut social élevés. Dans la mesure où la scolarisation des individus constitue une des ressources dont ils disposent pour se tailler une place sur le marché du travail, il est pertinent de savoir si les cheminements scolaires, et plus particulièrement le niveau et le type de scolarité acquise, favorisent certains groupes linguistiques au moment de leur insertion socioprofessionnelle. Nous sommes portés à penser, suite à notre analyse, que les secteurs d'enseignement francophone et anglophone contribuent à alimenter le marché du travail en compétences différentes: les élèves qui font leurs études en anglais

auraient un avantage sur ceux qui les poursuivent en français. Les francophones n'auraient pas autant de chances que les anglophones et les allophones d'acquérir dans le système scolaire une formation qui leur facilite l'accès à des occupations bénéficiant d'un niveau de qualification et d'un statut élevés.

En ce qui concerne la *main-d'oeuvre peu scolarisée*, les non-francophones sont placés au départ en meilleure position que les francophones puisqu'ils sortent davantage du système scolaire avec un diplôme en main: le certificat d'études secondaires. Or, selon Audet (1980) les taux de chômage sont moins élevés chez les diplômés que chez les non-diplômés; les possibilités d'occuper un emploi à plein temps et même un emploi permanent sont meilleures; le salaire est plus élevé.

Pour ce qui est de la *main-d'oeuvre plus scolarisée*, les non-francophones reçoivent plus fréquemment que les francophones une formation générale; ils comptent peu de diplômés ayant une spécialisation technique de niveau collégial. Par exemple, les élèves qui se rendent jusqu'à la dernière année du cégep professionnel représentaient dans les cégeps francophones en 1974-1975, 34% de la clientèle qui s'y était inscrite trois ans plus tôt, la proportion correspondante se situant à seulement 6% dans le cas des cégeps anglophones. Pour la même période, 40% des francophones qui ont accédé au cégep ont obtenu un diplôme d'études collégiales générales, comparativement à 73% des anglophones et à 76% des allophones. Or, d'après Renaud, Berthiaume et Bernard (1981), à long terme, les années de formation générale seront plus importantes que celles de formation professionnelle acquises dans le système scolaire, pour faciliter sa progression sur le marché du travail.

Bref dans la mesure où le niveau et le type de scolarité des individus peuvent influencer leur processus d'insertion socioprofessionnelle, nous sommes portés à penser que les francophones sont dans l'ensemble désavantagés comparativement aux non-francophones par le type de scolarité qu'ils acquièrent. Les élèves francophones sont beaucoup plus nombreux que les non-francophones à quitter l'école secondaire sans obtenir de certificat d'études secondaires. Même dans le cas des élèves qui entreprennent des études de niveau collégial, les francophones sont beaucoup plus nombreux que les non-francophones à se diriger vers des études professionnelles.

Cependant, la scolarisation ne constitue pas le seul élément qui influence le processus d'insertion socioprofessionnelle. L'organisation sociale du travail, notamment les politiques d'embauche et la propriété des entreprises, les caractéristiques du marché du travail (surplus ou manque de main-d'oeuvre à une époque ou dans un secteur donnés), la possibilité de pouvoir compter sur un réseau de «relations», etc., constituent autant d'éléments susceptibles eux aussi d'influencer la transition de l'école au milieu du travail, et, de ce fait, d'avoir une incidence sur la francophonisation du marché du travail québécois. La comparaison

des cheminements scolaires selon les groupes linguistiques nous indique néanmoins que le secteur d'enseignement francophone pourrait, dans une certaine mesure, faire obstacle au processus de francophonisation du marché du travail québécois.

*Les difficultés d'interprétation des différences
liées à l'appartenance à un groupe linguistique*

L'interprétation des différences de cheminements observées entre les francophones, les anglophones et les allophones comporte une certaine ambiguïté qu'il est nécessaire de commenter. En effet, la langue maternelle et la langue d'enseignement sont quasi superposées, sauf dans le cas des allophones inscrits dans le secteur d'enseignement anglophone. Quel rôle devrions-nous attribuer, dans l'interprétation de ces résultats, d'une part à l'appartenance des élèves à des groupes linguistiques qui diffèrent sur le plan de leurs caractéristiques socioculturelles et d'autre part à leur appartenance à deux secteurs d'enseignement fonctionnant en parallèle?

Comment expliquer par exemple que les anglophones aient davantage tendance à s'orienter vers les études générales que les francophones et cela, quels que soient le statut socio-économique d'origine, les résultats scolaires et le sexe? Cette différence serait-elle liée à des *orientations culturelles* propres aux deux groupes linguistiques, qui feraient qu'anglophones et allophones valoriseraient davantage que les francophones la formation générale? Découlerait-elle plutôt de l'*organisation scolaire* différente des écoles anglaises et françaises? Le secteur d'enseignement anglophone offrirait-il, toute proportion gardée, moins de places dans les programmes de formation professionnelle que ne le fait le secteur d'enseignement francophone? Se pourrait-il également que les pratiques pédagogiques concernant l'orientation des élèves vers ces programmes et la récupération des élèves en difficulté d'apprentissage (au niveau secondaire) diffèrent dans les deux secteurs d'enseignement? Ce sont des questions auxquelles nos analyses ne peuvent apporter de réponse.

En un sens, «culture» et «organisation scolaire» ne seraient cependant pas sans lien. Les institutions que se donnent les collectivités et dans lesquelles les individus évoluent, leur mode d'organisation, leurs pratiques, ne reflètent-elles pas jusqu'à un certain point leur univers socioculturel, défini à partir de leurs valeurs et leurs idéologies? Lorsque le secteur d'enseignement francophone a multiplié les programmes de formation professionnelle dans le but de diversifier les types de formation et de mieux adapter le système scolaire aux exigences du marché du travail, ne peut-on pas penser qu'il l'a fait à partir d'une analyse politique du rôle du système scolaire dans la préparation des jeunes au marché du travail et renvoyant à certaines conceptions de l'éducation, à des valeurs éducatives particulières, distinctes possiblement de celles véhiculées par le secteur d'enseignement anglophone? Dans cette optique, les différences culturelles ont pu jouer un rôle.

Mais les trajectoires scolaires suivies effectivement n'auraient certes pas été possibles sans la réorganisation en ce sens du système d'enseignement et sans la participation des divers agents d'éducation, y compris les élèves.

Bref, les différences existant entre les deux organisations scolaires pourraient bien occuper une place importante dans l'explication des différences de cheminement des francophones et des non-francophones. Le fait que les cheminements des allophones du secteur d'enseignement anglophone se rapprochent davantage de ceux des anglophones que de ceux des francophones ne supporte-t-il pas cette hypothèse? Par ailleurs, à l'intérieur du secteur d'enseignement anglophone, des différences existent entre les cheminements des allophones et ceux des anglophones. Cela nous incite à penser que d'autres éléments, liés aux profils socio-culturels des groupes linguistiques, soient également susceptibles de rendre compte de ces différences.

Voies d'exploration

Les résultats que nous avons présentés nous suggèrent certaines pistes de recherche qu'il y aurait lieu d'explorer.

L'analyse des cheminements a mis en relief que c'est davantage entre les jeunes qui étudient en français et ceux qui le font en anglais (langue d'enseignement) qu'entre les jeunes francophones, anglophones et allophones (langue maternelle) que des inégalités scolaires persistent. N'y aurait-il pas lieu à cet égard de poursuivre les recherches sur des éléments de l'organisation et des sous-cultures scolaires qui différencieraient les secteurs d'enseignement francophone et anglophone, de même que sur leur impact en ce qui a trait aux cheminements scolaires des élèves? Les objectifs de ces recherches seraient d'élucider la «logique structurelle» propre à chaque secteur d'enseignement. Dans quelle mesure les pratiques pédagogiques concernant la récupération des élèves en difficulté d'apprentissage, les pratiques de sélection, le degré de décrochage des programmes varient-ils d'un secteur d'enseignement à l'autre?

Mais plus encore, il y aurait lieu de dégager une autre logique: celle des acteurs (les élèves et leur famille) en fonction de leur situation historique, sociale et culturelle. En quoi les stratégies de scolarisation diffèrent-elles d'un groupe linguistique à l'autre? Comment composent-ils avec la «logique structurelle» qui serait propre à chaque secteur d'enseignement? Quelle connaissance en ont-ils? Comment utilisent-ils la marge de manoeuvre que leur laissent les structures pédagogiques et l'organisation scolaire?

Il se pourrait d'ailleurs que cette logique d'acteur ne soit pas étrangère à la logique «économique» exposée par Boudon (1973) dans sa théorie du processus de décision scolaire. Dans cette perspective, l'évaluation que les étudiants (ou leur famille) font, sur la base d'un calcul coût-risque-bénéfice, de l'utilité de poursuivre leurs études serait-elle différente d'un groupe linguistique à l'autre? Se pourrait-

il par exemple que pour des coûts et des risques d'échec comparables, certains groupes surestiment les bénéfices qu'ils pourraient retirer d'un «investissement» dans leur scolarisation et que d'autres les sous-estiment, et élaborent des stratégies différentes?

Il serait possible d'intégrer dans un tel cadre d'analyse des éléments de l'univers socioculturel qui différencieraient les groupes linguistiques en autant que soient dégagées leurs significations par rapport aux trajectoires scolaires. Dans quelle mesure des valeurs ou des attitudes face à l'école et face au travail (perception du rôle de l'école dans la formation, valeur accordée à l'occupation par rapport aux autres sphères d'activités, perception de l'inégalité des chances, motivation à la réussite, etc.) varient-elles selon les groupes linguistiques? Comment celles-ci peuvent-elles entrer en jeu dans les stratégies de scolarisation?

D'autres éléments de l'univers socioculturel pourraient faire l'objet d'investigation en relation avec les stratégies de scolarisation. Il y aurait lieu par exemple, dans le cas des allophones, d'étudier l'incidence, sur ces stratégies, de l'image qu'ils se font de l'Amérique, du Canada, du Québec, et de leurs attentes envers le système scolaire. Le considèrent-ils comme une première place à investir pour favoriser leur intégration à la société nord-américaine? À l'intérieur de chaque groupe linguistique, comment les parents entrevoient-ils la place de leurs enfants dans cette société, comparativement à celle qu'ils occupent eux-mêmes et comment traduisent-ils leurs attentes dans l'élaboration des stratégies scolaires de leurs enfants? De même il serait pertinent de comparer les stratégies des allophones qui étudient en anglais avec ceux qui étudient en français.

N'y aurait-il pas lieu aussi de réaliser d'autres études portant directement sur l'observation du monde du travail et le processus d'insertion socioprofessionnelle? Le niveau et le type d'instruction pourraient être étudiés comme des ressources dont disposent les membres des divers groupes linguistiques au moment de leur accès au marché du travail et tout au long de leur «vie active»; il s'agirait alors de circonscrire leur influence sur les stratégies d'insertion socioprofessionnelle.

De plus, l'incidence de la scolarisation des divers groupes linguistiques sur le processus de francophonisation du marché du travail québécois devrait être étudiée plus en profondeur. Plus particulièrement, quelques groupes de jeunes travailleurs ne devraient-ils pas faire l'objet d'une attention spéciale, par exemple, les techniciens plus qualifiés qui ont acquis leur formation au cégep professionnel et dont l'arrivée sur le marché du travail est relativement récente, puisqu'elle date de la dernière décennie; ceux qui arrivent sur le marché du travail sans «spécialisation» particulière puisqu'ils sortent du secondaire général ou du cégep général; les diplômés des cégeps en formation professionnelle et ceux des universités qui ne travaillent pas nécessairement dans le domaine pour lequel ils ont reçu une scolarisation, etc.?

L'institution scolaire apparaît comme un champ social d'enjeux où se développent des stratégies de scolarisation différenciées et avec lesquelles les individus devront composer par la suite. N'y a-t-il pas lieu de penser, d'une part, que ces enjeux varient selon les groupes linguistiques et, d'autre part, que d'autres institutions, y compris celles qui sont liées à l'organisation du travail, constituent aussi des espaces d'enjeux où ces groupes pourraient développer des stratégies différentes en vue de leur insertion socioprofessionnelle?

NOTES

1. La recherche dont il est question dans cet article a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de la langue française.
2. L'étude comprend deux autres parties. La seconde consiste en une analyse de type explicatif des différences observées entre les francophones et les anglophones seulement. Les objectifs de cette analyse sont a) de circonscrire l'influence de l'appartenance à un groupe linguistique sur les cheminements scolaires, de vérifier si, à statut socio-économique d'origine et à résultats scolaires égaux, des différences se maintiennent, et si elles varient selon le sexe des élèves et b) de cerner l'influence relative du statut socio-économique d'origine, des résultats scolaires et du sexe sur les cheminements scolaires des élèves à l'intérieur de chacun des deux groupes linguistiques. La troisième partie est consacrée à une analyse non plus des cheminements, mais des aspirations scolaires, selon la même problématique que dans le cas des cheminements, mais en y incluant le groupe des allophones. Pour une vue d'ensemble de l'étude, voir L. Sylvain, L. Laforce et C. Trottier, avec la collaboration de A. Massot et P. Georgeault (1985).
3. Pour une description détaillée des orientations et de la méthodologie du Projet ASOPE, et en particulier de l'échantillonnage, voir R. Bédard *et al.*, (1981)
4. Pour une description détaillée de la démarche effectuée en vue de nous assurer de la représentativité de ces échantillons, voir l'annexe B de Sylvain, Laforce et Trottier, avec la collaboration de Massot et Georgeault (1985).
5. La cohorte II du projet initial n'a pas été retenue, parce que les élèves de cette cohorte n'avaient été contactés qu'une seule fois et que, de ce fait, aucune information sur leur cheminement par la suite, n'était disponible.
6. Ce problème tient à la difficulté de départager les effets de cohorte, de période et d'échantillonnage puisque ceux-ci se trouvent combinés. Des écarts entre les deux moments d'observation pourraient résulter d'une évolution normale en éducation, qui impliquerait que chaque nouvelle génération d'étudiants serait distincte de la génération précédente (effet de cohorte). Ils pourraient aussi refléter des changements de conjoncture, des transformations structurelles ou bien des «événements» survenant à l'intérieur du système scolaire (modification de politiques d'admission, création de nouveaux programmes d'études, etc.) ou plus globalement, au niveau social (plus ou moins grande ouverture du marché de l'emploi, etc.) qui auraient une influence sur les cheminements scolaires des individus (effets de période). Dans la mesure où les cohortes sont constituées à partir de l'échantillonnage de populations, qui implique toujours une marge d'erreur, il est possible enfin que des différences entre les cohortes apparaissent là où il n'existe pas de différence dans la population (effets d'échantillonnage).
7. Les cas marginaux se réfèrent aux élèves stationnaires à un même niveau d'enseignement pendant plus de deux ans ou à des élèves stationnaires à un même niveau qui ont changé d'orientation (de l'enseignement général à l'enseignement professionnel ou vice versa).
8. Dans l'échantillon des allophones, les élèves du professionnel sont en nombre trop restreint pour permettre le calcul des divers taux de transition à partir de ce programme d'études. En conséquence, il n'est pas possible de déterminer avec précision la répartition finale de l'ensemble des individus.
9. Pour un compte rendu détaillé de cette analyse, voir le chapitre V de Sylvain, Laforce et Trottier, avec la collaboration de Massot et Georgeault (1985).

RÉFÉRENCES

- Audet, M., *Relance; Étude des possibilités d'emploi des sortants de juin 1978 au niveau secondaire et du niveau collégial selon leur statut scolaire*, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans, 1980.
- Bédard, R., P. Béland, P.W. Bélanger, P. Roberge et G. Rocher, *Le Projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations*, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. VII, Québec et Montréal: Université Laval et Université de Montréal, 1981.
- Bernier, L., *Génération, maturation et conjoncture: une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970*, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. X, Québec et Montréal: Université Laval et Université de Montréal, 1980.
- Boudon, R., *La Logique du social*, Paris: Hachette, 1973.
- Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*, tomes I et II, Québec: Gouvernement du Québec, 1963 et 1966.
- Massot, A., *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme: structures décisionnelles dans le processus de qualification, distribution du secondaire V à l'université*, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. V, Québec et Montréal: Université Laval et Université de Montréal, 1979.
- Renaud, J., M. Berthiaume et P. Bernard, Qualifications professionnelles et carrière: l'évolution du Québec des années trente à nos jours, in ACSALF (éd.), *Travailler au Québec*, Montréal: Éditions coopératives Albert St-Martin, 1981, p. 75-100.
- Sales, A. et N. Bélanger, *Décideurs et gestionnaires, Étude sur la direction et l'encadrement des secteurs privé et public*, Dossier du Conseil de la langue française, no 23, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985.
- Sylvain, L., *Les Cheminements des jeunes québécois en milieux scolaires francophone et anglophone, Synthèse de certaines données du projet A.S.O.P.E.*, Notes et documents, no 14, Québec: Conseil de la langue française, 1982.
- Sylvain, L., L. Laforce et C. Trottier, avec la collaboration d'A. Massot et P. Georgeault, *Les Cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones au cours des années 70*, Dossier du Conseil de la langue française, no 24, Québec: Éditeur officiel du Québec, 1985.
- Vaillancourt, F., Les Cadres francophones au Québec, *Recherches sociographiques*, vol. XXI, no 3, 1980, p. 329-338.