

L'aptitude au français d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses au Québec

Pierre Sercia, Ph.D.

Volume 7, Number 2, Fall 2007

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/017817ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/017817ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche diversité urbaine
CEETUM

ISSN

1913-0694 (print)

1913-0708 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sercia, P. (2007). L'aptitude au français d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses au Québec. *Diversité urbaine*, 7(2), 43–59.
<https://doi.org/10.7202/017817ar>

Article abstract

This study concerns the impact of attending an ethnoreligious school on the ability to master French for Armenian, Muslim and Jewish students registered in French schools, in Secondary Four and Five. It builds on the research of Sercia (2004) that focused on the social integration of immigrant students. The measure of aptitude in French is composed of twelve items that cover the attitudes, behaviours, preferences and intentions of students. The analysis of data shows significant differences between the three groups on one or more of the variables, which leads the author to trace a unique portrait of each group that accounts for its particular situation.

L'APTITUDE AU FRANÇAIS¹ D'ÉLÈVES FRÉQUENTANT DES ÉCOLES ETHNORELIGIEUSES AU QUÉBEC

Pierre Sercia

Résumé / abstract

Cette étude porte sur l'impact de la fréquentation d'une école ethnoreligieuse au Québec sur l'aptitude au français au sein de groupes d'élèves arméniens, musulmans et juifs de quatrième et cinquième secondaire. Elle s'inscrit en continuité avec la recherche de Sercia (2004) portant sur l'intégration sociale des élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses. La mesure de l'aptitude au français est composée à partir de douze items qui couvrent les attitudes, les comportements, les préférences et les intentions des élèves à l'égard du français. L'analyse des données révèle que ces groupes diffèrent significativement entre eux sur l'une ou l'autre des variables et amène l'auteur à dresser un portrait unique pour chacun des groupes, en tenant compte de leurs réalités respectives.

This study concerns the impact of attending an ethnoreligious school on the ability to master French for Armenian, Muslim and Jewish students registered in French schools, in Secondary Four and Five. It builds on the research of Sercia (2004) that focused on the social integration of immigrant students. The measure of aptitude in French is composed of twelve items that cover the attitudes, behaviours, preferences and intentions of students. The analysis of data shows significant differences between the three groups on one or more of the variables, which leads the author to trace a unique portrait of each group that accounts for its particular situation.

Mots clés : Français, école ethnoreligieuse, immigration, intégration, Québec.

Keywords : French, ethnoreligious school, immigration, integration, Quebec.

Introduction

LE CANADA EST UN PAYS QUI A REÇU ET QUI REÇOIT ENCORE BEAUCOUP D'IMMIGRANTS. Au Québec seulement, 30 000 immigrants se sont établis en moyenne annuellement durant la période 1960 à 2000 (Berthelot 1991; Gouvernement du Québec 2002b). Ce volume est passé à près de 45 000 au cours des cinq dernières années et nous pouvons constater que nous continuons à recevoir une population immigrante très diversifiée en ce qui concerne l'origine ethnique et linguistique (Gouvernement du Québec 2006).

Il va sans dire qu'historiquement, tant le Canada que le Québec ont dû se doter de politiques de gestion de la diversité² afin de faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. En lien avec ces vagues successives d'immigration, l'école québécoise traditionnellement largement homogène sur le plan linguistique et culturel a aussi été transformée par ces changements sociaux. Elle a de plus joué un rôle de premier plan en regard des choix linguistiques de ces immigrants qui ont un jour été vitaux pour l'avenir du Québec francophone (McAndrew 2001; Ouellet 1995; Proulx 1995).

Le Québec peut en partie influencer le cheminement des immigrants à l'intérieur du système scolaire en lien avec ses politiques d'intégration. Par exemple, trente ans après l'adoption de la loi 101³ et la série de mesures de soutien adoptées

pour faciliter l'intégration linguistique des enfants issus de l'immigration (Gouvernement du Québec 1996), il semble aujourd'hui reconnu, du moins dans le cas des écoles publiques, que les objectifs linguistiques visés aient été atteints (McAndrew *et al.* 2001; McAndrew 1993). Cependant, le portrait n'est pas aussi clair concernant la situation de ces enfants lorsqu'ils fréquentent des écoles gérées par leur communauté respective.

Au Québec, à l'instar d'autres sociétés, les parents désireux de faire vivre à leurs enfants les valeurs religieuses et culturelles propres à leur origine bénéficient d'écoles privées ethnoreligieuses⁴. Longtemps financées par les communautés elles-mêmes, ces écoles sont généralement subventionnées par l'État depuis 1968 (Gouvernement du Québec 1993). Selon le répertoire des établissements d'enseignement privés pour l'année 2002, on dénombre soixante-sept écoles ethnoreligieuses au Québec, toutes situées sur le territoire montréalais (Gouvernement du Québec 2002a). De celles-ci, quarante-sept dispensent l'enseignement primaire et vingt l'enseignement secondaire. Parallèlement à l'enseignement du programme officiel, toutes ces écoles consacrent un certain nombre d'heures supplémentaires à l'enseignement de la langue, de la culture et de la religion spécifiques à leur clientèle.

Nous ne savons que très peu de choses des écoles ethnoreligieuses au

Québec, car les données empiriques sont rarissimes. À l'heure actuelle, les travaux de Sercia (2004) ont permis de jeter un premier regard sur l'intégration sociale des enfants qui fréquentent ces établissements d'enseignement. Le concept d'intégration sociale, tel que présenté par l'auteur, peut être interprété comme un processus continu par lequel l'immigrant transige de façon harmonieuse certaines caractéristiques propres à son groupe d'origine et d'autres propres à la société d'accueil.

La présente étude s'inscrit en continuité avec la recherche de Sercia (2004) portant sur l'intégration sociale des élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses au Québec⁵ et celle de McAndrew et ses collaborateurs (1999) traitant de l'aptitude au français des élèves d'origine immigrante fréquentant le réseau scolaire public. Le concept d'aptitude au français, tel que proposé par McAndrew et ses collaborateurs (1999), inclut non seulement les usages et attitudes linguistiques, mais également les déclarations des élèves sur leurs intentions au sujet de leurs parcours scolaires collégial et universitaire ainsi que sur leurs préférences linguistiques en matière de média et de culture.

Rappelons que les résultats de l'étude de McAndrew et de ses collaborateurs (1999) reposent sur le traitement de données relatives à un échantillon d'élèves de cinquième

secondaire d'origine immigrée fréquentant les écoles publiques francophones de l'île de Montréal et recrutés lors d'une plus vaste étude (Jodoin *et al.* 1998). Elle visait à cerner l'impact relatif de l'ancienneté d'implantation des familles de ces élèves au Canada, de la densité ethnique de l'école et du taux de francisation associé à la langue maternelle (évalué à l'aide de l'indice TRAD⁶) sur leur aptitude au français. Au départ, l'échantillon total de cette étude comportait 2718 élèves. Ceux-ci ont par la suite été divisés en deux groupes, le groupe « non ciblé » et le groupe « ciblé ». Un élève était classé comme membre du groupe « ciblé » (origine immigrante) s'il était de langue maternelle autre que française, anglaise ou autochtone, s'il était né en dehors du Canada ou si au moins un de ses parents était né en dehors du Canada. Au total, 1484 élèves ont été ciblés.

Les résultats de cette étude révèlent que le taux de francisation associé à la langue maternelle (voir indice TRAD *op. cit.*) serait le prédicateur le plus important du concept d'aptitude au français des élèves. Ce taux est basé sur la proportion d'individus au sein de chaque communauté dont la mobilité linguistique s'est effectuée en faveur du français lors du recensement de 1991. Aussi, bien que la densité ethnique de l'école ne soit pas associée à ce concept en ce qui concerne les élèves ciblés nés au Canada, elle y serait cependant négativement liée

lorsqu'il est question des élèves d'implantation plus ancienne et plus récente. Finalement, ni le fait d'être né au Canada, ni le fait d'avoir immigré en cours de scolarité n'ont d'impact sur le concept à l'étude, de manière globale. Cependant, les analyses de chacun des énoncés individuels composant l'aptitude au français révèlent des différences entre les groupes de l'étude de McAndrew, basés sur l'ancienneté de l'implantation.

En effet, dans les contextes où le français est en compétition avec la langue maternelle des élèves, le fait d'être récemment arrivé est associé à une aptitude au français plus faible en ce qui concerne la langue d'usage privé. Par contre, dans plusieurs autres contextes où le français est en compétition avec l'anglais, on observe une tendance opposée, c'est-à-dire que l'arrivée récente serait associée à une plus forte aptitude au français (McAndrew *et al.* 1999). Ce fait tend à démontrer une dynamique de francisation des élèves d'origine immigrante globalement positive, du moins lorsqu'ils fréquentent des écoles publiques. En effet, il n'existe actuellement aucune donnée empirique relative à ces mêmes élèves lorsqu'ils fréquentent des écoles contrôlées par leurs communautés respectives, connues aussi sous l'appellation d'« écoles ethnoreligieuses ».

La recherche proposée aborde la question de l'aptitude au français, elle

visait d'une part à mesurer différentes dimensions relatives à l'aptitude au français d'élèves d'origine immigrante récente qui fréquentent des écoles ethnoreligieuses au Québec et d'autre part, à comparer les résultats obtenus en fonction du groupe d'appartenance de ces élèves.

Méthodologie

Le questionnaire « Vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de l'île de Montréal », élaboré en 1995 par le Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE) puis modifié par Sercia en 2004 à des fins d'utilisation dans des écoles ethnoreligieuses, a été administré aux élèves constituant notre population au printemps 2003. Ces derniers avaient quarante-cinq minutes pour y répondre sous la supervision d'un enseignant qui devait suivre une série de directives, de façon à assurer l'uniformité des conditions de passation dans toutes les écoles. Nous avons par la suite récupéré les questionnaires afin de coder les données que nous avons ensuite saisies au moyen du logiciel SPSS (v.12, Windows).

Les données recueillies proviennent d'élèves de quatrième et cinquième secondaire qui fréquentent des écoles ethnoreligieuses francophones québécoises. Plus particulièrement, soixante-huit élèves d'origine arménienne, cent trois

d'origine juive et trente-cinq de religion musulmane composent ces groupes. Ils répondent tous à l'une des conditions proposées par la recherche de McAndrew et ses collaborateurs (1999) concernant la définition d'« origine immigrée » soit : « être né à l'extérieur du Canada » ou « dont le père ou la mère est né à l'extérieur du Canada ». Nous vous présentons un portrait plus détaillé de ces trois groupes ainsi qu'un portrait sommaire du groupe fréquentant les écoles publiques.

Soulignons qu'étant donné la réalité « ethnoreligieuse » des élèves qui font l'objet de cette étude, c'est-à-dire les caractéristiques ethniques, culturelles ou religieuses qu'ils partagent dans leurs écoles spécifiques, nous accordons une attention particulière à ces distinctions au cours des analyses.

Le groupe musulman

Ce groupe est composé des trente-cinq élèves de quatrième et cinquième secondaire de religion musulmane fréquentant l'École musulmane de Montréal, considérée comme une école ethnoreligieuse francophone. Cette institution a été fondée en 1985 et sa clientèle est multiethnique. La région d'origine de sa clientèle est principalement le Maghreb, et dans une moindre mesure, l'Inde, le Pakistan, la Péninsule arabique et la Turquie. Cette école dispense les matières requises par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du

Québec (MÉLS) (autrefois dénommé ministère de l'Éducation du Québec). Leur curriculum comporte en plus l'étude du Coran, des études islamiques et l'enseignement de la langue arabe.

Au total, seize garçons et dix-neuf filles ont répondu au questionnaire. Soulignons que 26 % de ces élèves sont arrivés au Canada il y a moins de dix ans. Nous pouvons de plus observer que 10 % des répondants indiquent le français comme langue maternelle et 90 % une langue autre que le français ou l'anglais. Bien que la forte proportion désigne une langue maternelle autre que le français, nous croyons que l'usage de la langue française est beaucoup plus répandu chez ce groupe étant donné la forte proportion d'élèves originaires de pays maghrébins ayant comme langue principale ou secondaire le français.

Le groupe arménien

Ce groupe est composé des soixante-cinq élèves de quatrième et cinquième secondaire d'origine arménienne fréquentant l'école *Sourp Hagop*, fondée en 1974 et considérée comme une école ethnoreligieuse francophone. Bien que les pays d'origine, en terme du lieu de naissance, soient multiples (Liban, Égypte, Grèce et Iran), on fait référence à l'Arménie historique comme pays d'origine. La majorité de la clientèle est de religion catholique. Outre le curriculum requis par le ministère de l'Éducation du Québec

(MÉLS) (dont l'enseignement religieux catholique fait partie), l'enseignement des traditions, de l'histoire et de la langue arménienne occupe neuf heures de cours par semaine.

En tout et partout, trente et un garçons et trente-quatre filles ont répondu au questionnaire. Précisons que 15 % de ces élèves sont arrivés au Canada il y a moins de dix ans et que la totalité des répondants indique l'arménien comme langue maternelle. Nonobstant ce fait, les langues d'usage peuvent être multiples étant donné la variété des pays de naissance.

Le groupe juif

Ce groupe est composé des cent huit élèves de quatrième et cinquième secondaire de religion juive fréquentant l'une des deux écoles Maïmonides, fondées en 1972, considérées comme des écoles ethnoreligieuses francophones. Le pays d'origine de la clientèle, au chapitre du lieu de naissance, est majoritairement le Maroc. Cependant, il faut rappeler que ce n'est pas tant ce lieu de naissance que l'histoire, la religion ou une culture particulière qui unit cette clientèle. Le programme d'études générales des élèves est établi conformément aux exigences du ministère de l'Éducation du Québec (MÉLS) et le programme d'études juives, de tradition sépharade, le complète. À travers ce programme d'éducation spécifique, l'accent est mis sur l'enseignement du

judaïsme, la maîtrise de l'hébreu ainsi que l'expérience vécue des coutumes et traditions juives.

Au total, soixante-deux filles et quarante-six garçons ont répondu au questionnaire. Notons que parmi ceux-ci, 15 % sont arrivés au Canada il y a moins de dix ans. De plus, 74 % des répondants désignent le français comme langue maternelle, 2 % l'anglais et 24 % une langue autre que le français ou l'anglais.

Le groupe fréquentant les écoles publiques

Les 1484 élèves de cinquième secondaire composant ce groupe proviennent de dix-huit écoles secondaires francophones de l'île de Montréal. En tout, ces dix-huit écoles contiennent 2718 élèves. Ces 1484 jeunes ont répondu au questionnaire « Vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de l'île de Montréal » en 1995 et ils répondent tous à la définition d'« origine immigrée » proposée dans le cadre de la recherche de McAndrew et ses collaborateurs (1999). Des 1484 élèves, 992 sont nés au Canada, mais au moins un des parents est immigrant, 224 élèves sont nés à l'extérieur du Canada, mais y ont fait toute leur scolarité et 268 élèves ont immigré au Canada en cours de scolarité. Rappelons aussi que les élèves composant ce groupe n'ont ni le français, ni l'anglais comme langue maternelle contrairement à certains élèves fréquentant les écoles

ethnoreligieuses. Comme ces derniers se retrouvent essentiellement dans le groupe juif, une attention particulière sera accordée à cette situation dans la discussion des résultats. Soulignons enfin que le groupe d'élèves fréquentant les écoles publiques ne sera utilisé qu'à titre indicatif et qu'aucune comparaison statistique ne sera effectuée avec celui-ci.

La mesure de l'aptitude au français est composée de douze items extraits du questionnaire. Dans sa totalité, ce questionnaire comporte cent soixante items et couvre plusieurs dimensions qui ne seront pas toutes discutées dans notre étude. En effet, seuls les énoncés relatifs à la langue française ont été retenus. Nous pouvons classer ces énoncés en quatre catégories : les *attitudes*, les *comportements*, les *préférences* et les *intentions* des élèves.

Attitudes

Deux énoncés sont relatifs aux *attitudes*. Les élèves avaient à indiquer leur degré d'accord avec les deux affirmations suivantes : « les Québécois de toutes origines doivent maîtriser le français, langue commune » (q.36g) 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 » (q.37d) sur une échelle allant de 1 (tout à fait d'accord) à 4 (tout à fait en désaccord).

Comportements

Six énoncés ont trait à des *comportements* relatifs aux usages linguistiques. Quatre de ceux-ci touchent l'utilisation du français avec les parents, la fratrie, les amis et les élèves de l'école (q.8a, q.8b, q.8c et q.8d). Les élèves devaient indiquer s'ils utilisaient effectivement le français avec chacun de ces quatre types de personnes. Ils pouvaient aussi cocher plus d'une langue pour chaque item. Les deux autres énoncés se rapportent à la consommation hebdomadaire moyenne de médias électroniques (radio et télévision) en langue française (q.41 et q.43), auxquels les élèves devaient répondre sur une échelle à quatre points : 1 (0-5 heures), 2 (6-10 heures), 3 (11-20 heures) et 4 (plus de 20 heures). Aux fins de codage et d'interprétation ultérieure, si l'élève mentionnait une consommation en français plus élevée qu'en anglais, il recevait un résultat de 10. Si les réponses indiquaient une consommation identique dans les deux langues, les élèves recevaient une marque de 5, tandis que si elle était déclarée supérieure en anglais ils recevaient un résultat de 0.

Préférences

Deux autres énoncés traitent des *préférences* des élèves. Les participants devaient indiquer leurs deux chanteurs et émissions de télévisions favoris (q.42d et q.43g). En d'autres mots, préféraient-ils des chanteurs francophones et des

émissions francophones? Comme nous le verrons lors de l'analyse des résultats, ces items ont été retirés suite à l'analyse préliminaire.

Intentions

Finalement, deux énoncés sont relatifs à l'*intention* des élèves de fréquenter un cégep francophone (q.45e) et d'étudier dans une université francophone (q.45f). Les élèves devaient indiquer s'ils prévoyaient faire des études postsecondaires et, le cas échéant, ils devaient inscrire dans quelle(s) institution(s). Nous avons effectué une série de recodages afin qu'une marque élevée sur chacun des énoncés indique une forte aptitude au français.

Analyse des résultats

À l'instar de l'étude de McAndrew, l'analyse des composantes principales

– effectuée sur les douze items préliminaires d'aptitude au français – a permis d'identifier deux questions faiblement reliées aux dix autres. En effet, les items concernant les chanteurs et les émissions de télévision préférés (q.42d et q.43g) semblent peu associés à l'aptitude au français, telle que mesurée par les dix autres énoncés. Nous avons donc choisi d'éliminer ces deux questions.

Nous présentons les résultats obtenus pour chaque item sur une échelle de 0 à 10 afin de faciliter leur lecture (ces résultats représentent dans les faits des moyennes obtenues sur chaque question). Considérant le recodage qui a été effectué, rappelons qu'une marque élevée représente des attitudes ou des intentions positives à l'égard du français. Les résultats obtenus sont présentés au tableau 1.

TABLEAU 1
RÉSULTATS AUX QUESTIONS

# Questions	Musulmans	Arméniens	Juifs	McAndrew
36g	5,33	5,03	6,42	6,14
37d	5,77	8,33	6,61	5,81
8a	1,30	0,30	7,80	3,20
8b	5,00	0,90	6,80	5,67
8c	8,00	3,50	8,20	7,86
8d	9,30	0,60	9,20	9,04
41	3,39	1,87	2,68	2,95
43	2,90	0,60	2,59	3,82
45e	0,00	3,80	0,80	8,40
45f	0,00	3,00	1,30	5,80
Moyenne	4,10	2,79	5,24	5,87
Écart-type	0,121	0,137	0,185	n/d

Attitudes

Dans un premier temps, en ce qui concerne la « maîtrise du français, langue commune » (q.36g), les marques obtenues sont respectivement de 5,33; 5,03 et 6,42 pour les groupes musulman, arménien et juif. Nous pouvons aussi observer que les résultats des élèves du groupe arménien sont significativement inférieurs à ceux des élèves du groupe juif (voir tableau 2). Soulignons que l'étude de McAndrew avait révélé une valeur moyenne de 6,14 pour ces mêmes élèves, ce qui se rapproche

donc du résultat des élèves de notre groupe juif, mais sans s'éloigner des résultats des deux autres groupes.

Pour ce qui est de la question de la Charte de la langue française (q.37d), le compte obtenu est de 5,77 pour le groupe musulman, 8,33 pour le groupe arménien et de 6,61 pour celui juif. Les résultats des tests présentés au tableau 2 nous permettent de constater des marques significativement supérieures des élèves arméniens en comparaison à celles des deux autres groupes. Précisons que l'étude de McAndrew avait divulgué

TABLEAU 2
RÉSULTATS AUX TESTS *POST HOC** CONCERNANT LA VARIABLE « ATTITUDE »

# Questions	Groupes	Différence de moyennes	Signification
36g F : 5,556	Musulmans Arméniens	0,031	1,000
	Musulmans Juifs	0,117	0,171
	Arméniens Juifs	0,148	0,005 *
37d F : 10,187	Musulmans Arméniens	0,256	0,000 *
	Musulmans Juifs	0,081	0,572
	Arméniens Juifs	0,176	0,001 *

* Le test F permet de mesurer la probabilité qu'il existe des différences significatives entre nos groupes. Plus la valeur de F est élevée, plus la probabilité est forte qu'il existe de telles différences. Les différences de moyennes sont ensuite calculées entre chacun des groupes. Plus la différence des moyennes est élevée, plus il y a de chances que nos groupes diffèrent significativement. Comme nous avons fixé le seuil de signification à 0,05, toutes les valeurs inférieures à ce seuil ont été considérées comme significatives.

une marque moyenne de 5,81 pour leurs pairs fréquentant des écoles publiques. De ce fait, les résultats des élèves fréquentant des écoles publiques ne diffèreraient pas tellement de ceux de nos groupes d'élèves musulmans et juifs. Par contre, les valeurs du groupe arménien sont sensiblement supérieures.

Comportements

Dans un premier temps, en ce qui concerne l'utilisation du français avec les parents (q.8a), les résultats de notre groupe juif (7,80) sont significativement supérieurs aux deux autres groupes (1,30 : musulman; 0,30 : arménien). Mentionnons que les élèves fréquentant les écoles publiques ont obtenu une marque moyenne de 3,20. Nous pouvons donc affirmer que le groupe d'élèves fréquentant des écoles publiques obtient des résultats significativement inférieurs au groupe juif sur cette question, mais supérieurs aux groupes arménien et musulman fréquentant les écoles ethnoreligieuses.

En guise de comparaison, l'utilisation du français avec les frères et sœurs (q.8b) récolte une proportion quasi similaire à la précédente question chez les élèves des groupes juif (6,80) et arménien (0,90). Nos résultats sont cependant nettement supérieurs chez les élèves du groupe musulman (5,00). De ce fait, les valeurs des élèves du groupe arménien sont significativement inférieures aux

deux autres groupes (voir tableau 3). Notons que les élèves du groupe qui fréquentent les écoles publiques ont obtenu une marque de 5,67 concernant l'utilisation du français avec la fratrie, se rapprochant ainsi des résultats de nos groupes musulman et juif. Par contre, ce nombre serait significativement supérieur à celui de notre groupe arménien.

Lorsqu'il est question de la langue d'usage avec leurs amis (q.8c), les élèves de nos groupes juif et musulman obtiennent respectivement des valeurs de 8,20 et 8,00 concernant le français, contrairement à une marque de 3,50 pour les élèves du groupe arménien. Encore une fois, nous pouvons observer des résultats significativement inférieurs pour les élèves arméniens en comparaison aux deux autres groupes (voir tableau 3). À titre indicatif, les élèves du groupe fréquentant les écoles publiques obtiennent une marque de 7,86 concernant l'utilisation du français avec leurs amis et ne diffèrent donc pas de nos groupes musulman et juif. Ils se distinguent cependant une fois de plus des élèves du groupe arménien qui obtiennent un résultat nettement inférieur.

Finalement, en ce qui concerne l'utilisation du français avec les élèves de l'école (q.8d), nous retrouvons en tête de liste les élèves du groupe musulman avec une marque de 9,30, suivi par les élèves du groupe juif avec 9,20. Le groupe arménien quant à lui

a une note de 0,60. Tel que nous l'avons noté pour les deux questions précédentes, les élèves arméniens se démarquent encore une fois des élèves juifs et musulmans (voir tableau 3). Notons aussi qu'à cette même question, les élèves fréquentant les écoles publiques ont obtenu une valeur moyenne de 9,04 concernant l'utilisation du français, appuyant une fois de plus le rapprochement existant entre nos groupes musulman et juif et la divergence avec le groupe arménien.

En ce qui a trait à la consommation de médias électroniques, plus spécifiquement de l'écoute de la radio en français (q.41), nos groupes d'élèves musulmans, arméniens et juifs reçoivent une note globale de 3,39; 1,87 et 2,68 respectivement. Lorsque nous effectuons nos tests de comparaison, seuls les élèves musulmans se démarquent de façon significative des élèves arméniens (voir tableau 3). En guise de comparaison, les élèves fréquentant les écoles publiques reçoivent une marque de 2,95. Ce fait tend à démontrer le rapprochement du groupe d'élèves fréquentant des écoles publiques avec nos groupes musulman et juif ainsi qu'un léger éloignement du groupe arménien. Pour ce qui est de l'écoute de la télévision en français (q.43), les élèves des groupes musulman, arménien et juif reçoivent des valeurs de 2,90; 0,60 et 2,59 respectivement. Les données présentées au tableau 3 nous permettent de constater les résultats significativement inférieurs

des élèves arméniens en comparaison aux deux autres groupes.

De leur côté, les élèves fréquentant les écoles publiques ont reçu une note de 3,82, soit nettement supérieure à la marque précédente (2,95). De ce fait, le résultat obtenu par ces derniers ne s'éloignerait pas autant de nos groupes musulman et juif que lorsque nous les comparons à notre groupe arménien, qui obtient une valeur significativement inférieure. Nous remarquons que dans le cas des élèves fréquentant les écoles publiques, l'écoute de la télévision en français serait plus fréquente que celle de la radio en français, alors que la situation est inversée chez nos groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses.

Intentions

Lorsque nous demandons aux répondants s'ils ont l'intention de fréquenter un cégep francophone (q.45e), les élèves du groupe arménien obtiennent une marque de 3,80 contre celle de 0,80 pour le groupe juif et de 0,00 pour le groupe musulman. Les résultats présentés au tableau 4 nous permettent de constater les valeurs significativement supérieures des élèves du groupe arménien, lorsque comparées tant avec ceux du groupe musulman qu'avec ceux du groupe juif. En guise de comparaison, les élèves fréquentant les écoles publiques ont reçu une note globale de 8,40. Nous pouvons donc observer dans ce

TABEAU 3
RÉSULTATS AUX TESTS POST HOC
CONCERNANT LA VARIABLE « COMPORTEMENTS »

# Questions	Groupes	Différence de moyennes	Signification
8a F : 114,925	Musulmans Arméniens	0,099	0,556
	Musulmans Juifs	0,653	0,000 *
	Arméniens Juifs	0,752	0,000 *
8b F : 38,86	Musulmans Arméniens	0,394	0,000 *
	Musulmans Juifs	0,189	0,093
	Arméniens Juifs	0,583	0,000 *
8c F : 61,088	Musulmans Arméniens	0,595	0,000 *
	Musulmans Juifs	0,053	1,000
	Arméniens Juifs	0,648	0,000 *
8d F : 249,152	Musulmans Arméniens	0,876	0,000 *
	Musulmans Juifs	0,017	1,000
	Arméniens Juifs	0,859	0,000 *
41 F : 4,343	Musulmans Arméniens	0,152	0,017 *
	Musulmans Juifs	0,071	0,507
	Arméniens Juifs	0,082	0,112
43 F : 18,201	Musulmans Arméniens	0,231	0,000 *
	Musulmans Juifs	0,031	1,000
	Arméniens Juifs	0,199	0,000 *

TABEAU 4
RÉSULTATS AUX TESTS POST HOC
CONCERNANT LA VARIABLE « INTENTIONS »

# Questions	Groupes	Différence de moyennes	Signification
45e F : 18,915	Musulmans Arméniens	0,388	0,000 *
	Musulmans Juifs	0,087	0,768
	Arméniens Juifs	0,302	0,000 *
45f F : 7,255	Musulmans Arméniens	0,308	0,002 *
	Musulmans Juifs	0,139	0,308
	Arméniens Juifs	0,169	0,014 *

dernier cas un résultat nettement supérieur des élèves fréquentant des écoles publiques en comparaison avec nos trois groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses.

Finalement, lorsqu'il est question de fréquenter une université francophone (q.45f), les élèves du groupe arménien obtiennent une marque de 3,00 contre des valeurs de 1,30 chez les élèves du groupe juif et de 0,00 chez ceux du groupe musulman. Nous pouvons encore une fois constater à l'aide du tableau 4, comme ce fut le cas précédemment, les résultats significativement supérieurs du groupe arménien. Notons que les élèves fréquentant les écoles publiques obtiennent une note de 5,80, ce qui nous amène une fois de plus à constater une nette divergence en comparaison à nos trois groupes.

Conclusion

Nos groupes d'élèves fréquentant des écoles ethnoreligieuses diffèrent significativement entre eux sur l'une ou l'autre des variables et nous amènent ainsi à dresser un portrait unique pour chacun tenant compte de leurs réalités respectives.

En premier lieu, l'aptitude au français relativement faible des élèves du groupe arménien en comparaison avec les deux autres groupes peut être due à l'importance qu'accordent les parents de ces élèves à la transmission de la langue d'origine et à son usage

prédominant. Cette affirmation peut être appuyée par le choix des parents de cette école de mener à bien un projet éducatif axé principalement sur cette transmission de l'identité et par la volonté explicite des Arméniens de préserver leur langue d'origine, considérée comme «un héritage inestimable issu de la haute antiquité et potentiellement menacée d'extinction étant donné qu'il ne reste qu'environ 4 millions de locuteurs dans le monde » (Amirzayan 1995 : 12).

Deuxièmement, nous pourrions interpréter la divergence de nos résultats, dans un portrait global, par une influence de la langue maternelle. En effet, cette langue maternelle est le français pour la majorité des élèves du groupe juif et ils récoltent une note d'ensemble relativement à l'aptitude au français nettement supérieure aux deux autres groupes. Nous pourrions aussi émettre l'hypothèse que les moyennes obtenues sont directement proportionnelles au pourcentage d'élèves ayant déclaré le français comme langue maternelle.

Troisièmement, afin d'expliquer la différence de marques entre nos groupes arménien et musulman, nous remarquons que l'ancienneté d'immigration ne semble pas influencer significativement nos résultats, contrairement à l'étude de McAndrew et de ses collaborateurs (1999) qui démontrait une aptitude plus élevée en fonction de cette

ancienneté lorsque l'anglais n'était pas la langue maternelle. En effet, notons que 15 % des élèves du groupe arménien et 26 % des élèves du groupe musulman sont arrivés au Canada depuis moins de dix ans et que ces derniers obtiennent des marques globales plus élevées. Rappelons cependant que traditionnellement, la langue d'usage de la majorité des Arméniens, d'implantation plus ancienne, est l'anglais.

Il serait aussi intéressant de s'interroger sur l'origine ethnique et culturelle des élèves de l'école comme facteur explicatif des moyennes obtenues. Effectivement, les notes plus élevées des élèves du groupe musulman peuvent selon nous être interprétées par le fait que l'école musulmane est multiethnique et que les élèves ont différentes langues maternelles. Le français serait donc la langue commune leur permettant de communiquer entre eux. À l'intérieur de l'école arménienne, tous les élèves possèdent comme langue maternelle l'arménien et la non-utilisation du français s'avère donc moins problématique. Les marques relatives à l'usage du français avec les amis à l'extérieur de l'école peuvent aussi être expliquées par le fait que ces amis proviennent, dans une large proportion, de la même école (Sercia 2004).

Les comparaisons avec le groupe fréquentant des écoles publiques nous amènent à faire preuve de beaucoup de prudence, principalement à cause

du fait que cet échantillon est composé d'élèves issus d'une vingtaine de groupes ethniques différents. S'il nous avait été possible d'isoler les élèves juifs, arméniens et musulmans de cet échantillon, des analyses pairées nous auraient permis de cerner la mesure de l'aptitude au français en fonction du type d'école fréquentée. Nous pouvons cependant affirmer que les élèves issus de l'immigration récente fréquentant les écoles arménienne et musulmane démontrent une aptitude au français nettement moins élevée que les élèves d'origine immigrée fréquentant des écoles publiques, dans son ensemble. Finalement, les marques globales obtenues par les élèves de notre groupe juif ne permettent pas de les distinguer du groupe fréquentant les écoles publiques dans son ensemble. Cependant, de façon plus spécifique, nous notons un portrait nettement différent en ce qui a trait aux intentions de poursuivre des études collégiales ou universitaires dans un établissement francophone.

Ce dernier point mérite d'être souligné particulièrement. En effet, les élèves d'origine immigrante récente — c'est-à-dire nés à l'étranger — ou d'un parent né à l'étranger et qui fréquentent une école publique francophone auraient l'intention de poursuivre leur scolarité dans un cégep francophone, et ce, de façon très marquée. Au contraire, lorsqu'ils fréquentent une école ethnoreligieuse, les élèves d'origine immigrante récente auraient l'intention de poursuivre leur scolarité dans un établissement

anglophone, et ce, de façon tout aussi déterminante. Est-ce à dire que la fréquentation de ces écoles particulières ne favoriserait pas la poursuite d'un parcours scolaire en français?

Certes, ce ne sont que des intentions et la réalité pourrait être tout autre. Cependant, dans le cas des écoles publiques, les élèves interrogés étaient à quelques semaines de leur inscription collégiale et nous pouvons présumer que ces intentions reflèteront effectivement la réalité. De leur côté, les élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses étaient soit à quelques semaines de l'inscription collégiale pour environ la moitié de ceux-ci, soit à une année. Il est une fois de plus possible de supposer, compte tenu des notes très faibles obtenues, que ces intentions se rapprochent véritablement de la réalité. Quoi qu'il en soit, des études plus poussées qui emploieraient la technique des groupes de discussion (*focus groups*) mériteraient d'être entreprises afin de connaître les raisons de cette tendance.

En terminant, nous aimerions énoncer d'autres pistes de recherches futures concernant notre sujet d'étude. Tout d'abord, comme le décalage des périodes entre notre cueillette des données et celle effectuée auprès du groupe d'élèves fréquentant les écoles publiques a pu représenter une limite pour nos comparaisons, il serait intéressant d'effectuer une étude utilisant un groupe de comparaison et

des groupes cibles simultanément. Deuxièmement, une recherche ciblant exclusivement les élèves de religion et d'origine juive, arménienne et musulmane fréquentant les écoles publiques permettrait des comparaisons statistiques avec leurs pairs fréquentant les écoles ethnoreligieuses et de ce fait, nous serions en mesure de cerner l'effet du type de fréquentation sur la mesure de l'aptitude au français. Troisièmement, une étude longitudinale reprenant le même questionnaire et les mêmes répondants trois ou cinq ans plus tard pourrait nous en apprendre davantage sur l'aspect continu de la mesure de l'aptitude au français, plus particulièrement au niveau des intentions. Finalement, dans une perspective plus contextuelle et historique, une future recherche pourrait prendre en considération le projet migratoire et la position des parents par rapport au français afin de rendre compte de l'impact de ces facteurs sur l'aptitude face à cette langue.

Note biographique

Pierre Sercia, Ph.D.

Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Titulaire d'un doctorat en éducation comparée et d'une maîtrise en mesure et évaluation, il s'intéresse à l'intervention éducative chez les jeunes et aux questions traitant de l'interculturel.

Notes

¹ Bien que nous soyons d'avis que le terme « aptitude au français » ne soit pas tout à fait approprié pour intituler cette recherche, nous le reprenons en concordance avec l'étude antérieure de McAndrew, Jodoin, Pagé et Rossell (1999) dont nous nous inspirons.

² Le Canada a adopté la Loi sur le multiculturalisme en 1971 et le Québec a mis en place sa politique en matière d'immigration et d'intégration en 1990.

³ La partie de la « Charte de la langue française », que l'on nomme généralement la loi 101, fait de la fréquentation de l'école francophone la norme pour tous les élèves, à l'exception de ceux qui fréquentaient déjà l'école anglophone, de la fratrie ainsi que ceux dont au moins un des parents a été scolarisé en anglais à l'école primaire au Canada.

⁴ La réalité des écoles ethnoreligieuses au Québec peut être représentée par deux pôles. À une première extrémité, que l'on pourrait appeler « écoles religieuses », on trouve les écoles ouvertes aux enfants dont les parents adhèrent à une confession religieuse particulière, quelle que soit leur origine ethnique. À une autre, que l'on pourrait appeler « écoles ethnosécificitaires », on retrouve des établissements qui transmettent l'héritage d'une langue, d'une histoire et d'une culture propre à un groupe ethnique particulier.

⁵ Bien que la recherche de Sercia (2004) traite spécifiquement de l'intégration sociale de ces élèves, son questionnaire couvre d'autres dimensions, dont l'aptitude au français.

⁶ L'indice TRAD mesure la force de la tendance spontanée vers le français ou l'anglais et représente le rapport entre le nombre d'élèves francophones et le nombre d'élèves anglophones, auxquels ont été intégrés les élèves allophones.

Bibliographie

Amirzayan, K., 1995. « La langue arménienne dans le monde », *Journal Abaka*, 11 septembre 1995, p. 12.

Berthelot, J., 1991. *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Québec, Éditions St-Martin.

Gouvernement du Québec, 1993. *L'école privée et les communautés culturelles et religieuses*. Rapport de la Commission consultative de l'enseignement privé.

Gouvernement du Québec, 1996. *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec, 2002a. *Répertoire des établissements d'enseignement privé*. Québec, ministère de l'Éducation du Québec (DGEP).

Gouvernement du Québec, 2002b. *Démographie et famille : avoir des enfants, un choix à soutenir. Avis au ministre*. Québec, Conseil de la famille et de l'enfance.

Gouvernement du Québec, 2006. *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2007*. Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Jodoin, M., M. McAndrew et M. Pagé, 1998. *Le vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de langue française de l'île de Montréal : une analyse comparative*. Rapport du Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation.

- McAndrew, M., 1993. *L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après l'adoption de la loi 101 : quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise*. Document de réflexion, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- McAndrew, M., 2001. *Immigration et diversité à l'école. L'éducation dans une perspective comparative*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M., M. Pagé, M. Jodoin et J. Rossell, 1999. « Densité ethnique et intégration sociale des élèves d'origine immigrante au Québec », *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, vol. 31, n° 1, p. 5-25.
- McAndrew, M., C. Veltman, F. Lemire et J. Rossell, 2001. « Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal : situation actuelle et déterminants institutionnels », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 105-126.
- Ouellet, F., 1995. « L'éducation interculturelle au Québec : l'émergence d'une approche distincte », dans F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 21-45.
- Proulx, J.-P., 1995. « La prise en compte de la diversité religieuse à l'école québécoise : une tentative avortée, l'enseignement coranique à l'école », *Actes du colloque de l'Association francophone d'éducation comparée*. Trois-Rivières, mai 1994.
- Sercia, P., 2004. *L'intégration sociale des élèves fréquentant les écoles ethnoreligieuses au Québec*. Thèse de doctorat, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
-