

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**RÉALITÉ SOCIOCULTURELLE
DES ÉLÈVES DE CHEMINEMENT PARTICULIER DE FORMATION DE TYPE TEMPORAIRE
AU TERME DE LA SCOLARITÉ PRIMAIRE À LA COMMISSION SCOLAIRE DE VAL-D'OR**

**RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. ED.)**

**PAR
LYNNE COUTURE**

AVRIL 1997



**Ce rapport de recherche a été réalisé
à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT**



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

Cette recherche fut menée à terme grâce à la précieuse collaboration de plusieurs personnes.

Nos plus sincères remerciements vont à madame Yvonne da Silveira, professeure au Département de l'éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, qui a assuré la direction de cette recherche. Sa grande disponibilité, son expertise, ses exigences de rigueur et de curiosité intellectuelle, son enthousiasme pour la recherche ainsi que ses encouragements constants furent grandement appréciés. La relation qui s'est développée au cours de ce travail nous est très précieuse.

D'autres personnes ont aussi contribué à la réalisation de cette recherche. Nous tenons à remercier les directions des écoles concernées, madame Nicole Ricard de l'école Notre-Dame de Fatima et messieurs Jean Denommé et Michel Côté de la polyvalente Le Carrefour.

Nous remercions également monsieur Guy Perreault, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, et madame Pierrette Verlaan, professeure à l'Université de Sherbrooke, pour leurs précieux conseils en tant que membres du jury de correction.

Nous ne pouvons passer sous silence les sujets de cette recherche, les élèves et les parents, qui ont répondu à l'appel en participant à l'étude. Merci à vous tous.

Et enfin, nous remercions très sincèrement Donald pour sa grande compréhension, son support et ses encouragements tout au long de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Description sommaire du modèle type de cheminement particulier	4
1.2 Caractéristiques psychologiques et socioculturelles des élèves de cheminement particulier de formation de type temporaire	8
1.3 Questions de recherche	11
1.4 But et objectifs de la recherche	12
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	13
2.1 Définition du concept "socioculturel" et de ses dimensions	13
2.1.1 Composantes de l'environnement familial	14
2.1.2 Composantes de l'environnement social	21
2.1.3 Attitude de l'élève à l'égard de l'école	23
2.1.4 Habitudes face à la communication et aux activités culturelles	24
2.2 Opérationnalisation des concepts	27
2.3 Hypothèses de recherche	33
2.3.1 Hypothèses relatives à la dimension "environnement familial" de l'élève	33
2.3.2 Hypothèses relatives à la dimension "attitude de l'élève à l'égard de l'école"	34
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	36
3.1 Schème expérimental	36
3.2 Univers d'observation	37
3.2.1 Description de l'échantillon	37

3.2.1.1	Précisions sur le choix de l'échantillon	38
3.3	Procédures d'administration des questionnaires	39
3.3.1	Formulaire de consentement et d'autorisation	39
3.3.2	Méthodologie relative à la cueillette des données	39
3.3.3	Lettre de remerciement aux parents	40
3.3.4	Rapport d'administration	40
3.4	Instruments de mesure	41
3.4.1	Les instruments de mesure concernant l'élève	42
3.4.1.1	Renseignements généraux	42
3.4.1.1.a	Étiquette personnalisée	42
3.4.1.1.b	Relevé des notes des matières scolaires de base	43
3.4.1.1.c	Sexe de l'élève	43
3.4.1.2	Dimension "environnement familial"	43
3.4.1.2.a	Constitution du foyer	43
3.4.1.2.b	Les échelles de type Likert	44
3.4.1.3	Dimension "environnement social"	47
3.4.1.4	Dimension "attitude à l'égard de l'école"	48
3.4.1.5	Dimension "habitudes face à la communication et aux activités culturelles	49
3.4.2	Les instruments de mesure concernant les parents	50
3.4.2.1	Renseignements généraux	51
3.4.2.2	Attitude des parents à l'égard de l'école	51
3.4.2.3	Implication des parents concernant l'école	51

CHAPITRE IV

	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS: ANALYSES DESCRIPTIVES ET ANALYSES FONDAMENTALES	54
4.1	Analyses descriptives	54
4.1.1	Renseignements généraux	54
4.1.1.1	Appartenance de l'élève à une catégorie de C.P.F.T.	54
4.1.1.2	Sexe des élèves	55
4.1.1.3	Résultats scolaires dans les matières de base	56

4.1.2	L'environnement familial	59
4.1.2.1	Constitution du foyer des élèves	59
4.1.2.2	Situation géographique de la résidence familiale des élèves	60
4.1.2.3	Type d'emploi occupé par les parents	61
4.1.2.4	Attitude des parents à l'égard de l'école	65
4.1.2.5	Implication des parents concernant l'école	65
4.1.2.6	Perception de l'élève à l'égard de l'attitude des parents concernant l'école	68
4.1.2.7	Perception de l'élève à l'égard de l'implication des parents concernant l'école	69
4.1.2.8	Perception de l'élève à l'égard des façons de parler	70
4.1.3	L'environnement social	74
4.1.3.1	Constitution du réseau social de l'élève	75
4.1.3.2	Phénomène à la base du réseau social de l'élève	76
4.1.3.3	Fréquence de contacts entre les membres du réseau social de l'élève	77
4.1.3.4	Perception de l'élève à l'égard de l'attitude des amis-es concernant l'école	80
4.1.4	Attitude de l'élève à l'égard de l'école	81
4.1.4.1	Attitude de l'élève à l'égard des matières scolaires de base	81
4.1.4.2	Attitude de l'élève à l'égard de l'école	82
4.1.5	Habitudes face à la communication et aux activités culturelles	84
4.1.5.1	Habitudes de lecture	84
4.1.5.2	Habitudes d'écriture	92
4.1.5.3	Fréquentation des établissements et des sites culturels	94
4.1.5.4	Ateliers culturels	98
4.1.5.5	Support des parents	100
4.1.5.6	La télévision	100

	vi
4.2	Analyses fondamentales 102
4.2.1	Analyse chi-carré 102
4.2.2	Analyse de corrélation de Pearson 103
CHAPITRE V	
	CONCLUSION 107
APPENDICE A	
	ANNEXE 2: CLASSIFICATION DES PROFESSIONS DE 1980 112
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE-ÉLÈVE	
	Le profil familial, social et culturel de l'élève et son attitude à l'égard de l'école 127
APPENDICE C	
QUESTIONNAIRE-PARENTS	
	Le profil familial, social et culturel de l'élève et son attitude à l'égard de l'école 153
APPENDICE D	
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET D'AUTORISATION 160
APPENDICE E	
	MÉTHODOLOGIE RELATIVE À LA CUEILLETTE DES DONNÉES 161
APPENDICE F	
	LETTRE DE REMERCIEMENT AUX PARENTS 165
APPENDICE G	
	RAPPORT D'ADMINISTRATION 166
	BIBLIOGRAPHIE 168

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
1.1 Description des possibilités de classement	8
2.1 Concepts généraux décrivant la réalité socioculturelle	27

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
2.1 Facteurs, descripteurs et indicateurs de la réalité socioculturelle	30
2.2 Résumé des hypothèses de recherche	35
3.1 Consistance interne des échelles de perceptions et d'attitudes (1) des élèves et (2) des parents	52
4.1 Répartition des élèves selon les catégories de C.P.F.T.	55
4.2 Répartition de l'ensemble de l'échantillon selon le sexe	56
4.3 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon la moyenne des résultats scolaires des matières de base	57
4.4 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon le type de famille et la constitution du foyer	59
4.5 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon la situation géographique de la résidence familiale	61
4.6 Répartition des adultes masculins vivant au foyer auprès d'un élève de C.P.F.T. selon les grands groupes des professions établis par Statistique Canada (1986)	62
4.7 Répartition des adultes féminins vivant au foyer auprès d'un élève de C.P.F.T. selon les grands groupes des professions établis par Statistique Canada (1986)	64
4.8 Répartition des adultes masculins et féminins vivant au foyer auprès d'un élève de C.P.F.T. selon le niveau de scolarité complété	66
4.9 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon la provenance des membres du réseau social	75
4.10 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon les phénomènes à la base du réseau social	77
4.11 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon le nombre et les périodes de la semaine où s'établissent les contacts avec les membres du réseau social	79
4.12 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon le nombre de journaux lus	85
4.13 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon les types de revues lues	86
4.14 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon les genres de volumes reliés lus	88

4.15	Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon les intentions d'écriture de ceux qui pratiquent cette activité en dehors des heures de classe	93
4.16	Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon la fréquence de fréquentation des établissements et des sites culturels	95
4.17	Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon la fréquence de fréquentation des salles de spectacle et des festivals populaires	96
4.18	Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon les ateliers culturels suivis	99

INTRODUCTION

En 1984, le ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) et les commissions scolaires s'interrogeaient sur les services éducatifs offerts aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation au niveau secondaire. Cette réflexion a donné lieu à un document d'orientation intitulé "*Les cheminements particuliers de formation de base*" dans lequel on retrouve les principaux éléments de la nouvelle conception de l'élève en difficulté et de la nouvelle orientation du M.E.Q. à l'égard de cette clientèle. Ce document propose donc une définition de l'élève en difficulté, des catégories et des critères de classement, un régime pédagogique adapté, des services éducatifs et les objectifs visés par cette nouvelle orientation. En 1987, nous assistons à l'implantation graduelle des cheminements particuliers de formation dans les écoles secondaires.

Cette nouvelle forme de classification des élèves en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation a évolué et a fait de grands progrès jusqu'à ce jour. Ainsi, nous retrouvons dans les groupes-classes des élèves présentant le même profil scolaire et bénéficiant de mesures d'appui pédagogique spécifiques dans le but d'atténuer et même d'enrayer les difficultés scolaires. Cette classification est aujourd'hui bien établie et semble répondre à plusieurs besoins éducatifs puisqu'un nombre de plus en plus grandissant d'élèves se voient offrir ce service après étude de leur dossier scolaire.

Malgré cette nouvelle orientation, un malaise subsiste et plusieurs élèves ne parviennent pas à atteindre les objectifs fixés. Résultat, nous assistons à une démotivation de ceux-ci qui se solde trop souvent par un abandon scolaire. Même si nous n'avons aucune statistique concernant ce malaise, le taux d'abandon scolaire qui se chiffrait à 36% en 1991 (Boudreault, 1992 - pour le M.E.Q. - cité par Parent et Paquin, 1994) en est un bon indice. Les intervenants oeuvrant auprès de ces élèves s'entendent pour dire qu'il faut intervenir à des niveaux autres que scolaire. Mais que connaissons-nous des autres dimensions de la vie de ces élèves qui peuvent certainement influencer le rendement scolaire?

Plusieurs intervenants du milieu, dont nous, tentent de décrire le profil scolaire et

personnel de ces élèves basé sur des croyances, des observations et le vécu en situation de classe. Cependant, ceci ne demeure que des descriptions et des conclusions personnelles qui méritent d'être vérifiées.

C'est dans cette perspective que s'inscrit cette étude qui se veut un outil de travail pour tout intervenant désirant connaître davantage cette clientèle. Elle vise à faire le portrait de l'élève classé en cheminement particulier de formation de type temporaire sur les plans familial et social, ainsi qu'au niveau de son attitude à l'égard de l'école et de ses pratiques culturelles. En fait, elle vise à décrire la réalité socioculturelle de cet élève et particulièrement celle des élèves de la Commission scolaire de Val-d'Or.

Ce rapport de recherche renferme cinq chapitres dans lesquels nous expliquons les différentes étapes suivies au cours de l'étude. Tout d'abord, nous exposons dans le chapitre I la problématique de recherche dans laquelle nous relatons des faits et des observations qui nous questionnent à l'égard d'une clientèle scolaire dite "*particulière*". Ensuite, nous retrouvons au chapitre II le cadre théorique qui se veut une recension des écrits en relation avec les phénomènes décrits au chapitre I et qui a permis d'orienter la méthodologie utilisée pour cueillir et analyser les données inscrites au chapitre III. Finalement, le chapitre IV présente les résultats obtenus aux analyses statistiques descriptives et aux analyses fondamentales concernant les hypothèses émises dans la recherche. Le chapitre V renferme les grandes conclusions de notre étude.

Ainsi, nous expliquons au chapitre I d'où origine notre problème de recherche et exposons nos observations et nos interrogations à l'égard du phénomène étudié.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Vers le début des années 1960, une commission royale d'enquête s'est formée dans le but de faire le point sur l'état de l'enseignement au Québec et de lui donner de nouvelles orientations. Cette "*Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*" a produit un rapport, le "Rapport Parent" (1963; 1964; 1966), dans lequel on retrouve une nouvelle philosophie de l'enseignement.

Dans ce rapport réalisé en trois parties, on a d'abord traité des structures supérieures du système scolaire (1ère partie, 1963), ensuite des structures pédagogiques, c'est-à-dire des recommandations proposant le regroupement et l'uniformisation des structures pédagogiques du système scolaire (2^e partie, 1964), et enfin de l'administration de l'enseignement (3^e partie, 1966), c'est-à-dire des nouveaux programmes et des services éducatifs. De plus, par le biais de ce rapport, on tente de promouvoir l'accès à l'enseignement pour tous les enfants et non seulement pour ceux de l'élite sociale.

Cette vaste architecture d'ensemble [l'enseignement] est destinée à abriter la jeunesse du Québec, c'est-à-dire tous les enfants de la province, qu'ils soient riches ou pauvres, intelligents ou peu doués, promis à un brillant avenir ou appelés à jouer un rôle plus modeste. Ce qui importe d'abord, ce n'est pas de conserver ou de créer tel type d'administration ou de financement, telle catégorie de fonctionnaires, tel genre d'institutions, mais de protéger et développer chaque enfant; administrateurs, institutions, maîtres, système d'enseignement n'existent qu'à cette fin. L'école n'est pas d'abord un lieu où règnent des administrateurs et des enseignants; c'est un lieu mis à la disposition de l'enfant pour qu'il y travaille son apprentissage intellectuel et humain; l'école est un atelier de cet apprentissage.

(Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, t. 2, section B, p. 3).

Depuis ce "*Rapport Parent*", le système scolaire s'intéresse de plus en plus aux élèves

qui présentent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Le ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) a élaboré au cours des années 1984 à 1986 un plan d'intervention visant à répondre aux besoins des élèves en difficulté. Ce plan s'est traduit par l'implantation des "*cheminements particuliers de formation*" dans les écoles secondaires en septembre 1987.

Deux modèles-types de cheminement particulier de formation ont été élaborés: le cheminement particulier de formation de type continu (C.P.F.C.) et le cheminement particulier de formation de type temporaire (C.P.F.T.). Le C.P.F.C. s'adresse aux élèves provenant du primaire, âgés de 12-13 ans, et accusant un retard scolaire de deux ans et plus en langue maternelle et en mathématique. Ces élèves éprouvent des difficultés graves d'apprentissage; ils se situent au niveau de la quatrième ou de la cinquième année du primaire dans les matières scolaires de base (français langue maternelle et mathématique). Plusieurs de ces élèves ont été identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage dès la première année du primaire, d'autres l'ont été au cours de leur cheminement scolaire primaire. Ceux-ci bénéficiaient alors de différents plans d'intervention orthopédagogique et de l'aide de spécialistes tels l'orthopédagogue et des enseignants en dénombrement flottant pour tenter de remédier aux difficultés d'apprentissage identifiées d'abord par l'enseignant-e de l'élève, puis par l'orthopédagogue à la suite d'une batterie de tests orthopédagogiques. Le C.P.F.T., quant à lui, s'adresse également aux élèves provenant du primaire âgés de 12-13 ans mais accusant un retard scolaire d'un an en français langue maternelle et en mathématique; ce sont donc des élèves qui éprouvent des difficultés légères d'apprentissage. Notre pratique éducative s'effectuant auprès des élèves de C.P.F.T., la clientèle de ce modèle de formation fait l'objet de notre recherche.

1.1 Description sommaire du modèle-type de cheminement particulier

Le modèle-type de cheminement particulier de formation a pour objectifs de consolider les acquis de la fin des études primaires en langue maternelle et en mathématique, et de réaliser les objectifs des programmes de première et deuxième secondaire pour l'ensemble des matières sur une période de trois ans. Le but du cheminement particulier de formation de type temporaire (C.P.F.T.) qui nous intéresse est de permettre l'intégration des élèves

concernés au cheminement régulier en première, deuxième ou troisième secondaire. Le dépistage des élèves éprouvant des difficultés légères d'apprentissage et/ou d'adaptation se fait à l'aide des instruments suivants: le bulletin scolaire (évaluations formatives et sommatives), les épreuves de fin d'année en français et en mathématique, des tests psychométriques, des études de cas suivies de recommandations formulées par le personnel de l'école d'origine (enseignants, direction, orthopédagogue, psychologue, éducateur). Nous constatons, en consultant les dossiers scolaires des élèves, que certains problèmes d'adaptation s'accompagnant d'absentéisme, de manque d'attention et de concentration en classe, d'agitation en classe ainsi que de manque d'étude et de travail à la maison sont très souvent à l'origine des difficultés d'apprentissage.

Des modalités d'organisation pédagogique sont prévues à l'école secondaire afin de faciliter l'atteinte des objectifs visés. D'abord, la formation des groupes prend la forme de groupes-classes fermés à effectif restreint pour chaque matière. Le nombre maximum d'élèves par groupe-classe est de vingt comparativement à trente-deux au secteur scolaire régulier. Notons que le nombre d'élèves est calculé en fonction de la cote de difficulté de ceux-ci, cote fixée par le psychologue de la commission scolaire. Ainsi, un élève reconnu comme ayant un trouble du comportement et de conduite (T.C.C.) équivaut à 1,43 élèves et le calcul se fait ainsi pour établir le nombre d'élèves dans une classe de C.P.F.T.

Au niveau de la grille-matières, il y a une augmentation du temps d'enseignement en français langue maternelle et en mathématique; il y a récupération des minutes normalement allouées à une matière complémentaire, par exemple l'écologie, et ajout de celles-ci à parts égales au temps d'enseignement accordé aux matières ci-haut mentionnées. Il est à noter cependant que du reste, les programmes d'études utilisés sont ceux du M.E.Q. en ce qui concerne les objectifs et les contenus. Le matériel didactique est conforme aux programmes d'études et approuvé par le M.E.Q. L'évaluation des élèves est directement reliée à la planification de l'enseignement et rend compte de la progression de leurs apprentissages et de leur maîtrise des objectifs des programmes d'études. L'évaluation formative est continue auprès de l'élève et l'évaluation sommative s'effectue à la fin d'un programme ou d'une partie de celui-ci. Ces évaluations sont réalisées à partir d'instruments de mesure identiques à ceux utilisés auprès des élèves du cheminement régulier, et les résultats, consignés dans

le bulletin scolaire de chaque élève. De plus l'enseignement est dispensé par des enseignants provenant de différents champs d'enseignement. Cependant, la direction de l'école tente de réduire le nombre d'intervenants dans un groupe-classe afin de créer une certaine stabilité ainsi qu'une plus grande facilité à établir une relation maître-élève efficace et durable. Il n'est donc pas rare de rencontrer, contrairement à la tradition dans le cheminement scolaire régulier, un enseignant dispensant plus d'une matière à l'intérieur d'un même groupe-classe. Toujours dans le but de créer une stabilité, un local-ressource est assigné à chaque groupe-classe et l'ensemble des matières y est dispensé à l'exception des matières nécessitant des locaux spécialisés (les arts et l'éducation physique).

Enfin, une équipe multidisciplinaire oeuvre en concertation afin d'offrir aux élèves des services complémentaires. Cette équipe se compose du directeur-adjoint au secteur cheminement particulier de formation, du tuteur (chaque groupe-classe ayant son tuteur qui est un enseignant dans ce groupe), de l'éducateur ou du psycho-éducateur, du psychologue, du travailleur social et du professionnel de la santé qui assurent des services de consultation professionnelle lorsque le besoin se fait sentir.

Qu'est-ce qui détermine les différentes catégories du modèle-type de cheminement particulier de formation?

Selon les années de fréquentation scolaire et les échecs scolaires d'un élève, la Commission scolaire de Val-d'Or (C.S.V.D.) a établi certaines normes de classement visant à regrouper les élèves ayant le même profil scolaire. Ainsi, on identifie trois catégories de cheminement particulier de formation de type temporaire dans lesquelles un élève présentant des difficultés mineures d'apprentissage au terme de sa scolarité primaire peut se voir classé: le C.P.F.T.07, le C.P.F.T.08 et le C.P.F.T.10.

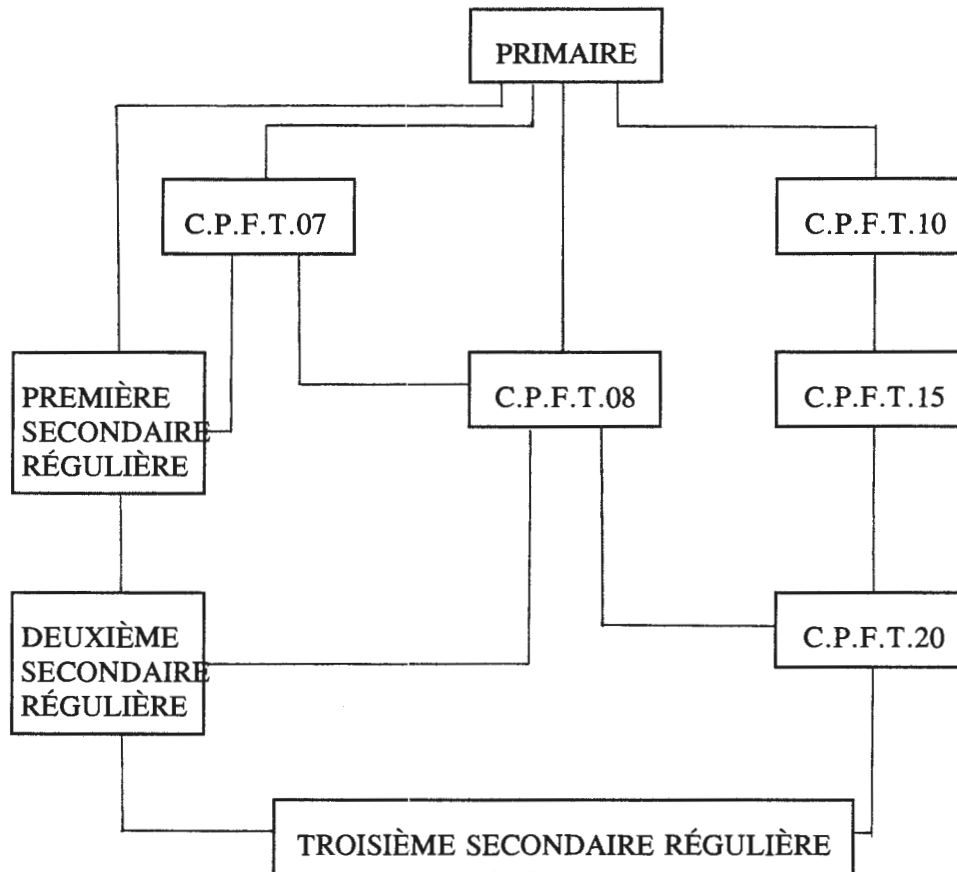
Le C.P.F.T.07 regroupe les élèves ayant six ou sept ans de fréquentation scolaire avec échecs en français langue maternelle et en mathématique de la sixième année du primaire. L'application des programmes d'études de sixième année est en vigueur tout au cours de ce cheminement particulier de formation. L'orientation future du C.P.F.T.07 est la première année du secondaire régulier si l'élève réussit les objectifs des programmes de sixième année ou encore le C.P.F.T.08 si l'élève démontre encore des difficultés mineures

d'apprentissage.

Le C.P.F.T.08 s'adresse aux élèves ayant six ou sept ans de fréquentation scolaire avec échec en français langue maternelle ou en mathématique de sixième année du primaire. Les programmes de première secondaire régulière sont en application et ce, conjointement à la consolidation des acquis de la sixième année du primaire. L'orientation future visée est la deuxième année du secondaire en cheminement régulier. Si au terme de son C.P.F.T.08 l'élève enregistre un échec en français langue maternelle ou en mathématique, il sera alors classé en C.P.F.T.20 pour consolider ses acquis des programmes de première secondaire et y effectuer ses apprentissages de deuxième secondaire régulière mais selon l'organisation et les conditions d'un cheminement particulier de formation.

Le C.P.F.T.10 regroupe les élèves ayant sept ou huit ans de fréquentation scolaire avec échecs en français langue maternelle et en mathématique de sixième année du primaire. Pour ces élèves, l'année scolaire se divise en deux parties; pendant les deux premières étapes scolaires, les programmes d'études en vigueur sont ceux de la sixième année du primaire afin de consolider les acquis et les deux autres étapes scolaires sont consacrées à une partie des programmes de première secondaire en français langue maternelle, en mathématique et en anglais langue seconde. Leur orientation future est le C.P.F.T.15 à l'intérieur duquel s'effectuera l'achèvement des programmes de première secondaire des matières citées ci-haut ainsi qu'une partie des programmes de deuxième secondaire toujours dans ces mêmes matières. L'orientation future du C.P.F.T.15 est le C.P.F.T.20 où l'achèvement des programmes d'études de la deuxième année du secondaire régulière s'effectuera. La figure suivante résume donc les possibilités de classement au terme de la scolarité primaire.

Figure 1.1 Description des possibilités de classement des élèves désignés pour le C.P.F.T.



On observe chez les élèves classés dans les différentes catégories du cheminement particulier de formation de type temporaire les caractéristiques psychologiques et socioculturelles suivantes:

1.2 Caractéristiques psychologiques et socioculturelles des élèves de cheminement particulier de formation de type temporaire

D'après les dossiers et les résultats scolaires des élèves de C.P.F.T. dans les matières scolaires excluant celles causant des difficultés (français langue maternelle et mathématique),

ces apprenants ont un quotient intellectuel moyen, c'est-à-dire un QI supérieur à 89¹ et sont capables de faire des apprentissages sinon leur trajectoire scolaire serait celle des cheminements particuliers de formation de type continu (C.P.F.C.). La consultation des dossiers scolaires des élèves, nos observations de ceux-ci en situation d'apprentissage ainsi que nos entretiens avec eux nous permettent de constater qu'ils proviennent souvent d'un milieu rural, d'une famille éclatée et parfois reconstituée, ou d'une famille où les parents sont peu présents ou disposés à être en interaction avec eux à la maison. De plus, peu de parents de ces élèves ont effectué des études supérieures; la plupart exerce un métier de type manuel et plusieurs n'ont présentement pas un emploi rémunéré.

Les activités de ces élèves en dehors de l'école se résument à regarder la télévision, à écouter de la musique et à rencontrer quelques amis à quelque endroit. C'est ce qui ressort des échanges que nous avons à l'intérieur des cours lorsque nous exploitons certains thèmes ou encore lors des rencontres avec les parents qui nous confirment l'existence de ces activités. Très peu de ces élèves font partie d'une équipe sportive. Ils ne semblent pas prendre plaisir à s'intégrer ou à participer aux différentes activités sportives parascolaires proposées par l'école malgré la présence d'une multitude d'activités (par exemple les équipes de basketball, de volleyball, d'athlétisme, de soccer, etc.) répondant à plusieurs goûts.

Du côté culturel, le bagage de ces élèves ne correspond pas à celui qu'on attendrait des jeunes de cet âge, âge auquel on est généralement curieux, disposé à tout voir et à tout connaître. Nous constatons ce fait surtout lors de situations d'apprentissage qui font appel ou référence à certaines notions culturelles telles que nommer différents écrivains ou différentes collections de la littérature québécoise, donner des informations pertinentes sur divers sujets d'actualité, commenter des activités culturelles (spectacles, ateliers culturels, expositions, etc.) qui se déroulent dans leur propre ville et ailleurs. Très peu fréquentent régulièrement la bibliothèque municipale, les salles d'exposition et de spectacle et plusieurs n'ont jamais visité un musée. Leurs connaissances dans les domaines des arts, des spectacles, du théâtre, de la musique et de la culture en général ne semblent pas très larges.

1. Information fournie par le psychologue de la Commission scolaire de Val-d'Or, monsieur Alain Roy (1993).

La distance culturelle entre l'origine de ces élèves et le profil attendu dans le système scolaire se manifeste également dans des comportements linguistiques. À la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or, on demande à l'élève d'être fier de sa langue française parlée et écrite dans son vécu quotidien et de bannir de ses comportements toute forme de message diffamatoire et blasphématoire tels que jurons et propos grossiers. Cette responsabilité est inscrite dans le "Guide Étudiant" que tout élève a en sa possession et fait partie des règlements et politiques de l'école qui ont été adoptés par le Conseil d'orientation en avril 1993, conseil formé de parents et d'élèves dont le nombre varie selon le volontariat d'une année à l'autre, de cinq enseignants, d'un employé du personnel de soutien, d'un professionnel non-enseignant et du directeur de l'école. Cependant, pour certains, blasphémer fait partie intégrante du vocabulaire d'usage. Il n'est d'ailleurs pas rare d'entendre certains élèves jurer et de constater, lors des réprimandes de ces élèves, qu'ils ne sont même pas conscients du non-conformisme de leurs propos par rapport à la culture scolaire: "Oui mais chez nous, c'est comme ça qu'on se parle." Ajoutons qu'effectivement, des rencontres avec certains parents d'élèves qui s'emportent à la suite de commentaires et d'observations des enseignants ou de la direction à l'égard de leur enfant utilisent parfois un langage très grossier, semblable à celui de l'élève et non toléré par l'école.

Nous observons également dans les comportements linguistiques des élèves, l'utilisation fréquente de mots ou d'expressions dépourvus de sens ou hors contexte. Ils sont souvent sans savoir la vraie définition ou signification d'un mot lorsqu'ils l'utilisent. De plus, l'usage courant d'onomatopées, d'interjections et d'anglicismes semble faciliter les échanges verbaux entre eux, mais lors d'un exposé oral ou d'une production écrite, ces élèves éprouvent des difficultés à s'exprimer d'une façon explicite. Le vocabulaire semble limité; ils utilisent toujours les mêmes mots ou les mêmes expressions dans un court texte, l'emploi de synonymes leur étant difficile. Ajoutons que leur goût pour la lecture et l'écriture paraît peu développé. Cette non-valorisation de l'écrit et le fait que l'école soit axée sur ces deux formes de communication entraînent parfois de sérieux problèmes de motivation à l'égard des activités d'apprentissage de la langue maternelle, le français.

De plus, nous constatons un manque d'intérêt de la part de certains élèves à l'égard de l'école. Ceci se traduit surtout par des commentaires négatifs envers l'école, les différents

intervenants et surtout les devoirs scolaires. Il arrive aussi que certains commettent des actes de vandalisme sur le matériel scolaire. En fait, le discours tenu par plusieurs de ces élèves à l'égard de l'école est plutôt négatif.

Le cheminement particulier de formation de type temporaire (C.P.F.T.) est un modèle qui, en théorie, c'est-à-dire de par sa structure et ses modalités de fonctionnement, devrait répondre aux besoins des élèves en difficultés légères d'apprentissage et leur permettre la réintégration dans la voie scolaire régulière. Cependant, nous constatons qu'il existe encore des élèves qui ne réussissent pas à se sortir de cette impasse, à se débarrasser de tous ces échecs scolaires: les bulletins scolaires le confirment. Toutes les manifestations observées par rapport aux caractéristiques psychologiques et socioculturelles décrites précédemment semblent avoir un lien avec l'évolution scolaire de ces élèves. Ceci nous amène à nous poser des questions sur l'environnement socioculturel de l'élève en C.P.F.T.

1.3 Questions de recherche

Nos observations ci-dessus nous amènent donc à nous poser la question suivante: Quelle est la réalité socioculturelle des élèves de cheminement particulier de formation de type temporaire à la Commission scolaire de Val-d'Or au terme de la scolarité primaire?

Cette question se décompose en plusieurs sous-questions secondaires à cause de la nature multidimensionnelle de la "réalité socioculturelle". De ce fait, notre question principale se traduit par les suivantes:

- Quel est le profil de l'environnement familial de l'élève en cheminement particulier de formation de type temporaire?
- Quel est le profil de l'environnement social de l'élève, c'est-à-dire quels sont les membres constituant le groupe d'amis de l'élève en cheminement particulier de formation de type temporaire et quel en est le phénomène à la base de la formation de ce groupe d'amis?
- Quel est l'attitude de l'élève en cheminement particulier de formation de type temporaire à l'égard de l'école?
- Quelles sont les habitudes face à la communication et aux activités culturelles des élèves en cheminement particulier de formation de type temporaire?

1.4 But et objectifs de la recherche

Plusieurs chercheurs intéressés à la question de la déperdition scolaire relient ce phénomène à l'influence familiale et sociale. Ainsi, dans un article portant sur quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale, Desmet (dans Pourtois et Desmet, 1991) mentionne que les élèves qui n'atteignent pas le niveau scolaire prévu pour leur âge accusent un faible niveau socioculturel sur la base de leurs caractéristiques personnelles et/ou familiales. D'après cette étude longitudinale visant à comprendre et à expliquer la trajectoire scolaire atteinte par de jeunes adultes, Desmet constate chez ses sujets que la qualité du milieu socioculturel va de paire avec celle de la trajectoire scolaire; plus le niveau socioculturel est élevé, plus la trajectoire scolaire est élevée. Desmet note également que si on élimine du modèle la variable QI de l'enfant,

le milieu social vient purement et simplement remplacer le QI; ces deux variables sont pratiquement transposables.

(dans Pourtois et Desmet, 1991; p. 9)

De même, dans son volume portant sur l'égalité des chances en éducation, Lévesque (1979) suggère qu'il y a une influence du capital culturel transmis à l'enfant par sa famille et son environnement social sur ses chances de scolarisation.

Le but de cette étude est donc de décrire concrètement la réalité socioculturelle des élèves en cheminement particulier de formation de type temporaire au terme de la scolarité primaire. Les objectifs nous permettant d'atteindre ce but sont de décrire les différentes dimensions de cette réalité socioculturelle, c'est-à-dire: l'environnement familial et social de l'élève, son attitude à l'égard de l'école ainsi que ses habitudes face à la communication et aux activités culturelles. Tout porte à croire que les difficultés de ces élèves prennent source, du moins partiellement, dans leur réalité socioculturelle.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le but de notre recherche étant de décrire la réalité socioculturelle des élèves en cheminement particulier de formation de type temporaire (C.P.F.T.), nous nous sommes longuement questionnée sur les composantes de ce phénomène. L'objectif de la présente section est de faire une recension des écrits touchant à ce domaine de recherche et d'établir le cadre théorique de notre étude. Mais avant tout, il importe de donner la définition que nous avons adoptée du concept "socioculturel" afin d'éviter toute ambiguïté à ce sujet.

2.1 Définition du concept "socioculturel" et de ses dimensions

Ce concept découle de deux grands concepts: "*social*" et "*culture*". Le concept "*social*" concerne la vie en société, c'est-à-dire les structures et le fonctionnement des groupes humains, leurs relations ainsi que leurs activités. Le concept "*culture*" quant à lui est, selon Rocher (1969),

Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte.

(cité par Cloutier & al., 1983, p. 73)

La culture est une entité complexe définie par des systèmes de valeurs, des connaissances, des normes, des croyances, une langue ainsi que des habitudes et habiletés qui sont transmises et apprises par des membres d'une société et partagés entre eux (Hamers & Blanc 1989, p.115-116). Nous pouvons donc conclure que la culture est apprise, qu'elle ne constitue pas le résultat d'un héritage génétique; elle implique toujours un apprentissage et les premiers acteurs de la transmission de cette culture sont les milieux familial et social.

Dans le domaine de l'éducation, ces deux concepts importants ont fait l'objet de nombreuses recherches depuis une trentaine d'années (Fichter, 1965; Rocher, 1969; Husen, 1975; Devaux, Hamel et Vrignon, 1989; entre autres) et les résultats de celles-ci identifient comme déterminants de la performance et de la trajectoire scolaires de l'élève les environnements familial et social, autrement dit, les transmetteurs de la culture. Dans un même ordre d'idées, Lévesque (1979) suggère qu'il y a une influence du capital culturel, c'est-à-dire les systèmes de valeurs, les connaissances, la langue et les habitudes culturelles transmis à l'enfant par sa famille et son environnement social sur ses chances de scolarisation.

D'après les définitions citées ci-haut des concepts "*social*" et "*culture*" qui composent le concept "*socioculturel*", nous sommes consciente que des variables innombrables peuvent être étudiées et mises en relation dans le but de nous permettre de décrire la réalité socioculturelle des élèves de C.P.F.T. Cependant, l'ampleur d'une telle étude nous oblige à effectuer des choix répondant plus précisément à notre objet d'étude qui est de décrire la réalité socioculturelle des élèves de C.P.F.T. Aussi avons-nous retenu les quatre dimensions suivantes:

- l'environnement familial de l'élève;
- l'environnement social de l'élève;
- l'attitude de l'élève à l'égard de l'école;
- les habitudes face à la communication et aux activités culturelles de l'élève.

Voyons maintenant de quoi se compose chacune de ces dimensions.

2.1.1 Composantes de l'environnement familial

Afin de dégager les éléments constituant l'environnement familial, nous nous sommes inspirée des études effectuées par Husen (1975) ainsi que des travaux d'analyse sociale de Lévesque (1979) et de Cloutier, Moisset et Ouellet (1983) qui ont tenté de déterminer des facteurs socioculturels ayant une influence sur la réussite et la trajectoire scolaires d'un élève. Des facteurs tels que la constitution du foyer, la situation géographique de la résidence familiale, la classe sociale, l'attitude et l'implication des parents, la perception de l'élève à l'égard de l'attitude et de l'implication des parents concernant l'école ainsi que le comportement langagier ont fait l'objet de recherches par enquêtes qui ont démontré des

corrélations plus ou moins fortes entre ces facteurs et les chances devant l'éducation.

Ainsi, l'étude de Fraser (1959; citée par Husen, 1975) qui avait pour objectif de clarifier la relation entre l'effet global du milieu familial et les résultats scolaires, a utilisé la variable "*degré d'anormalité du foyer familial*". Fraser définit ce concept par l'ambiance générale de la vie de famille, foyer "brisé" ou non, mère exerçant un emploi en dehors de la maison ou non. Notre recherche vise plutôt à connaître la constitution du foyer, c'est-à-dire à vérifier si l'élève vit au sein de sa famille naturelle (avec son père et sa mère biologiques), au sein d'une famille monoparentale ou reconstituée, ou dans un foyer d'accueil et non pas le degré d'anormalité du foyer tel que défini par Fraser. Nos discussions antérieures avec les élèves nous ont en effet permis de découvrir que très peu d'entre eux vivent avec les deux parents à la fois. Une analyse comparative nous permettra de conclure si ce phénomène est plus flagrant dans telle ou telle catégorie de C.P.F.T. De plus, nous émettons l'hypothèse qu'il existe un lien entre l'appartenance de l'élève à une catégorie de C.P.F.T. et la constitution de son foyer.

La situation géographique de la résidence familiale semble avoir également une incidence sur le rendement scolaire et la trajectoire scolaire de l'élève. Plusieurs chercheurs, notamment Husen (1975) ainsi que Pourtois et Desmet (1991) ont souligné l'importance à accorder à cette variable dans leurs travaux. Les élèves vivant à la campagne ou en dehors des limites de la ville sont souvent limités quant à l'accès et à la fréquentation des établissements culturels tels que la bibliothèque municipale, les salles d'exposition, les salles de spectacle, les musées et les cinémas. Nous croyons qu'il est très important d'en tenir compte étant donné la mention faite sur le caractère culturel de la présente étude.

Un autre concept généralement utilisé par la littérature portant sur les relations des facteurs sociologiques avec l'éducation est celui de "*classe sociale*". L'appartenance d'une famille à l'une ou l'autre des classes sociales est déterminée par une échelle de statut socio-économique. Il existe plusieurs échelles-types de statut socio-économique dont la construction est basée sur des variables-critères que Wallot et Abell (1981) ont ressorties dans un ouvrage qui se voulait une revue critique des échelles majeures de statut socio-économique utilisées en Amérique et en Angleterre. Ces variables-critères telles que le titre occupationnel, le pointage de prestige occupationnel et l'évaluation ou la perception des gens

sur le prestige d'occupations se mesurent à l'aide de variables prédictrices telles que l'éducation, l'occupation, le revenu, le QI et le nombre de frères et de soeurs dans une famille entre autres. Dans leur ouvrage, les chercheurs Wallot et Abell notent que:

... plusieurs [épidémiologues] et chercheurs en sciences sociales ne sont pas conscients des différences énormes dans l'utilisation d'une variable-critère au sein des échelles les plus importantes et leurs explications théoriques sont souvent de fait, des explications tautologiques.

(Wallot & Abell, 1981, p. 567)

Cette citation nous met en garde contre l'utilisation à tort et à travers des échelles de statut socio-économique. De plus, la stratification sociale et l'emploi d'une échelle de statut socio-économique sont complexes et peuvent faire, à eux seuls, l'objet d'une recherche. Le but de notre étude n'étant pas de classer les familles de notre clientèle cible dans l'une ou l'autre des classes sociales, nous nous préoccupons de déterminer uniquement le type d'emploi qu'occupe le père, la mère ou les deux selon la constitution de la famille afin de décrire l'environnement familial des sujets. À cet effet, Vial et al. (1974; cités par Lévesque, 1979) mentionnent que les enfants-problèmes sont plus nombreux parmi les fils d'ouvriers et d'employés de service que chez les enfants des cadres moyens, supérieurs et professionnels.

Afin de déterminer le type d'emploi occupé par les parents, nous utiliserons la classification type des différentes professions au Canada publiée par Statistique Canada à la suite du recensement de 1986. Les professions y sont groupées selon une classification à trois niveaux d'agrégation: 22 grands groupes qui se subdivisent en 80 sous-groupes et, par la suite, en 514 groupes de base. Nous utiliserons cette classification pour établir le profil d'emploi qu'occupent les parents des élèves en C.P.F.T. (voir appendice A - classification des professions). Cette classification ne fait aucunement allusion à la stratification sociale; elle ne fait que regrouper les différentes professions.

Récemment, Van Haecht (1990) notait que les récentes études dans les domaines de la sociologie de l'éducation, de la sociologie de la famille et de la sociologie du travail qui tentent de définir les rapports se nouant entre la famille et l'école sont menées de plus en plus finement sous l'angle des stratégies et logiques d'action qui sont celles de tous les acteurs en présence, notamment sous l'angle des attitudes des parents à l'égard de l'école.

C'est dans cet objectif que Montandon et Perrenoud (1987) cherchent à dépasser, à travers leurs études, la simple mise en relation de la réussite scolaire et des pratiques éducatives avec l'appartenance à une classe sociale.

Un grand nombre de travaux sociologiques ont mis en relation la réussite scolaire des enfants et de façon plus générale des attitudes et pratiques éducatives des parents avec leur appartenance à une classe sociale. Lorsqu'on s'engage dans une analyse microsociologique et qu'on fait intervenir les paradigmes familiaux, on est conduit, on le verra, à nuancer fortement le tableau. On ne peut "expliquer" l'ensemble des représentations ou des pratiques d'une famille uniquement par sa position dans la structure sociale. La perspective interactionniste montre qu'il est également intéressant d'affiner l'analyse, d'étudier les processus d'interaction à travers lesquels les acteurs donnent une signification à leurs actes, procèdent à des choix ou construisent la réalité sociale.

(Montandon & Perrenoud, 1987, p. 20)

Ce fait nous incite davantage à ignorer les échelles de stratification sociale et à nous en tenir uniquement au type d'emploi occupé par les parents afin de dégager éventuellement des liens entre le type d'emploi occupé par les parents et l'attitude de ces derniers à l'égard de l'école. Cependant, nous croyons que seule une étude approfondie des attitudes des parents et des processus d'interaction aiderait davantage à avoir une idée plus réaliste de l'influence des éléments socioculturels prédominant en milieu familial.

Nous sommes d'avis que l'attitude des parents à l'égard de l'école peut avoir une influence sur le rendement scolaire de l'élève. La définition d'attitude fait depuis environ un siècle l'objet de nombreuses recherches et a subi des influences et des changements d'orientation assez importants (Potvin & Rousseau, 1991). Cependant, certaines caractéristiques semblent faire l'unanimité des chercheurs à travers toutes les définitions et explications qu'ils en donnent. En effet, ces derniers s'entendent pour dire que

l'attitude fait partie du domaine affectif de la personnalité et que les caractéristiques affectives de la personnalité comportent les éléments essentiels suivants:

- a) elles ne sont pas innées mais acquises au gré des expériences et des interactions avec les personnes de l'environnement;*
- b) elles constituent, une fois acquises, des dispositions intérieures qui se traduisent par des réponses ou des réactions stables, favorables ou défavorables, vis-à-vis certains éléments de l'environnement;*
- c) comme manifestations observables, elles génèrent des émotions, c'est-à-dire des réponses ou des réactions émotives, internes, positives ou négatives; en d'autres termes, elles concernent l'affect et donc l'état de plaisir ou de déplaisir, la disposition*

affective élémentaire d'approche ou d'évitement ressentis par une personne.
(Potvin & Rousseau, 1991, p. 29-30)

Ainsi, Morissette et Gingras (1989) définissent le concept "*attitude*" comme étant

... une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité); ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (être défavorable) de cet objet.
(Morissette & Gingras, 1989, p. 42)

Pour les besoins de notre recherche, nous tenons à connaître l'attitude des parents à l'égard de l'école dans le but d'en dégager éventuellement une relation avec leur implication (comportement d'approche ou d'évitement) face à l'enfant pour les différents devoirs de l'élève tels que le respect des consignes, les travaux demandés, l'étude, etc.

Notons par ailleurs qu'il est sans doute important de distinguer entre la capacité et la volonté d'aide des parents dans l'engagement de ceux-ci auprès de leur enfant. Nous définissons la capacité d'aide par l'habileté, c'est-à-dire la compétence et l'aptitude des parents à venir en aide et à guider leur enfant dans les travaux scolaires. Étant donné que certains parents d'élèves en C.P.F.T. ont cessé leurs études avant d'atteindre le diplôme d'études secondaires, ceux-ci n'ont souvent que très peu de compétence pour aider leur enfant dans les travaux scolaires. Il est à noter cependant que d'autres parents, compétents ou non, démontrent une très grande détermination dans l'appui et le support qu'ils apportent à leur enfant, ce que nous appelons "*volonté d'aide*". Les encouragements et la volonté d'aide des parents peuvent parfois surpasser leur capacité.

À cet égard, l'étude de Fraser (1959; citée par Husen 1975) démontre que l'encouragement donné par les parents entraîne une corrélation beaucoup plus forte avec les résultats scolaires que toutes les autres variables du milieu familial (niveau d'instruction des parents, revenu des parents, parents lisant des livres, etc.). Cependant, il se peut qu'il y ait un écart entre l'attitude et l'implication réelle des parents à l'égard de l'école et la perception qu'a l'élève de cette attitude et de cette implication des parents. Nous jugeons important de vérifier s'il existe vraiment un écart entre ces deux variables.

Un autre facteur très important dans la description de l'environnement familial est le

comportement langagier de nos jeunes sujets. Plusieurs chercheurs, notamment Bernstein (1975), Labov (1976), Clément & Hamers (dans Bégin & Joshi, 1979) ainsi que Crystal (1987), ont consacré des ouvrages à la sociolinguistique. À travers ces travaux, nous constatons que la langue est un outil de communication à travers laquelle s'expriment et se communiquent la pensée, les émotions et les divers aspects de la personnalité. La langue n'est jamais homogène puisqu'il existe différentes façons de parler qui correspondent soit à des divisions géographiques, soit à des divisions sociales ou encore à des divisions d'âge (Clément & Hamers, dans Bégin & Joshi, 1979).

Bernstein (1975) établit une étroite corrélation entre classe sociale, capital culturel et langage. Ce chercheur mentionne que l'héritage culturel se fait sentir dès l'apparition du langage chez le jeune enfant. Il précise cependant que

L'intelligence potentielle des enfants de classe ouvrière et bourgeoise est équivalente au départ; mais les classes sociales différentes vont offrir des contextes éducatifs différents et utiliser des modes de communication, notamment de communication linguistique, distincts. L'usage de certaines formes de communication influencera à son tour l'orientation et le développement cognitifs des enfants; l'orientation cognitive et la communication linguistique de la classe bourgeoise sont celles imposées, privilégiées et valorisées par le système scolaire.

(cité par Clément & Hamers, dans Bégin & Joshi, 1979, p. 346)

Cet extrait laisse percevoir le rôle important que joue l'environnement familial et social dans l'apprentissage de la langue.

Récemment, dans le même ordre d'idée, un groupe de linguistes, Asselin, Drapeau, Fortin, Lefebvre, Cedergren, Dumas, Kaye et Séguin (1990), a tenté de répondre aux jugements sur le "mauvais état" de la langue au Québec véhiculés, selon eux, à tort et à travers. Pour ces auteurs, il y a différentes façons de parler et ces dernières sont sans rapport direct avec les capacités intellectuelles d'un individu.

Ces différences se manifestent dans tous les aspects de la langue: prononciation, syntaxe, vocabulaire et selon une multiplicité de facteurs comme l'appartenance sociale et géographique, l'âge, le sexe, la situation de communication.

(Asselin et al., dans Corbett, 1990, p. 36)

Asselin et al., soutiennent également que

dans toutes les sociétés où l'État- par le biais de ses différentes institutions- impose

à ses citoyens un comportement linguistique différent de celui qu'ils acquièrent spontanément dans leur milieu, la variété imposée est toujours présentée comme la plus belle, la plus logique, la seule propice à véhiculer la pensée abstraite. Cette variété linguistique correspond toujours à celle préconisée par les élites cultivées.
(ibid., p. 37)

L'école fait partie de ces institutions qui préconisent l'usage du langage oral et écrit de l'élite cultivée; on y survalorise la langue de l'élite tout en y dévalorisant les parlers populaires. Cependant, nous croyons qu'un autre phénomène d'ordre social peut influencer la façon de parler de l'élève: les amis. Labov (1976) note au sujet du groupe d'amis que

les premières expériences linguistiques de l'enfant, entre deux et trois ans, sont le plus souvent dominées par l'exemple des parents. Puis, à treize ans, son discours passe sous l'autorité et la réglementation de ses camarades de jeu. Ce sont eux, ses égaux, qui sont en mesure, par la sanction qu'ils exercent, d'éliminer toute déviation d'avec les modèles dialectaux du groupe.
(Labov, trad. française de KIHM, 1976, p. 207)

Étant donné les comportements linguistiques observés et décrits dans les caractéristiques psychologiques et socioculturelles de l'élève, comportements linguistiques déviants par rapport à la norme scolaire, et ces analyses sociolinguistiques établissant un lien entre l'appartenance sociale et la variation langagière, il nous semble important de connaître la perception qu'a l'élève du parler appliqué à la maison, de celui appliqué dans son groupe d'amis et de celui appliqué à l'école en situation d'apprentissage.

Nous interrogerons donc les élèves afin de savoir s'il existe une différence entre ces parlers. Nous croyons que selon la perception de l'élève, (1) les parlers appliqués à la maison, dans le groupe d'amis et à l'école en situation d'apprentissage différent et (2) cette différence entraîne (a) d'une part une incompréhension de certaines notions et des consignes en situation d'apprentissage et d'évaluation, et (b) une distance culturelle amenant le rejet de l'école (commentaires négatifs observés et rapportés dans la section 1.2 de cette étude à propos de l'école).

Nous avons aussi mentionné dans les caractéristiques psychologiques et socioculturelles de l'élève (section 1.2) que certains élèves employaient un vocabulaire grossier, c'est-à-dire des paroles injurieuses, des jurons. À ce sujet, Crystal (1991) a étudié les diverses fonctions du langage et note que l'emploi de mots obscènes et "liturgiques" relève de la fonction

émotive du langage. Crystal décrit le langage émotionnel comme étant un langage qui s'utilise seul ou en groupe et qui s'utilise par un locuteur tendu, nerveux, stressé, fâché ou frustré; employer ce langage aide le locuteur à libérer cette tension. Le langage émotionnel s'utilise également lors de réactions verbales involontaires face à quelque chose d'extraordinaire ou d'une beauté remarquable (un art, une scène, etc.). Nous tenterons de vérifier si cette théorie du langage émotionnel s'applique au comportement linguistique de notre clientèle cible et par le fait même, nous tenterons de mieux comprendre le langage injurieux des élèves, langage non accepté par l'école et par plusieurs individus intervenant auprès de ces élèves.

Nous avons plusieurs fois fait mention, dans la présente partie, d'un facteur qui semble influencer grandement la vie de nos sujets: les amis. L'objectif de la section suivante est de définir et d'expliquer ce que signifie le concept "*groupe d'amis*" par le biais des différents auteurs.

2.1.2 Composantes de l'environnement social

L'école est pour nos jeunes sujets un milieu où ils cheminent intensément dans le processus de socialisation. La socialisation d'un individu débute dès le jeune âge, se poursuit à l'adolescence et toute la vie; elle est une étape très importante à tout âge. Selon Rocher (1969), la socialisation est

Le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre.

(dans Cloutier & al., 1983, p. 88)

Selon Hamers & Blanc (1989) le système des réseaux sociaux joue un grand rôle dans le processus de socialisation. Les auteurs définissent un réseau social comme suit:

A social network is defined by individuals and the interactions between them; it has neither limits, nor marked internal boundaries; each individual can be viewed as the focal point of a constellation of friends, relatives, neighbours and so on. Most of the research on social network (e.g. Boissevain & Mitchell, 1973; Holland & Leinhardt, 1973; Rogers & Kincaid, 1981) addressed themselves to the existing relations between individuals in a small closed community, group or neighbourhood. From these

studies it is apparent that certain characteristics of the network such as multiplexity, homogeneity, frequency, quality and length of contacts, are predictive of behavior.
(Hamers & Blanc, 1989, p. 69)

D'après cette définition, le réseau social est constitué de personnes ayant des relations interpersonnelles entre elles et ce réseau est caractérisé par:

- la densité, c'est-à-dire que le réseau est dense si les individus auxquels l'élève concerné est relié sont aussi reliés entre eux;
- la multiplexité, c'est-à-dire que plus les liens entre deux personnes du réseau sont multidimensionnels, plus leur relation est multiplexe. La notion de multiplexité est reliée à la notion de rôles qui sont associés aux liens de parenté, voisinage, travail et association volontaire, y compris l'amitié;
- l'homogénéité qui est reliée au degré d'identité de position ou de statut de ses membres;
- la fréquence de contacts entre les membres du réseau;
- la durée et la stabilité des liens.

Le réseau social semble jouer un rôle très important dans la vie d'un adolescent et il peut, par la fait même, influencer grandement son attitude à l'égard de l'école et ses modèles de comportement. Il est à noter que l'élève peut avoir plus d'un réseau social puisque si les personnes qu'il côtoie n'ont aucune relation interpersonnelle entre elles, celles-ci ne font pas partie du même réseau social.

Si nous nous référons à la définition de Rocher (1969) quant au concept "*socialisation*" citée au début de cette section, il nous apparaît important de connaître la constitution du réseau social de l'élève de façon générale, c'est-à-dire la provenance des membres du groupe et le phénomène à la base du regroupement puisque les amis sont des agents sociaux significatifs, surtout à cette période de l'adolescence, qui influencent toute forme d'apprentissage (scolaire, culturel, comportemental, linguistique, etc.). De plus, le caractère social de notre étude nous incite à décrire ces réseaux sociaux afin d'atteindre notre but qui est de décrire la réalité socioculturelle des élèves en C.P.F.T. Nous tenons également à connaître ce que perçoit l'élève de l'attitude de son réseau social à l'égard de l'école et à établir, le cas échéant, un lien entre cette perception et son attitude à l'égard de l'école.

Dans la prochaine section, nous abordons la troisième dimension de cette étude, soit l'attitude de l'élève à l'égard de l'école.

2.1.3 Attitude de l'élève à l'égard de l'école

Outre la perception qu'a l'élève de son réseau social à l'égard de l'école, l'élève a lui aussi une perception de l'école qui peut différer complètement de celle de son réseau social et ainsi se traduire par une attitude positive ou négative, selon le cas, à l'égard de l'école. Le concept d'"attitude" explicitée précédemment dans la section 2.1.1 s'applique à cette partie.

Dans un premier temps, nous tenterons de connaître l'attitude de l'élève à l'égard des différentes matières scolaires de base (français langue maternelle, mathématique et anglais langue seconde) inscrites à son horaire et, dans un deuxième temps, de connaître son attitude à l'égard de l'école en général, c'est-à-dire l'école en tant qu'institution.

Nous sommes tentée de croire qu'une somme positive d'attitudes à l'égard des matières scolaires de base aura pour effet de se généraliser à l'égard de l'école pour bon nombre d'élèves puisque pour eux, il est difficile de se rendre compte que l'école a d'autres fonctions que de transmettre les savoirs scolaires inscrits dans les programmes d'études du M.E.Q.; ils ne font que très peu de différence entre les concepts "*matière scolaire*" et "*école*". Pour ces élèves, l'école fait uniquement référence aux matières scolaires. Ceci nous amène donc à émettre l'hypothèse que l'attitude, positive ou négative, de l'élève à l'égard des matières scolaires de base sera en relation positive avec son attitude à l'égard de l'école en tant qu'institution qui transmet différents types de savoirs.

Afin de bien décrire une réalité socioculturelle, ce n'est pas tout de connaître l'environnement familial, l'environnement social et l'attitude de l'élève à l'égard de l'école. Nous savons que la communication a toujours occupé une place centrale dans la vie de chaque individu, que ce soit dans la socialisation pendant l'enfance ou lors des interactions sociales de l'adulte. La communication est un processus par lequel un émetteur transmet une ou des informations à un ou plusieurs récepteurs à l'aide d'un langage oral, écrit ou visuel. Nous considérons qu'une large part des apprentissages généraux qu'effectue un élève sont

issus de différentes activités culturelles dans lesquelles il doit exercer certains moyens de communication privilégiés selon les contextes. Il est donc important, pour une description complète de l'élève de cerner ses habitudes face à la communication et aux activités culturelles.

2.1.4 Habitudes face à la communication et aux activités culturelles

La description des habitudes et pratiques culturelles des élèves est une dimension très importante de notre étude puisqu'elle nous permet de dresser un profil du comportement culturel des élèves. Ces habitudes et pratiques culturelles peuvent fournir des contenus et contextes très enrichissants pour l'apprentissage de nouvelles habiletés et de nouvelles connaissances.

Les différentes définitions du concept "*habitude*" (Petit Larousse illustré, 1987; dictionnaire du Français Plus, 1988; Mainguy & Deaudelin, 1992; entre autres) caractérisent celle-ci comme étant une disposition acquise ou un comportement acquis par actes répétés. Pour une compréhension commune de ce concept, nous retenons la définition de Mainguy et Deaudelin (1992) qui suit:

l'habitude est un comportement ou un ensemble de conduites plus ou moins constante et régulière.

(Mainguy & Deaudelin, 1992; p. 325)

En ce qui concerne le concept "*pratique*", il fait référence au fait de pratiquer une activité à caractère culturel. Parmi ces activités culturelles, nous retenons la communication écrite (lecture et écriture), la fréquentation des établissements culturels ainsi que les cours et ateliers culturels suivis par les sujets.

Une enquête effectuée sous la direction de Gilles Pronovost (1989) et publiée par le Ministère des Affaires culturelles (1990) nous a grandement inspirée pour rédiger cette partie de notre cadre théorique. Cette enquête visait à décrire les comportements des Québécois en matière d'activités culturelles de loisir. Nous avons retenu plusieurs indicateurs de l'enquête de Pronovost et y avons ajouté ceux qui complétaient l'ensemble des indicateurs permettant de décrire les habitudes et pratiques culturelles des élèves.

Ainsi, nos indicateurs concernant les habitudes des élèves face à la communication écrite en dehors des heures de classe sont:

- la fréquence à laquelle les élèves s'adonnent à la communication écrite (lecture et écriture);
- les intérêts de lecture, c'est-à-dire ce que lisent majoritairement les élèves (lecture);
- le mode d'accès à l'imprimé, c'est-à-dire les sources d'approvisionnement des écrits (lecture);
- et les raisons qui suscitent l'intérêt à l'égard de la lecture et de l'écriture.

En ce qui concerne la fréquentation des établissements culturels tels que la bibliothèque, les salles d'exposition, les salles de spectacle, les musées et les cinémas, nous voulons connaître lesquels de ceux-ci sont fréquentés par les élèves, la fréquence à laquelle ils s'y rendent pour visiter ou utiliser les services de ces lieux ainsi que les raisons qui suscitent le désintéressement dans le cas d'une non-fréquentation de ces lieux.

Les cours et ateliers culturels quant à eux, désignent tout cours ou atelier dirigé de danse, de musique, de théâtre et d'arts (dessin, peinture, artisanat, poterie, etc.) auxquels prennent part les élèves. Nous interrogerons les élèves afin de savoir s'il leur arrive de s'inscrire à ces types de cours et à quelle fréquence. Si certains élèves mentionnent ne pas s'intéresser à ces ateliers, nous nous informerons également sur les raisons qui suscitent ce désintéressement. Notons que ces différents cours ou ateliers auxquels peut prendre part un élève sont ceux offerts par l'école (activités parascolaires), ceux offerts par la ville ou toute autre institution culturelle offrant ces types de cours à la population.

En ce qui concerne la télévision, celle-ci s'inscrit également dans les habitudes culturelles des élèves puisque plusieurs émissions d'information à caractère culturel y sont diffusées. Cependant, notre étude n'apportera pas de précisions quant aux émissions regardées mais seulement un indice sur le nombre d'heures, en moyenne, consacrées à l'écoute des différentes émissions diffusées.

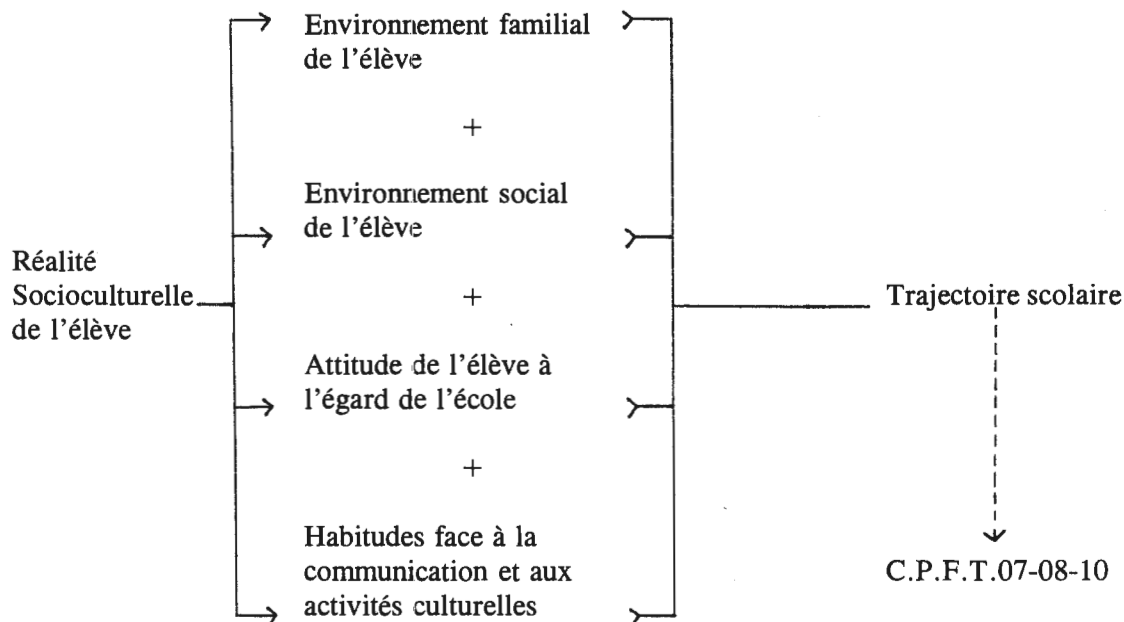
Par ailleurs, notons que ce n'est pas tout que les élèves s'adonnent à différentes

pratiques culturelles, encore faut-il qu'il y ait un certain encouragement et un certain appui de la part des parents dans la poursuite de celles-ci, et que les parents comprennent les bienfaits de telles pratiques.

Une description des habitudes face à la communication et aux activités culturelles mentionnées ci-haut nous aidera à dresser le profil des élèves de cheminement particulier de formation de type temporaire (C.P.F.T.) en ce qui concerne leur comportement culturel en dehors des heures de classe. Ce profil fournira sûrement des explications sur les problèmes qu'éprouvent certains élèves en situation d'apprentissage lorsqu'il s'agit pour eux de se référer à des notions ou événements culturels; ces derniers sont souvent très peu significatifs puisque plusieurs élèves ne sont pas en contact avec ou très peu intéressés à ces phénomènes culturels.

Nous avons relevé jusqu'à présent dans ce chapitre plusieurs facteurs qui ont fait l'objet de différentes recherches et qui sont arrivés à des conclusions expliquant certains phénomènes observés et ressentis dans le milieu de l'éducation. Les explications données précédemment sur les quatre dimensions générales constituant les piliers de la trajectoire scolaire nous amènent à proposer le modèle suivant (figure 2.1) afin d'atteindre notre but qui est de décrire la réalité socioculturelle des élèves de cheminement particulier de formation de type temporaire, au terme de la scolarité primaire à la Commission Scolaire de Val-d'Or.

Figure 2.1 Concepts généraux décrivant la réalité socioculturelle



Nous devons considérer ces quatre dimensions générales pour bien décrire cette réalité socioculturelle. Afin d'avoir une compréhension commune et précise des différents concepts élaborés précédemment, voici une brève définition opérationnelle de chacun.

2.2 Opérationnalisation des concepts

La "*réalité socioculturelle*" se veut une description du profil socioculturel de l'élève de cheminement particulier de formation de type temporaire (C.P.F.T.) selon les dimensions suivantes: l'environnement familial de l'élève, l'environnement social de l'élève, l'attitude de l'élève à l'égard de l'école ainsi que les habitudes face à la communication et aux activités culturelles de l'élève.

Le concept "*environnement familial*" se définit par le contexte familial dans lequel vit l'élève. Nous utiliserons les facteurs et indicateurs suivants:

1. La constitution du foyer, c'est-à-dire le type de famille où vit l'élève selon les critères suivants:

- famille naturelle: famille constituée des deux parents biologiques;

- famille monoparentale: famille constituée d'un seul parent biologique;
- famille reconstituée: famille constituée d'un parent biologique et du nouveau conjoint de celui-ci;
- foyer d'accueil: institution de réadaptation où vit l'élève supervisé par les intervenants du milieu ou tout autre foyer dont les adultes ayant la garde de l'élève ne sont pas les parents biologiques.

2. La situation géographique de la résidence familiale, c'est-à-dire l'emplacement de la résidence à l'intérieur d'une zone urbaine (dans notre cas, ce sont les limites de la ville de Val-d'Or) ou rurale;

3. Le type d'emploi occupé par le père, la mère ou le tuteur selon la constitution du foyer et le statut actuel de ces derniers (employés ou non au moment de l'étude). La classification de l'emploi s'effectuera selon la classification des professions établie par Statistique Canada (voir appendice A);

4. L'attitude des parents à l'égard de l'école, attitude qui génère des réactions positives ou négatives se traduisant par certaines manifestations observables, tels les comportements d'approche et d'évitement à l'égard de l'école. Parmi ces types de comportement, il y a l'implication des parents, c'est-à-dire leur capacité et leur volonté face à l'enfant. La capacité d'aide se traduit par la compétence et les aptitudes des parents à venir en aide à leur enfant selon leur propre niveau de scolarité; et la volonté d'aide, par le suivi, le support et les encouragements des parents à leur enfant;

5. La perception qu'a l'élève de l'attitude et de la volonté d'aide des parents concernant l'école;

6. Et enfin, la perception qu'a l'élève de la façon de parler, c'est-à-dire du parler appliqué à la maison, au sein du groupe d'amis (réseau social) et à l'école en situation d'apprentissage. La fonction du vocabulaire grossier employé par l'élève fait également partie de la description de ce facteur.

En ce qui concerne le concept "*environnement social*", nous n'avons retenu qu'un seul indicateur bien que ce concept puisse en contenir une multitude: il s'agit du réseau social de l'élève. Ce dernier peut n'avoir qu'un seul réseau tout comme il peut en avoir plusieurs puisqu'un réseau social se compose de personnes ayant des relations interpersonnelles ou des

contacts entre elles. Cependant, nous questionnerons l'élève de façon à obtenir un profil général de son réseau social en ce qui concerne les membres constituant le réseau, le phénomène regroupant les membres et la fréquence de regroupement. Également, nous obtiendrons la perception qu'a l'élève de l'attitude des membres de son réseau concernant l'école.

Quant à "*l'attitude de l'élève à l'égard de l'école*", nous nous référons à l'attitude de l'élève à l'égard des matières scolaires de base inscrites à son horaire, puis à son attitude à l'égard de l'école en tant qu'institution.

En ce qui concerne la dernière dimension de cette étude, c'est-à-dire les "*habitudes face à la communication et aux activités culturelles*" en dehors des heures de classe, en voici les facteurs: la communication écrite; la fréquentation des établissements culturels; les cours et ateliers culturels ainsi que le support des parents auprès de leur enfant.

Le concept "*communication écrite*" nous renvoie aux habitudes de lecture et d'écriture. Les indicateurs mesurant les habitudes de lecture sont la fréquence à laquelle les élèves lisent, leurs intérêts de lecture, les différentes sources d'approvisionnement et les raisons qui suscitent leur intérêt. Les indicateurs mesurant les habitudes d'écriture sont la fréquence à laquelle l'élève s'adonne à cette pratique et les raisons qui suscitent son intérêt.

Le facteur "*fréquentation des établissements culturels*" fait référence aux types d'établissements culturels fréquentés, à la fréquence de fréquentation et à l'accessibilité c'est-à-dire au coût, à la proximité des établissements et au transport disponible pour y avoir accès. Le facteur "*cours et ateliers culturels*" se résume aux différents types de cours et d'ateliers culturels auxquels peut prendre part ou s'inscrire un élève (les ateliers de dessin, de peinture, de céramique, etc.) ainsi qu'à l'accessibilité de ces ateliers (coût, proximité des établissements et transport disponible pour y avoir accès). La fréquence d'écoute de la télévision fait également partie des habitudes culturelles des élèves.

Le "*support des parents*" se traduit par la perception qu'a l'élève des encouragements de parents concernant ses habitudes et pratiques culturelles; il peut s'agir de faciliter l'accès aux différentes pratiques culturelles soit au niveau des frais d'inscription et du transport, ou de l'appui et de l'intérêt démontrés quant à la poursuite de ces pratiques culturelles.

Le tableau 2.1 permet d'avoir une vue globale des facteurs, des descripteurs et des indicateurs permettant la description des dimensions du concept général "*réalité socioculturelle*".

Tableau 2.1 Facteurs, descripteurs et indicateurs de la réalité socioculturelle

Concept général: Réalité socioculturelle

Facteur: Environnement familial

DESCRIPTEURS	INDICATEURS
1. Constitution du foyer	<ul style="list-style-type: none"> - Famille naturelle <ul style="list-style-type: none"> . élève vivant avec son père et sa mère biologiques - Famille monoparentale <ul style="list-style-type: none"> . élève vivant avec un seul parent biologique . garde partagée - Famille reconstituée <ul style="list-style-type: none"> . élève vivant avec un parent biologique et le conjoint de celui-ci - Foyer d'accueil <ul style="list-style-type: none"> . élève vivant avec des adultes autres que les parents biologiques ou vivant en institution suite à un placement
2. Situation géographique de la résidence familiale	<ul style="list-style-type: none"> - Zone urbaine <ul style="list-style-type: none"> . résidence familiale située à l'intérieur des limites de la ville de Val-d'Or - Zone rurale <ul style="list-style-type: none"> . résidence située à l'extérieur des limites de la ville de Val-d'Or
3. Type d'emploi occupé par le ou les adultes vivant actuellement avec l'élève ou avant le placement de celui-ci	<ul style="list-style-type: none"> - Métier ou profession - Employé-e-s ou non actuellement
4. Attitude des parents à l'égard de l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Importance de l'école - Importance de la réussite scolaire - Importance des activités scolaires

5. Implication des parents concernant l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité d'aide des parents <ul style="list-style-type: none"> . niveau de scolarité - Volonté d'aide des parents <ul style="list-style-type: none"> . encouragements / effort et temps consacrés aux études / suivi du rendement scolaire
6. Perception qu'a l'élève de l'attitude des parents concernant l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Importance de l'école - Importance de la réussite scolaire - Importance des activités scolaires
7. Perception qu'a l'élève de l'implication des parents concernant l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Volonté d'aide des parents <ul style="list-style-type: none"> . encouragements / effort et temps consacrés aux études / suivi du rendement scolaire
8. Perception qu'a l'élève des façons de parler	<ul style="list-style-type: none"> - Parler du milieu familial / parler des amis / parler des enseignants <ul style="list-style-type: none"> . différence perçue entre les parlars . l'école tente-t-elle d'imposer une façon de parler? - Vocabulaire employé en classe par l'enseignant <ul style="list-style-type: none"> . source d'incompréhension de la tâche à réaliser . rejet de l'école - Emploi d'un vocabulaire grossier <ul style="list-style-type: none"> . fonction émotive du langage . habitude acquise

Facteur: Environnement social

DESCRIPTEURS	INDICATEURS
1. Réseau social	<ul style="list-style-type: none"> - Constitution du réseau social - Phénomène à la base du réseau social - Fréquence de regroupement - Perception qu'a l'élève de l'attitude des membres de son réseau social concernant l'école

Facteur: Attitude de l'élève à l'égard de l'école

DESCRIPTEURS	INDICATEURS
1. Attitude qu'a l'élève des matières scolaires de base	<ul style="list-style-type: none"> - Importance des mathématiques, du français langue maternelle et de l'anglais langue seconde - Position de l'élève à l'égard des matières scolaires de base <ul style="list-style-type: none"> . l'élève aime ou n'aime pas assister aux cours
2. Attitude de l'élève à l'égard de l'école en tant qu'institution	<ul style="list-style-type: none"> - Importance de l'école - Réussite scolaire - Position de l'élève à l'égard de l'école <ul style="list-style-type: none"> . l'élève aime ou n'aime pas aller à l'école

Facteur: Habitudes face à la communication et aux activités culturelles

DESCRIPTEURS	INDICATEURS
1. Communication écrite	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture <ul style="list-style-type: none"> . habitudes (fréquence) . types de lecture (intérêts) . sources d'approvisionnement . raisons qui suscitent l'intérêt - Écriture <ul style="list-style-type: none"> . habitudes (fréquence) . raisons qui suscitent l'intérêt
2. Fréquentation des établissements culturels	<ul style="list-style-type: none"> - Types d'établissements fréquentés - Fréquence de fréquentation - Raisons qui suscitent le désintéressement
3. Cours et ateliers culturels	<ul style="list-style-type: none"> - Fréquence d'écoute de la télévision - Types de cours et d'ateliers culturels fréquentés - Raisons qui suscitent le désintéressement
4. Implication des parents dans la poursuite des habitudes et des pratiques culturelles	<ul style="list-style-type: none"> - Encouragements et support des parents

Dans la section suivante, nous présentons les différentes hypothèses découlant de la problématique de recherche et du cadre théorique. Dans le contexte de cette étude, nous adoptons la définition de Tremblay (1994) qui définit une hypothèse comme étant une

Réponse présumée à la question de recherche à laquelle un auteur veut répondre.
(Tremblay, 1994, p. 99)

2.3 Hypothèses de recherche

Plusieurs hypothèses découlent de notre problématique présentée au premier chapitre et du cadre théorique (section 2.1). La considération des multiples dimensions de la réalité socioculturelle des élèves nous aide à préciser les hypothèses associées à chacun de ses aspects. Nous avons consacré la section suivante à l'élaboration de ces hypothèses.

2.3.1 Hypothèses relatives à la dimension "environnement familial" de l'élève

Hypothèse 1:

La première hypothèse découle directement de nos observations concernant la constitution du foyer en C.P.F.T. telles que décrites dans la problématique de recherche au premier chapitre. Nous émettons l'hypothèse qu'il existe un lien entre l'appartenance de l'élève à une catégorie de C.P.F.T. et la constitution de son foyer (H_1).

Hypothèses 2 et 3:

Les chercheurs Pourtois & Desmet (1991) soulignent l'importance à accorder à la variable "*situation géographique de la résidence familiale*" dans leurs travaux. Aussi, nous croyons qu'il existe un lien entre l'appartenance de l'élève à une catégorie de C.P.F.T. et la situation géographique de la résidence familiale (H_2) et nous postulons également qu'il existe un lien entre la moyenne globale des matières scolaires de base de l'élève et la situation géographique de sa résidence familiale (H_3). En d'autres mots, les élèves résidant à la campagne auront tendance à se retrouver dans le C.P.F.T.07, ce groupe étant plus faible que le C.P.F.T.08, et cela pourrait affecter à la baisse la moyenne globale.

Hypothèses 4, 5, 6 et 7:

Les hypothèses quatre, cinq, six et sept concernent l'attitude des parents à l'égard de l'école, leur implication auprès de leur enfant concernant les différents devoirs de l'élève ainsi que la perception qu'a l'enfant de l'attitude et de l'implication parentales. Tout porte à croire qu'une attitude positive des parents à l'égard de l'école entraînera une plus grande implication de ceux-ci auprès de l'élève (H_4). Nous postulons également qu'il existe un lien entre la perception qu'a l'élève de l'attitude de ses parents concernant l'école et l'attitude réelle de ceux-ci (H_5). Cette perception qu'a l'élève de l'attitude de ses parents peut aussi être en relation avec sa propre attitude à l'égard de l'école (H_6). Également, nous croyons qu'il existe un lien entre la perception qu'a l'élève de l'implication de ses parents dans ses devoirs et l'intérêt qu'ils portent au travail quotidien de leur enfant, et leur volonté d'aide (H_7).

2.3.2 Hypothèses relatives à la dimension "attitude de l'élève à l'égard de l'école"

Hypothèse 8:

La huitième hypothèse concerne la perception qu'a l'élève de l'attitude de son réseau social concernant l'école et sa propre attitude à l'égard de l'école. Les amis étant des agents sociaux significatifs pouvant influencer grandement l'attitude de l'élève à l'égard d'un objet social, en l'occurrence l'école, nous supposons l'existence d'un lien entre la perception qu'a l'élève de l'attitude de son groupe d'amis concernant l'école et sa propre attitude à l'égard de l'école (H_8).

Hypothèse 9:

La neuvième hypothèse soutient qu'il existe un lien entre l'attitude de l'élève à l'égard des matières scolaires de base, c'est-à-dire le français langue maternelle, les mathématiques et l'anglais langue seconde et l'attitude de celui-ci à l'égard de l'école en tant qu'institution (H_9).

Le tableau 2.2 résume les hypothèses émises précédemment selon les différentes dimensions de la réalité socioculturelle des élèves de C.P.F.T.

Tableau 2.2 Résumé des hypothèses de recherche

H₁	Il existe un lien significatif entre l'appartenance de l'élève à une catégorie de C.P.F.T. et la constitution du foyer.
H₂	Il existe un lien significatif entre l'appartenance de l'élève à une catégorie de C.P.F.T. et la situation géographique de la résidence familiale.
H₃	Il existe un lien significatif entre la moyenne globale des matières scolaires de base et la situation géographique de la résidence familiale de l'élève.
H₄	Il existe un lien significatif entre l'attitude des parents à l'égard de l'école et leur volonté d'aide face à l'élève.
H₅	Il existe un lien significatif entre la perception de l'élève à l'égard de l'attitude des parents concernant l'école et l'attitude des parents à l'égard de l'école.
H₆	Il existe un lien significatif entre la perception de l'élève à l'égard de l'attitude de ses parents concernant l'école et son attitude à l'égard de l'école.
H₇	Il existe un lien significatif entre la perception de l'élève à l'égard de l'implication des parents concernant l'école et la volonté d'aide des parents.
H₈	Il existe un lien significatif entre la perception de l'élève à l'égard de l'attitude de son réseau social concernant l'école et son attitude à l'égard de l'école.
H₉	Il existe un lien significatif entre l'attitude de l'élève à l'égard des matières scolaires de base et son attitude à l'égard de l'école.

Nous venons de présenter le cadre théorique nous menant à la description de la réalité socioculturelle des élèves de C.P.F.T. Le chapitre suivant présente la méthodologie que nous utilisons pour recueillir les données.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre renferme les orientations méthodologiques de la recherche. Rappelons que cette recherche vise à décrire la réalité socioculturelle des élèves de cheminement particulier de formation de type temporaire (C.P.F.T.) à la Commission scolaire de Val-d'Or au terme de la scolarité primaire. Nous pouvons donc qualifier cette recherche de descriptive puisqu'elle vise à représenter le plus fidèlement possible le profil socioculturel des élèves. Ainsi, dans les sections suivantes, nous retrouvons le schème expérimental de la recherche, l'univers d'observation, la procédure d'administration des questionnaires, ainsi que les instruments de mesure utilisés.

3.1 Schème expérimental

Nous avons utilisé la méthode ex-post-facto (analyse des données réunies après le fait) pour vérifier nos hypothèses. Cette méthode consiste à "*étudier les rapports de causalité en observant les conséquences existantes*" (Ouellet, 1981, p. 71). Elle est utilisée dans la recherche rétrospective que De Landsheere (1979) définit comme suit:

Une étude empirique et systématique, dans laquelle le chercheur ne peut pas contrôler directement les variables indépendantes parce que leurs manifestations se sont déjà produites ou parce que, par nature, elles ne sont pas manipulables. On tire des conclusions sur les relations entre variables, sans être directement intervenu, en se fondant sur les variations concomitantes des variables indépendantes et dépendantes.
(cité par da Silveira, 1988, p. 85-86)

3.2 Univers d'observation

La cueillette des données s'est effectuée dans deux écoles de la Commission scolaire de Val-d'Or qui accueillait au moment de l'étude, soit en septembre 1993, les élèves classés en cheminement particulier de formation de type temporaire. Il s'agit de l'école Notre-Dame de Fatima et de la polyvalente Le Carrefour.

L'école Notre-Dame de Fatima accueillait une population de 450 élèves provenant de la ville de Val-d'Or et des environs, c'est-à-dire des villages et des rangs de campagne situés à proximité mais en dehors des limites de la ville, classés dans les groupes de la maternelle à la sixième année du primaire ainsi que deux groupes d'élèves de niveau secondaire, soit le C.P.F.T. de catégorie 07. La polyvalente Le Carrefour, quant à elle, accueillait une population de 1800 élèves provenant de Val-d'Or et des environs. Cette polyvalente offrait les cours de la première à la cinquième secondaire régulière ainsi que le cheminement particulier de formation de type continu (C.P.F.C.) et le cheminement particulier de formation de type temporaire (C.P.F.T.) de catégories 08, 10, 15 et 20.

3.2.1 Description de l'échantillon

Étant donné que notre recherche vise à décrire la réalité socioculturelle des élèves de cheminement particulier de formation de type temporaire au terme de la scolarité primaire, pour mieux la comprendre et dans le but de vérifier les hypothèses émises, nous avons recueilli les données auprès des élèves classés en C.P.F.T. de catégories 07, 08 et 10 excluant ainsi les élèves de C.P.F.T. de catégories 15 et 20 ainsi que les élèves de cheminement particulier de formation de type continu (C.P.F.C.).

Des données ont également été recueillies auprès des parents de ces élèves en ce qui concerne certains facteurs de la dimension "environnement familial". Dans la section suivante, nous donnons des précisions sur le choix de l'échantillon étudié.

3.2.1.1 Précisions sur le choix de l'échantillon

Il s'agit d'une étude de cas réalisée auprès des cinq groupes de C.P.F.T. suivants:

- 2 groupes de C.P.F.T.07 (possibilité de 28 élèves)
- 2 groupes de C.P.F.T.08 (possibilité de 40 élèves)
- 1 groupe de C.P.F.T.10 (possibilité de 14 élèves)

Ces 82 élèves ont le français comme langue maternelle. Ils n'ont été soumis à aucun test de quotient intellectuel, le dépistage d'une déficience intellectuelle quelconque se faisant au niveau primaire d'où, le cas échéant, les élèves sont alors dirigés vers le cheminement particulier de formation de type continu (C.P.F.C.). Les sujets de notre recherche présentent donc, en principe, comme l'expliquait M. Alain Roy (voir chapitre I, section 1.2), un quotient intellectuel moyen, c'est-à-dire un QI égal ou supérieur à 89. Par ailleurs, aucune mesure de classe sociale n'intervient dans notre étude pour les raisons citées au chapitre 2, section 2.1.1. Enfin, c'est sur une base volontaire que les sujets, élèves et parents, ont participé à la recherche. Nous avons remis aux élèves un formulaire de consentement et d'autorisation pour les parents leur permettant ainsi de participer à l'étude puisqu'ils sont d'âge mineur. Tout élève n'ayant pas retourné son formulaire ne pouvait participer à l'étude.

C'est dans une proportion de 85% (70 élèves sur 82) que la clientèle visée a remis le formulaire de consentement et d'autorisation dûment signé par les parents. Chez les élèves de C.P.F.T.07, 93% ont remis leur formulaire (26 élèves sur 28), 100% ont remis le leur chez les sujets de C.P.F.T.08 (40 élèves sur 40) et nous n'avons reçu que 29% des formulaires des élèves provenant de la catégorie 10 (4 élèves sur 14). Nous avons donc obtenu une perte de 14,68% de l'échantillon de départ. De ces 70 élèves, 58 ont reçu l'autorisation de leurs parents pour participer à l'étude. C'est donc avec ces 58 élèves, qui représentent l'échantillon final, que nous avons mené l'étude portant ainsi le taux d'attrition à 29,27% de l'échantillon de départ. Ci-après, nous décrivons la procédure suivie pour la cueillette des données.

3.3 Procédure d'administration des questionnaires

Dans les sections suivantes, nous exposons les étapes de la procédure d'administration des questionnaires que nous avons élaborées et suivies afin d'uniformiser la cueillette des données auprès de tous les répondants. Nous avons utilisé, au cours de ces étapes, des formulaires et des lettres tels que le formulaire de consentement et d'autorisation, la méthodologie relative à la cueillette des données, la lettre de remerciement aux parents et le rapport d'administration.

3.3.1 Formulaire de consentement et d'autorisation

Nous sommes entrée en contact avec les directions des écoles en mars 1994. Nous leur avons exposé le but et les objectifs de cette recherche et avons sollicité leur participation. Nous n'avons rencontré aucune résistance à ce niveau et les enseignantes titulaires des groupes d'élèves ciblés ont très bien collaboré.

Nous avons eu un premier contact avec les élèves en mars 1994. Lors de cette première rencontre, nous leur avons expliqué le but de l'étude, l'échéancier (date d'administration) et l'importance de celle-ci. Nous leur avons également remis le formulaire de consentement et d'autorisation pour les parents (appendice D). Celui-ci devait être rapporté à l'enseignante titulaire le plus tôt possible. Tout élève n'ayant pas remis son formulaire était automatiquement éliminé de l'étude. Nous avons accordé un délai de trois semaines pour le retour de ces formulaires.

La section suivante décrit les étapes suivies lors de l'administration des questionnaires en classe.

3.3.2 Méthodologie relative à la cueillette des données

La cueillette des données s'est effectuée les 19 et 21 avril 1994 auprès de quatre groupes d'élèves (2 groupes de C.P.F.T.07; 2 groupes de C.P.F.T.08; aucun groupe du C.P.F.T.10). Nous avons administré le questionnaire aux élèves selon les consignes d'administration établies au préalable (appendice E) par souci d'homogénéité auprès des répondants. Notons qu'avec ces consignes, toute personne peut administrer le questionnaire

et ce, de façon uniforme auprès de différentes clientèles cibles. L'administration du questionnaire terminée, nous avons récupéré les questionnaires des élèves et nous avons également remis à ceux-ci l'enveloppe contenant la lettre de remerciement et le questionnaire-parents. Nous avons ensuite complété le rapport d'administration.

3.3.3 Lettre de remerciement aux parents

Après avoir récupéré les questionnaires des élèves, nous avons remis aux élèves l'enveloppe destinée à leurs parents contenant le questionnaire-parents ainsi qu'une lettre de remerciement (appendice F). Les élèves devaient remettre cette enveloppe aux parents et la rapporter à l'enseignante titulaire aussitôt le questionnaire complété.

3.3.4 Rapport d'administration

À la suite de l'administration des questionnaires dans un groupe, nous avons immédiatement complété le rapport d'administration (appendice G). Celui-ci permet de retracer le groupe de répondants, la date et l'heure d'administration ainsi que toutes les observations effectuées en cours d'administration. Ces observations permettent de rendre compte de toute anomalie ou incohérence des réponses des élèves lors de la saisie des données.

Dans l'ensemble, nous n'avons rencontré aucun problème majeur lors de l'administration des questionnaires. Une intervention à quelques reprises auprès d'un groupe d'élèves concernant le rythme que nous imposions pour répondre aux questions a été nécessaire; certains élèves étaient tentés de répondre plus rapidement et passer ainsi aux autres questions au lieu d'attendre que nous ayons terminé de lire la question. Malgré cette intervention, nous avons été agréablement surprise de l'intérêt et de la concentration des élèves de tous les groupes en cours d'administration.

Dans la section suivante, nous présentons l'éventail des instruments de mesure utilisés lors de la cueillette des données.

3.4 Instruments de mesure

Trois instruments de mesure ont servi à cueillir les données de cette recherche. Il s'agit de questionnaires (élèves, parents) renfermant différentes échelles de mesure, du relevé des notes scolaires des élèves dans les matières scolaires de base et d'un tableau de classification des professions.

Nos recherches dans le domaine des instruments de mesure existants nous ont conduite à l'élaboration complète de deux questionnaires, l'un s'adressant à l'élève et l'autre aux parents, afin de mesurer les variables retenues du cadre théorique (voir tableau 2.1, p.30). Seule une partie du questionnaire de l'élève, soit la partie mesurant la dimension "*habitudes face à la communication et aux activités culturelles*" fut inspirée d'un questionnaire élaborée par Pronovost (1989) sur les comportements des Québécois en matière d'activités culturelles.

À la suite de l'élaboration d'une première version du questionnaire, nous avons mené une étude pilote auprès d'un groupe-classe de dix-huit élèves de C.P.F.T. de catégorie 10 en juin 1993. Cette étude pilote visait deux objectifs bien précis: d'une part, vérifier la compréhensibilité des items et, d'autre part, le temps requis pour compléter le questionnaire. Elle nous a permis de constater que, certains items comportaient des ambiguïtés, ce qui nous obligeait à intervenir fréquemment auprès des répondants; et que le temps requis, soit deux heures, était beaucoup trop long pour des élèves de cet âge et de ce niveau scolaire.

Après un remaniement du questionnaire, la version finale fut testée auprès de deux élèves du même groupe d'âge que les élèves à l'étude. Les deux sujets n'ont éprouvé aucune difficulté de compréhension et la durée requise pour répondre au questionnaire a diminué de moitié, c'est-à-dire qu'elle est passée de deux heures à une heure. Les objectifs poursuivis, soit la compréhensibilité des items et le temps requis pour répondre au questionnaire, furent donc atteints et notre instrument s'est avéré conforme à nos attentes.

Les sections suivantes présentent, de façon détaillée, la description des différents instruments de mesure.

3.4.1 Les instruments de mesure concernant l'élève

Le premier instrument de mesure utilisé pour l'élève est un questionnaire (appendice B) constitué de cinq parties différentes portant sur des renseignements personnels et des aspects spécifiques de la réalité socioculturelle. Le questionnaire se présente de la façon suivante:

- Partie 1: Renseignements généraux
- Partie 2: Dimension "environnement familial"
- Partie 3: Dimension "environnement social"
- Partie 4: Dimension "attitude à l'égard de l'école"
- Partie 5: Dimension "habitudes face à la communication et aux activités culturelles"

La première partie nous permet d'obtenir des informations personnelles sur les élèves telles que leur sexe, leur catégorie de C.P.F.T., leur code permanent d'élève, la situation géographique de leur résidence familiale ainsi que leurs résultats scolaires. Les autres parties renferment des items et des échelles de perception et d'attitude nous permettant d'obtenir des données sur les différentes dimensions. Notons que les items accompagnés d'un signe négatif (par ex. 34⁻) signifient que la proposition de ces items est formulée négativement et que nous en avons inversé les scores lors des analyses statistiques.

3.4.1.1 Renseignements généraux

Cette section renferme les renseignements concernant des caractéristiques personnelles des élèves: le sexe, le code permanent de l'élève, la situation géographique de la résidence familiale et les résultats scolaires. Ces caractéristiques sont recueillies grâce à des étiquettes personnalisées, des relevés des résultats scolaires et de l'item 1 du questionnaire-élève.

3.4.1.1.a Étiquette personnalisée

Les informations inscrites sur les étiquettes personnalisées nous ont été fournies par la direction des écoles que fréquentaient les sujets. Ainsi, chaque étiquette apposée sur un questionnaire contient le code permanent de l'élève. Ce code, tout en respectant l'anonymat du sujet, nous permettait d'avoir accès à son dossier scolaire si nécessaire et de retracer le

questionnaire de ses parents (le code permanent de l'élève apparaissant également sur le questionnaire de ses parents), la catégorie de C.P.F.T. à laquelle appartient l'élève et la situation géographique de sa résidence familiale.

3.4.1.1.b Relevé des notes des matières scolaires de base

Cette mesure est représentée par les résultats des matières scolaires inscrites à l'horaire des élèves dont les relevés nous ont été fournis par la direction des écoles. Au moment de la cueillette de ces données, soit en avril 1994, les résultats de trois étapes scolaires étaient inscrits sur le bulletin des élèves. Nous avons donc effectué une moyenne des trois résultats inscrits pour chacune des matières de base, soit pour le français langue maternelle, les mathématiques et l'anglais langue seconde. Ces résultats sont le fruit de plusieurs évaluations sommatives effectuées en classe au cours des trois étapes scolaires.

Lors de la saisie des données, nous avons classé les sujets sous deux catégories: les élèves en voie de réussite (60% et plus de moyenne) et les élèves en voie d'échec (59,9% et moins de moyenne) et ce, pour chacune des matières scolaires de base.

3.4.1.1.c Sexe de l'élève

L'item 1 du questionnaire permet de classer les élèves selon leur sexe: féminin ou masculin.

3.4.1.2 Dimension "environnement familial"

Cette partie du questionnaire renferme plusieurs mesures nous permettant de recueillir les données concernant les différentes variables de cette dimension. Il s'agit de questions à choix multiples et d'items représentés par des échelles de type Likert (1932).

3.4.1.2.a Constitution du foyer

L'item 2 du questionnaire permet de vérifier si l'élève provient de sa famille naturelle, d'une famille monoparentale ou d'une famille reconstituée. Cet item permet également de connaître l'adulte masculin et/ou féminin (adulte ayant la garde de l'élève) vivant auprès de

l'élève.

3.4.1.2.b Les échelles de type Likert

Nous avons utilisé des échelles de type Likert (1932) afin de vérifier la perception et l'attitude des élèves à l'égard de certains indicateurs de l'environnement familial. Ces échelles sont habituellement constituées d'un certain nombre d'items jugés pertinents à l'étude du facteur étudié et munis d'une échelle de cinq points (1 à 5) allant du désaccord total (1) à l'accord total (5) en passant par un point neutre (3). Les répondants sont alors appelés à indiquer leur opinion, à chaque item, en cochant l'une des catégories d'accord-désaccord. Nous avons toutefois opté pour quatre catégories d'accord-désaccord, comparativement à l'utilisation des cinq catégories par Likert, afin de forcer l'élève à s'inscrire dans la catégorie la plus significative. Voici le pointage accordé à chaque catégorie de l'échelle de Likert dans notre recherche:

Échelle d'accord-désaccord

- Totalement en désaccord	1
- En désaccord	2
- D'accord	3
- Totalement d'accord	4

Ce même pointage à quatre points a également été utilisé pour des échelles de fréquences dans lesquelles des termes signifiant la fréquence (jamais, rarement, souvent et toujours) ont remplacé ceux de niveau d'accord.

Après la saisie des données, une analyse de consistance interne fut réalisée sur chaque échelle à l'aide du programme **RELIABILITY** de **SPSS** (version 4.0 de Macintosh, 1994). Le but de cette analyse était de vérifier la cohérence interne des échelles, c'est-à-dire le degré de corrélation de chaque item avec l'ensemble des items de l'échelle nous permettant ainsi de vérifier si tous les items mesurent la même chose. Le coefficient alpha de Cronbach (1951) est l'indice de cohérence que nous avons utilisé. Dans cet exercice, nous avons retenu deux critères d'exclusion des items non cohérents:

1. Un item en corrélation négative avec plus du tiers (1/3) des autres items composant l'échelle constituait le premier facteur d'exclusion.

2. Un indice alpha trop faible, soit inférieur à 0.40, était le deuxième facteur d'exclusion.

Nous décrivons ci-dessous les différentes échelles de perceptions et d'attitudes qui ont été mesurées grâce à l'échelle de Likert. Nous donnons pour chaque mesure les résultats de consistance interne auxquels nous avons abouti grâce au coefficient alpha de Cronbach (1951).

Perception de l'élève à l'égard de l'attitude des parents concernant l'école (ATT-PAR)

Cette échelle, formée de neuf items (3, 4, 5⁻, 6⁻, 7⁻, 8⁻, 9, 10⁻, 11; voir p. 129 et 130), permet de connaître la perception de l'élève concernant l'attitude de ses parents à l'égard de l'école. Un score total élevé (maximum de 36 points) reflète une perception positive.

Une analyse de consistance interne sur cette échelle a révélé un coefficient alpha de 0.54, ce qui nous permet de croire que cette dernière est cohérente.

Perception de l'élève à l'égard de l'implication des parents dans les études (IMPL-PAR)

Cette échelle, constituée de huit items (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19; voir p. 131 et 132) évalue la perception des élèves à l'égard de l'implication des parents dans leurs études. Un score total élevé (maximum de 32 points) révèle une perception positive. L'analyse de consistance interne de cette échelle a indiqué un niveau de cohérence de 0.77.

Perception de l'élève à l'égard des façons de parler

Pour cette partie, nous avons eu recours à plusieurs échelles afin de mesurer la perception des élèves. Certains items ont été analysés individuellement alors que d'autres ont fait l'objet de regroupements.

Les items 20⁻, 21⁻, 22⁻, et 23 (voir p. 133) sont analysés individuellement afin de vérifier si *les élèves perçoivent une différence dans les façons de parler le français à l'école par le personnel, avec les amis, à la maison avec les parents et généralement dans leur entourage*. Chacun des items se voit accorder un score entre 1 et 4, un score maximal de

4 points indiquant que l'élève perçoit une différence dans les façons de parler.

Les items 24, 25, 26, 27, 28, 29 et 30 (voir p. 133 et 134) ont fait l'objet d'un regroupement. L'échelle ainsi constituée (variable = IMPOSE) nous permet de mesurer *la perception des élèves à l'égard du fait que l'école et ses intervenants imposent une façon de parler le français*. Cependant, l'analyse de consistance interne de cette échelle a révélé un faible indice alpha, 0.49, indiquant par le fait même qu'un item était en corrélation négative avec d'autres items. Nous avons donc exclu l'item 30 puisque celui-ci était en corrélation négative avec quatre autres items (24, 25, 26, 27). Après exclusion de cet item (30), l'indice alpha a augmenté à 0.58. Ainsi, pour cette échelle finalement composée de six items (24, 25, 26, 27, 28, 29), un score total élevé (maximum de 24 points) indique que les élèves perçoivent que l'école et ses intervenants imposent une façon de parler le français.

L'échelle composée des items 31, 32 et 33 (variable = SOURCE; voir p. 134 et 135) permet de vérifier si *les élèves perçoivent le français utilisé dans les écrits scolaires et par les intervenants comme étant une source d'incompréhension des tâches scolaires à réaliser*. L'analyse de consistance interne a indiqué un faible indice alpha, 0.28, et indiquait également que l'item 33 était en forte corrélation négative avec l'item 31. Après exclusion de l'item 33, l'indice alpha se mesurait à 0.54. L'échelle est donc réduite à deux items (31, 32) et un score total élevé (maximum de 8 points) indique que le français employé dans les écrits scolaires et par les intervenants est une source d'incompréhension des tâches scolaires à réaliser.

L'item 34 (voir p. 135) est analysé individuellement et indique *la perception des élèves à l'égard de la façon de parler imposée par l'école et ses intervenants*, deux parlars qui amènent ainsi certains élèves à ne pas aimer l'école. Un score total élevé (maximum de 4 points) signifie que les élèves sont d'accord avec cet item.

Les deux échelles suivantes concernent le vocabulaire non accepté à l'école (les jurons). La première échelle (variable = ÉMOTIVE) est composée de six items (35, 36, 37, 40, 41, 42; voir p. 135 et 136) et permet d'avoir *la perception qu'ont les élèves de leur décharge émotionnelle à travers l'emploi d'un tel vocabulaire*. Un score total élevé (maximum de 24 points) indique que les élèves libèrent une énergie négative en jurant. Notons que l'indice

alpha indiquait 0.89, donc une bonne corrélation entre les items.

Et la deuxième échelle concernant le vocabulaire non accepté à l'école (variable = HAB) est composée de trois items (38, 39, 43; voir p. 136) vérifiant si *l'usage des jurons est acquis par habitude ou non*. L'indice alpha, 0.66, nous indique qu'il existe une corrélation positive entre les items. Dans cette mesure, un score total élevé (maximum de 12 points) signifie que les élèves jurent par habitude.

3.4.1.3 Dimension "environnement social"

Cette partie du questionnaire vise à connaître la constitution du réseau social des élèves, les phénomènes à la base du réseau social, la fréquence de rencontre des membres du réseau social et la perception des élèves à l'égard de l'attitude des membres du réseau social concernant l'école.

Nous avons également utilisé dans cette partie, des échelles de type Likert à quatre catégories d'accord-désaccord. De plus, certains items ont été analysés individuellement alors que d'autres ont fait l'objet de regroupements.

Constitution du réseau social

Les items 44, 45, 46 et 47 (voir p. 137) permettent de décrire la constitution du réseau social des élèves, c'est-à-dire les amis. Chaque item est analysé individuellement. Cependant, lors de la saisie des données, nous retenons uniquement les scores 3 et 4 (souvent, toujours) inscrits par les élèves pour chaque item afin de décrire le plus fidèlement possible la ou les provenances des membres du réseau social.

Phénomène à la base du réseau social

Les items 48, 49 et 50 (voir p. 137 et 138), nous font découvrir le ou les phénomènes qui amènent les membres du réseau social de l'élève à se regrouper. Nous analysons les items individuellement et retenons les scores élevés: 3 et 4 uniquement.

Fréquence de rencontre

L'item 51 (voir p. 138) contient trois sous-items permettant de rendre compte des périodes de rencontre des membres du réseau social de l'élève. Les trois sous-items sont analysés individuellement et nous retenons uniquement les scores élevés (3 et 4).

Perception de l'élève à l'égard de l'attitude des amis concernant l'école (ATT-AMI)

Cette échelle contient dix items (52, 53, 54⁻, 55, 56, 57⁻, 58⁻, 59, 60⁻, 61; voir p. 138 et 139) et permet d'obtenir la perception qu'ont les élèves de l'attitude de leurs amis concernant l'école. Nous avons obtenu un indice alpha élevé de cette échelle, c'est-à-dire 0.79 indiquant qu'il existe une corrélation positive entre les différents items. Un score total élevé (maximum de 40 points) indique une perception positive.

3.4.1.4 Dimension "attitude à l'égard de l'école"

Cette partie du questionnaire est uniquement formée d'échelles de type Likert à quatre catégories d'accord-désaccord. Dans les sections suivantes, nous présentons ces différentes échelles.

Attitude de l'élève à l'égard de l'école (ATT-GEN-ECO)

Cette échelle est constituée de dix items (62⁻, 63, 64, 65, 66, 67⁻, 68⁻, 69⁻, 70⁻, 71; voir p. 140 et 141) et vérifie l'attitude des élèves à l'égard de l'école en général. L'analyse de consistance interne de l'échelle a donné un indice alpha de 0.67 indiquant que l'échelle est cohérente. Aussi, un score total élevé (maximum de 40 points) reflète une attitude positive.

Attitude de l'élève à l'égard des matières scolaires de base (ATT-GEN-MAB)

Au départ, cette échelle était constituée de douze items (72, 73, 74⁻, 75, 76, 77, 78⁻, 79, 80, 81, 82⁻, 83⁻; voir p.141 à 143) et a pour but de mesurer l'attitude des élèves à l'égard des matières scolaires de base, c'est-à-dire le français langue maternelle, les mathématiques et l'anglais langue seconde. Cependant, après l'analyse de consistance

interne, les résultats ont révélé que l'item 72 d'une part, et l'item 74 d'autre part étaient en corrélation négative avec d'autres items, soit respectivement les cinq items 76, 78⁻, 79, 80 et 82 pour le 72 et les sept suivants 73, 76, 77, 80, 82⁻ et 83⁻ pour le 74. Nous avons donc appliqué notre premier critère d'exclusion et avons retiré les items 72 et 74 de l'échelle. Cette échelle fut donc réduite à dix items (73, 75, 76, 77, 78⁻, 79, 80, 81, 82⁻, 83⁻) et l'indice alpha a indiqué 0.76. Un score total élevé (maximum de 40 points) obtenu à cette échelle révèle une attitude positive.

3.4.1.5 Dimension "habitudes face à la communication et aux activités culturelles"

Cette dernière partie du questionnaire-élève vise à recueillir des données sur les habitudes et les pratiques culturelles des élèves concernant la communication écrite, la fréquentation des établissements culturels, les cours et les ateliers culturels, la télévision et l'implication des parents dans la poursuite de ces habitudes et pratiques culturelles. Les sections suivantes définissent les items mesurant ces habitudes et ces pratiques culturelles.

Communication écrite

La communication écrite est définie par les habitudes et les pratiques de lecture et d'écriture des élèves.

Les items 84 à 95 (voir p. 144 à 147) du questionnaire se rapportent tous à la lecture. *Les habitudes de lecture*, c'est-à-dire la fréquence de lecture et les méthodes qu'utilisent les élèves pour lire les écrits, sont mesurées à l'aide des items 85, 86, 88, 89, 90, 91 et 92. *Les intérêts des élèves à l'égard des différents types d'écrits* se mesurent par les items 84, 87 et 93. *Les sources d'approvisionnement des écrits* sont relevées à l'item 95 et *les raisons qui motivent les élèves à lire* sont obtenues à l'item 94.

Quant aux habitudes et aux pratiques d'écriture, l'item 97 (voir p. 147) mesure *la fréquence à laquelle les élèves s'adonnent à l'écriture* et l'item 98 (voir p. 148) révèle *les raisons ou les intentions d'écriture des élèves*.

Fréquentation des établissements culturels

Les items 100 à 107 (voir p.148 à 151) mesurent les différents types d'établissements culturels fréquentés, la fréquence de fréquentation de ces établissements ainsi que les différentes raisons suscitant le désintéressement à l'égard de la fréquentation de ceux-ci.

Cours et ateliers culturels

Les items 109, 110 et 111 (voir p. 151 et 152) aident à dresser le portrait des différents cours et ateliers culturels suivis par les élèves en dehors des heures de classe (109), les activités culturelles pratiquées dans les moments libres (110) et les raisons qui suscitent le désintéressement à l'égard des cours ou des ateliers culturels offerts au public (111).

Activité culturelle: la télévison

L'item 113 (voir p. 152) nous permet d'obtenir des informations sur le nombre d'heures passées devant le petit écran (fréquence d'écoute).

Implication des parents dans la poursuite des habitudes et des pratiques culturelles

Quatre items servent à mesurer la perception des élèves à l'égard de l'implication de leurs parents dans la poursuite des habitudes et des pratiques culturelles. Nous utilisons l'échelle de fréquence à quatre catégories (Jamais = 1, Rarement = 2, Souvent = 3, Très souvent = 4). Ainsi, un score total de 3 ou 4 indique que l'élève a une perception positive de l'implication de ses parents. L'item 96 (voir p. 147) se rapporte particulièrement à la lecture, l'item 99 (voir p.148) à l'écriture, l'item 108 (voir p.151) aux établissements culturels et l'item 112 (voir p. 152) aux cours et aux ateliers culturels.

Nous avons présenté, dans les sections précédentes, les instruments de mesure concernant les élèves. Ci-dessous figurent les instruments de mesure concernant les parents.

3.4.2 Les instruments de mesure concernant les parents

Nous utilisons principalement comme instrument de mesure le questionnaire (appendice C). Celui-ci est composé d'items révélant certains renseignements généraux sur les parents

et d'échelles de type Likert à quatre catégories mesurant leurs attitudes. Nous utilisons également le tableau de la classification des professions de Statistique Canada (1980) afin d'établir le profil d'emploi occupé par les parents.

Nous présentons dans les sections suivantes, ces différents instruments de mesure.

3.4.2.1 Renseignements généraux

Les items 1 à 7 (voir p. 154 et 155) permettent d'obtenir des informations personnelles sur les parents. L'item 1 permet d'identifier l'adulte (père, mère ou autre) qui répond au questionnaire; les items 2 et 3 informent sur la profession ou le métier pratiqué par les adultes vivant dans la résidence familiale. Notons que ces professions ou ces métiers seront ensuite classés selon le tableau de classification des professions de Statistique Canada; les items 4 et 5 permettent de savoir si les adultes occupent un emploi au moment de l'étude; et les items 6 et 7 dressent le profil scolaire, c'est-à-dire le niveau de scolarité complété par ces adultes.

3.4.2.2 Attitude des parents à l'égard de l'école

Cette échelle, composée au départ de neuf items (8, 9, 10⁻, 11⁻, 12⁻, 13⁻, 14, 15⁻, 16; voir p. 156 et 157), mesure l'attitude des parents à l'égard de l'école (ATT-PAR-ECO). Cependant, l'analyse de consistance interne de cette échelle nous a révélé que l'item 15 était en corrélation négative avec plus du tiers des items de l'échelle, soit les items 10⁻, 11⁻, 12⁻ et 13⁻, ce qui nous a obligée à retirer l'item 15 (premier critère d'exclusion). Après l'exclusion de cet item, les items restants étaient en corrélation positive avec plus de tiers des autres items et l'indice alpha a indiqué 0.49. Nous obtenons ainsi une échelle formée de huit items (8, 9, 10⁻, 11⁻, 12⁻, 13⁻, 14, 16) pour mesurer cette attitude. Un score total élevé (maximum de 32 points) révèle une attitude positive.

3.4.2.3 Implication des parents concernant l'école

Cette échelle composée de neuf items (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25; voir p. 158 et 159) mesure la fréquence d'implication des parents dans les études de leur enfant (IMP-

PAR-ECO). L'indice alpha de cette échelle a indiqué un résultat de 0.81 et signifie que celle-ci était cohérente. Un score total élevé (maximum de 36 points) révèle une forte implication des parents dans les études de leur enfant.

Nous avons présenté, de façon détaillée, nos différents instruments de mesure. Voici un tableau (tableau 3.1) présentant ces mesures ainsi que les résultats d'analyse de consistance interne obtenus pour les variables retenues.

Tableau 3.1 Consistance interne des échelles de perceptions et d'attitudes (1) des élèves et (2) des parents

Échelle	Variable	Nombre d'items au départ	Nombre d'items conservés	Noms des items conservés	Noms des items rejetés	Nombre de sujets impliqués	Alpha
Perception de l'élève à l'égard de l'attitude des parents concernant l'école	ATT-PAR	9	9	Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11	-	58	0.5408
Perception de l'élève à l'égard de l'implication des parents concernant l'école	IMPL-PAR	8	8	Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19	-	58	0.7677
Perception de l'élève à l'égard de la façon de parler imposée par le personnel de l'école	IMPOSE	7	6	Q24 Q25 Q26 Q27 Q28 Q29	Q30	58	0.5791
Perception de l'élève selon que la façon de parler et le vocabulaire des enseignants sont sources d'incompréhension des tâches scolaires à réaliser	SOURCE	3	2	Q31 Q32	Q33	58	0.5431

Perception de l'élève à l'égard du vocabulaire grossier comme fonction émotive du langage	EMOTIVE	6	6	Q35 Q36 Q37 Q40 Q41 Q42	-	58	0.8944
Perception de l'élève selon que le langage grossier est acquis par habitude	HAB	3	3	Q38 Q39 Q43	-	58	0.6561
Perception de l'élève à l'égard de l'attitude des amis concernant l'école	ATT-AMI	10	10	Q52 Q53 Q54 Q55 Q56 Q57 Q58 Q59 Q60 Q61	-	58	0.7923
Attitude de l'élève à l'égard des matières scolaires de base	ATT-GEN-MAB	12	10	Q73 Q75 Q76 Q77 Q78 Q79 Q80 Q81 Q82 Q83	Q72 Q74	58	0.7558
Attitude de l'élève à l'égard de l'école	ATT-GEN-ECO	10	10	Q62 Q63 Q64 Q65 Q66 Q67 Q68 Q69 Q70 Q71	-	58	0.6665
Attitude des parents à l'égard de l'école	ATT-PAR-ECO	9	8	Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q16	Q15	39	0.4886
Volonté d'aide des parents dans les études (implication)	IMP-PAR-ECO	9	9	Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25	-	39	0.8086

Nous venons de terminer la description des instruments de mesure qui ont servi à recueillir les données nécessaires pour décrire la réalité socioculturelle des élèves en C.P.F.T. au terme de la scolarité primaire.

Le chapitre suivant présente les résultats des analyses, soit les analyses statistiques. Notons que nous avons effectué deux groupes d'analyses: des analyses descriptives et des analyses fondamentales.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS: ANALYSES DESCRIPTIVES ET ANALYSES FONDAMENTALES

Nous consacrons ce chapitre à la présentation des résultats obtenus aux différentes analyses et aux discussions relatives à ces données. Notons que nous avons effectué deux groupes d'analyses statistiques des données: les analyses descriptives et les analyses fondamentales.

4.1 Analyses descriptives

Dans les sections suivantes, nous présentons une description des renseignements généraux et des différentes dimensions de l'environnement socioculturel de l'élève en cheminement particulier de formation de type temporaire (C.P.F.T.) au terme de la scolarité primaire.

4.1.1 Renseignements généraux

Les renseignements de base relevés dans le questionnaire-élève nous ont permis de ressortir les caractéristiques personnelles des élèves. Celles-ci concernent la catégorie scolaire de l'élève, son sexe et ses résultats scolaires.

4.1.1.1 Appartenance de l'élève à une catégorie de C.P.F.T.

Des 82 élèves approchés pour l'étude, 58 (69,88%) ont répondu au questionnaire-élève. De ces 58 sujets, 19 (32,76%) proviennent du C.P.F.T.07, 39 (67,24%) du C.P.F.T.08 et 0% du C.P.F.T.10. Le tableau 4.1 présente la répartition des élèves selon les catégories de C.P.F.T.

Tableau 4.1 Répartition des élèves selon les catégories de C.P.F.T.

Catégories de C.P.F.T.	Nombre de sujets	% pour l'ensemble de la population
07	19	32,76
08	39	67,24
10	0	0
Total	58	100

Nous avons dû composer avec une mortalité dans l'échantillonnage puisque aucun élève du C.P.F.T.10 n'a consenti à participer à l'étude. Malgré trois rappels consécutifs de notre part, à raison d'un par semaine, et plusieurs rappels de l'enseignant-titulaire de ce groupe d'élèves, seulement quatre formulaires de consentement nous ont été retournés avec une réponse négative concernant leur participation à l'étude. Lors de notre dernier rappel auprès de ce groupe d'élèves où nous leur avons exposé le but et les objectifs de l'étude, ceux-ci n'ont manifesté aucun intérêt. De plus, nos entretiens informels avec les divers intervenants de ce groupe (enseignants et psycho-éducatrice) nous laissent croire que la majorité de ces élèves manifestent peu d'intérêt pour l'école en général et ce, depuis le début de l'année scolaire. Notons que leur participation à l'étude aurait suscité un grand intérêt et les résultats auraient sans doute expliqué certains phénomènes observés par des intervenants de ce groupe.

4.1.1.2 Sexe des élèves

Nous constatons que la grande majorité de la clientèle des C.P.F.T. se compose de garçons. En fait, plus de la moitié des élèves, soit 68,97%, sont des garçons et 31,03%, des filles comme nous l'indiquent les résultats du tableau 4.2.

Tableau 4.2 Répartition de l'ensemble de l'échantillon selon le sexe

Catégories de C.P.F.T. / Sexe	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Féminin	7	36,84	11	28,21	18	31,03
Masculin	12	63,16	28	71,79	40	68,97
Total	19	100	39	100	58	100

Ces résultats révèlent que chez les 40 élèves de sexe masculin, soit 68,97% de l'échantillon étudié, 12 proviennent du C.P.F.T.07 et 28, du C.P.F.T.08. Chez les 18 élèves de sexe féminin, soit 31,03% de l'échantillon total, 7 sont en C.P.F.T.07 et 11 en C.P.F.T.08. Nous constatons alors qu'il existe une clientèle féminine un peu plus élevée en C.P.F.T.07 qu'en C.P.F.T.08.

4.1.1.3 Résultats scolaires dans les matières de base

Nous présentons dans cette partie les résultats scolaires des élèves selon leur moyenne scolaire dans les matières de base, c'est-à-dire le français langue maternelle, les mathématiques et l'anglais langue seconde. Cependant, pour les fins de nos analyses fondamentales et comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent (3.3.1.1.b), nous avons reclassé ces moyennes scolaires sous deux catégories: les élèves en voie de réussite (60% et plus de moyenne) et les élèves en voie d'échec (59,9% et moins de moyenne). Le tableau 4.3 expose les données obtenues.

Tableau 4.3 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon la moyenne des résultats scolaires dans les matières de base

Situation scolaire	Catégories de C.P.F.T. / Moyennes	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Élèves en situation d'échec	39,9% et moins	0	0	0	0	0	0
	40% à 44,9%	0	0	0	0	0	0
	45% à 49,9%	0	0	1	2,56	1	1,72
	50% à 54,9%	0	0	1	2,56	1	1,72
	55% à 59,9%	1	5,26	9	23,09	10	17,25
	Sous-total	1	5,26	11	28,21	12	20,69
Élèves en situation de réussite	60% à 64,9%	3	15,8	6	15,38	9	15,52
	65% à 69,9%	7	36,84	15	38,46	22	37,93
	70% à 74,9%	7	36,84	5	12,82	12	20,69
	75% à 79,9%	1	5,26	2	5,13	3	5,17
	80% à 84,9%	0	0	0	0	0	0
	85% à 89,9%	0	0	0	0	0	0
	90% à 94,9%	0	0	0	0	0	0
	95% à 100%	0	0	0	0	0	0
	Sous-total	18	94,74	28	71,79	46	79,31
Total		19	100	39	100	58	100

Comme les résultats du tableau 4.3 l'indiquent, la moyenne des matières scolaires de base des élèves de C.P.F.T. se situe dans des intervalles s'échelonnant de 45% à 79,9%, et la plus grande proportion se situe dans l'intervalle de 65% à 69,9% pour les deux catégories de C.P.F.T.

La note de passage fixée à 60% n'était donc pas atteinte pour 20,69% des élèves à l'étude après trois étapes scolaires. Ceci signifie que ces élèves ne réussissent pas au moins une des trois matières scolaires de base. Selon les critères de classement exposés au chapitre

un, les élèves provenant du primaire doivent nécessairement réussir les trois matières scolaires de base pour poursuivre un cheminement régulier, sinon ces derniers se voient offrir les services de l'une ou l'autre des catégories de C.P.F.T. Notons qu'une attention particulière est portée au français langue maternelle et aux mathématiques en ce sens que c'est surtout à partir de ces deux matières scolaires de base que les décisions sont prises concernant les classements d'élèves.

Nous constatons qu'il existe un plus haut taux d'échec chez les élèves appartenant à la catégorie C.P.F.T.08. En effet, 28,21% de ceux-ci enregistrent un échec alors que cette situation se présente pour seulement 5,26% des élèves du C.P.F.T.07. Nous constatons également qu'un plus fort pourcentage des élèves de C.P.F.T.07, soit 36,84%, se situe dans un intervalle de réussite fort appréciable, c'est-à-dire dans l'intervalle 70% à 74,9% de moyenne alors que seulement 12,82% des élèves de C.P.F.T.08 figurent dans cet intervalle. Le taux de réussite est donc plus significatif chez les élèves appartenant au C.P.F.T.07. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves de C.P.F.T.07 effectuent une révision des objectifs du primaire alors que les élèves de C.P.F.T.08 étudient de nouvelles matières et tentent d'atteindre de nouveaux objectifs.

Nous devons donc retenir de cette partie des analyses que les élèves de C.P.F.T. de catégories 07 et 08 ont démontré un intérêt certain à l'égard de cette étude puisque nous avons enregistré un taux de participation de 67% pour la catégorie 07 et de 97,5% pour la catégorie 08 alors qu'aucun élève de la catégorie 10 n'a consenti à participer à l'étude. Les répondants se composent d'un nombre de garçons (68,9%) légèrement supérieur au double du nombre de filles (31,03%). Soulignons également qu'il existe un taux de réussite plus élevé dans les matières scolaires de base chez les élèves de catégorie 07 que chez ceux de catégorie 08.

L'analyse descriptive suivante concerne le facteur "*environnement familial*" de la réalité socioculturelle.

4.1.2 L'environnement familial

L'analyse descriptive de la dimension "*environnement familial*" se divise en huit parties qui représentent les huit descripteurs composant cette dimension (voir chapitre 2, tableau 2.1, p.30). Il s'agit de la constitution du foyer des élèves, de leur situation géographique, du type d'emploi occupé par les parents, de l'attitude et de l'implication des parents concernant l'école, de la perception de l'élève de l'attitude et de l'implication de ses parents à l'égard de l'école ainsi que de sa perception des façons de parler.

4.1.2.1 Constitution du foyer des élèves

L'analyse qui suit décrit la constitution du foyer de l'élève en C.P.F.T. dont les résultats apparaissent dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon le type de famille et la constitution du foyer

Types de famille	Constitution du foyer	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon concernant la constitution du foyer		Total pour l'ensemble de l'échantillon concernant le type de famille	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Famille naturelle	Père et mère	9	47,37	27	69,24	36	62,07	36	62,07
Famille monoparentale	Père seulement	2	10,53	0	0	2	3,45	9	15,52
	Mère seulement	3	15,79	2	5,13	5	8,62		
	Garde partagée	1	5,26	1	2,56	2	3,45		
Famille reconstituée	Père et conjointe	1	5,26	1	2,56	2	3,45	11	18,97
	Mère et conjoint	3	15,79	6	15,39	9	15,52		
Autres	C.O. l'Étape	0	0	1	2,56	1	1,72	2	3,44
	Famille d'accueil	0	0	1	2,56	1	1,72		
Total		19	100	39	100	58	100	58	100

Ces résultats démontrent que près des deux tiers (62,07%) des sujets de l'échantillon à l'étude vivent au sein de leur famille naturelle, c'est-à-dire de la famille constituée des deux parents biologiques. Des autres élèves, une proportion de 15,52% vivent au sein d'une famille monoparentale, soit toujours avec un seul parent c'est-à-dire le père ou la mère (12,07%) ou sur une base de garde partagée (3,45%) et 18,97% vivent au sein d'une famille reconstituée d'un parent biologique et du nouveau conjoint de celui-ci. Notons que parmi les élèves vivant au sein d'une famille reconstituée ou monoparentale, mise à part la garde partagée, seulement 6,9% vivent auprès du père biologique (père seulement / père et conjointe) alors que 24,14% vivent auprès de la mère biologique (mère seulement / mère et conjoint). Du reste des élèves, un seul vit au Centre d'Orientation l'Étape (centre de réadaptation pour jeunes de moins de 18 ans) et un autre en famille d'accueil chez ses grands-parents. Par ailleurs, ces derniers proviennent d'une famille éclatée: le premier vivait seul avec sa mère avant son placement et le deuxième, avec son père biologique et sa nouvelle conjointe.

Ces résultats permettent de conclure que les élèves de C.P.F.T. proviennent majoritairement de leur famille naturelle. Notons que cette situation est beaucoup plus marquée chez les élèves de C.P.F.T.08. En effet, lorsque nous comparons les deux catégories d'élèves, 69,24% des élèves de C.P.F.T.08 comparativement à 47,37% de ceux du C.P.F.T.07 sont issus de ce type de famille. Il appert également que ce sont surtout les élèves de sexe féminin qui proviennent de familles éclatées. Nos analyses indiquent que 44,45% des élèves de sexe féminin comparativement à 35% de ceux de sexe masculin sont issus de familles monoparentales ou reconstituées.

La partie suivante expose les résultats obtenus concernant la situation géographique de la résidence familiale des élèves à l'étude.

4.1.2.2 Situation géographique de la résidence familiale des élèves

Le deuxième aspect de l'environnement familial concerne la situation géographique de la résidence familiale des élèves de C.P.F.T. Le tableau 4.5 indique la répartition des élèves obtenue par catégorie selon leur situation géographique.

Tableau 4.5 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon la situation géographique de la résidence familiale

Catégories de C.P.F.T. / Situation géographique	07		08		Total pour l'ensemble de la population	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Val-d'Or	18	94,74	30	76,92	48	82,76
Extérieur	1	5,26	9	23,08	10	17,24
Total	19	100	39	100	58	100

Ces résultats indiquent que les élèves à l'étude vivent majoritairement à l'intérieur des limites de la ville de Val-d'Or, soit pour 82,76% d'entre eux. Les autres habitent dans une petite municipalité, un village ou un rang de la campagne environnant la ville de Val-d'Or.

La partie suivante présente les résultats obtenus lors de l'analyse du descripteur "*type d'emploi occupé par les parents*" du facteur "*environnement familial*".

4.1.2.3 Type d'emploi occupé par les parents

Cette partie des analyses descriptives de la dimension "*environnement familial*" dresse les portraits du type d'emploi exercé par l'adulte masculin ou féminin vivant au foyer. Rappelons que nous utilisons la classification type des différentes professions du Canada publiée par Statistique Canada (voir appendice A).

Mentionnons d'abord que parmi les 58 élèves participant à l'étude, 39 familles ont consenti à répondre au questionnaire-parents. De ce nombre, 37 comptaient un adulte de sexe masculin au foyer, soit le père biologique de l'élève ou le beau-père de celui-ci et 38 familles comptaient un adulte féminin, soit la mère ou la belle-mère du sujet.

Le tableau 4.6 dresse le portrait des adultes masculins vivant au foyer auprès d'un élève de C.P.F.T.

Tableau 4.6 Répartition des adultes masculins vivant au foyer auprès d'un élève de C.P.F.T. selon les grands groupes des professions établis par Statistique Canada (1986)

Catégories de C.P.F.T. / Grands groupes des professions	07		08		Total pour l'ens. de l'échantillon	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Grand groupe 11 Directeurs, gérants, administrateurs, personnel assimilé	1	9,09	2	7,69	3	8,11
Grand groupe 21 Trav. des sciences naturelles, du génie et des math.	0	0	1	3,85	1	2,7
Grand groupe 27 Enseignants et personnel assimilé	2	18,18	0	0	2	5,41
Grand groupe 31 Médecine et santé	0	0	1	3,85	1	2,7
Grand groupe 41 Employés de bureau et trav. assimilés	0	0	1	3,85	1	2,7
Grand groupe 51 Trav. spécialisés dans la vente	0	0	1	3,85	1	2,7
Grand groupe 61 Trav. spécialisés dans les services	1	9,09	3	11,53	4	10,81
Grand groupe 71 Agriculteurs, horticulteurs et éleveurs	0	0	1	3,85	1	2,7
Grand groupe 75 Trav. forestiers et bûcherons	0	0	2	7,69	2	5,41
Grand groupe 77 Mineurs, carriers, foreurs de puits et trav. assimilés	1	9,09	8	30,76	9	24,33
Grand groupe 82 Trav. des industries de transformation	1	9,09	0	0	1	2,7
Grand groupe 83 Usineurs et trav. des domaines connexes	0	0	1	3,85	1	2,7
Grand groupe 85 Trav. spéc. dans la fab., le mont. et la rép. de produits	4	36,37	3	11,53	7	18,92
Grand groupe 87 Trav. du bâtiment	0	0	1	3,85	1	2,7
Grand groupe 91 Personnel d'exploitation des transports	1	9,09	1	3,85	2	5,41
Total	11	100	26	100	37	100

Les données du tableau 4.6 révèlent trois types de profession regroupant chacun plus de 10% des adultes masculins, c'est-à-dire qu'un minimum de quatre hommes pratiquent ces professions. Dans le premier type de profession, 10,81% d'adultes masculins vivant auprès d'un élève de C.P.F.T. sont des travailleurs spécialisés dans divers services (grand groupe 61 du tableau 4.6). Dans le deuxième type, 24,33% exécutent un travail dans les mines de métaux, soit en tant que contremaîtres, foreurs, manoeuvres ou travailleurs assimilés des mines (grand groupe 77) et le troisième type de profession regroupant le plus d'adultes masculins est formé de mécaniciens ou de réparateurs de véhicules et de machineries totalisant 18,92% (grand groupe 85).

Ces trois types de profession regroupent principalement des travailleurs exécutant un travail manuel (54,06%). À cette proportion, ajoutons les autres professions où le travailleur doit effectuer un travail manuel (grands groupes 71-75-82-83-87-91; totalisant 21,62%) et nous pouvons conclure que les trois quarts des adultes masculins vivant auprès d'un élève de C.P.F.T. exercent un travail de type manuel. Il y a un très faible pourcentage d'hommes occupant un poste de cadre ou une profession libérale (grands groupes 11-21-27-31; totalisant 18,92%). Notons que des 37 adultes masculins, 94,6% avaient déclaré avoir un emploi rémunéré au moment de l'étude.

Du côté des adultes féminins, les données du tableau 4.7 révèlent que 21,05% sont ménagères (grand groupe 00), c'est-à-dire qu'elles n'occupent pas un emploi rémunéré. Des autres adultes féminins, nous retrouvons un grand nombre d'employées de bureau (grand groupe 41; 34,23%) et de travailleuses spécialisées dans les services (grand groupe 61; 23,68%). Il existe également parmi ces adultes un très faible pourcentage occupant un poste de cadre ou une profession libérale (grands groupes 11-23-31-33; totalisant 15,78%). À l'exception des ménagères, 90% des adultes féminins avaient déclaré avoir un emploi rémunéré au moment de l'étude.

Tableau 4.7 Répartition des adultes féminins vivant au foyer auprès d'un élève de C.P.F.T. selon les grands groupes des professions établis par Statistique Canada (1986)

Catégories de C.P.F.T. / Grands groupes des professions	07		08		Total pour l'ens. de l'échantillon	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Grand groupe 11 Directeurs, gérants, administrateurs, personnel assimilé	0	0	1	3,57	1	2,63
Grand groupe 23 Trav. spécialisés des sciences sociales et domaines connexes	0	0	1	3,57	1	2,63
Grand groupe 31 Médecine et santé	0	0	3	10,71	3	7,89
Grand groupe 33 Professionnels des domaines artistiques et littéraire et personnel assimilé	1	10	0	0	1	2,63
Grand groupe 41 Employés de bureau et trav. assimilés	4	40	9	32,15	13	34,23
Grand groupe 51 Trav. spécialisés dans la vente	1	10	0	0	1	2,63
Grand groupe 61 Trav. spécialisés dans les services	2	20	7	25	9	23,68
Grand groupe 71 Agriculteurs, horticulteurs et éleveurs	0	0	1	3,57	1	2,63
Grand groupe 00 Ménagères	2	20	6	21,43	8	21,05
Total	10	100	28	100	38	100

C'est donc dire que la plupart des adultes qui ont répondu au questionnaire ont déclaré avoir un emploi rémunéré au moment de l'étude (94,6% chez les hommes et 90% chez les femmes) et que la majorité de ces travailleurs-ses occupent un emploi de type manuel ou de service.

Voyons maintenant la partie suivante qui décrit l'attitude des parents à l'égard de l'école.

4.1.2.4 Attitude des parents à l'égard de l'école

Les résultats de l'analyse confirment que 100% des parents interrogés ont déclaré avoir une attitude positive concernant l'école. Nous qualifions d'élevée cette attitude positive puisque le score moyen obtenu chez les répondants est de 28,1 sur un score maximum possible de 32 points.

Nous sommes curieuse de vérifier si cette attitude très positive des parents face à l'école s'accompagne d'une implication forte concernant l'école. La partie suivante présente les résultats reliés à ce descripteur.

4.1.2.5 Implication des parents concernant l'école

Rappelons que la variable "*implication des parents concernant l'école*" se compose de deux éléments distincts: la capacité d'aide des parents représentée par le niveau de scolarité complété et la volonté d'aide des parents représentée par l'aide et le support apportés aux élèves.

Le tableau 4.8 dresse le portrait du niveau de scolarité complété par les parents (adultes vivant au foyer avec les élèves.). Nous constatons que chez les parents qui ont participé à l'étude, 18 sur 75 (24%), soit 24,32% d'adultes masculins et 23,69% d'adultes féminins, ont complété seulement le niveau primaire. Ceci signifie que ces adultes sont limités dans leurs connaissances concernant certaines matières scolaires, ce qui peut entraîner une incapacité à apporter une aide pédagogique à leur enfant dans les travaux et les devoirs à la maison.

Tableau 4.8 Répartition des adultes masculins et féminins vivant au foyer auprès d'un élève de C.P.F.T. selon le niveau de scolarité complété

Catégories de C.P.F.T. / Niveau de scolarité complété	07				08				Total pour l'ensemble de l'échantillon					
	Adultes masculins		Adultes féminins		Adultes masculins		Adultes féminins		Masculin		Féminin		Adultes combinés	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Primaire	4	36,36	3	30	5	19,23	6	21,43	9	24,32	9	23,69	18	24
Secondaire	4	36,36	6	60	12	46,16	10	35,72	16	43,25	16	42,12	32	42,67
Professionnel	1	9,09	1	10	4	15,38	7	25	5	13,51	8	21,05	13	17,33
Collégial	2	18,19	0	0	2	7,69	2	7,14	4	10,81	2	5,26	6	8
Universitaire	0	0	0	0	3	11,54	3	10,71	3	8,11	3	7,89	6	8
Total	11	100	10	100	26	100	28	100	37	100	38	100	75	100

Les 57 autres parents devraient être en mesure d'apporter une aide pédagogique à leur enfant puisque 32 d'entre eux (42,67%) ont terminé leurs études secondaires (43,25% chez les hommes et 42,12% chez les femmes), 13 adultes représentant 17,33% ont obtenu un diplôme d'études professionnelles (13,51% chez les hommes et 21,05% chez les femmes) et du reste, 12 adultes (16%) ont complété une formation post-secondaire (10,81% collégial et 8,11% universitaire chez les hommes; 5,26% collégial et 7,89% universitaire chez les femmes). Notons cependant qu'un adulte ayant complété des études professionnelles n'a pas nécessairement obtenu son diplôme de cinquième secondaire puisque les préalables pour s'inscrire dans l'un ou l'autre des différents programmes de la formation professionnelle varient.

Concluons que nous prenons pour acquis la capacité d'aide de la plupart des parents de cette étude étant donné le niveau de scolarité déclaré. Ainsi, les résultats ci-dessus indiquent que 24% des parents, soit 18 parents sur 75, peuvent éprouver des difficultés à aider leur enfant à la maison puisqu'ils n'ont qu'une formation primaire et 76%, soit 57 parents sur 75, sont en mesure d'apporter une certaine aide pédagogique puisqu'ils possèdent une formation secondaire, professionnelle ou post-secondaire.

Quant au deuxième élément de la variable "*implication des parents concernant l'école*", soit la "*volonté d'aide des parents*" qui se définit par le support de ceux-ci à leur enfant dans les travaux et les devoirs, nous constatons que les résultats sont positifs. Ceux-ci indiquent que 97,44% des parents déclarent donner du support, des encouragements et un suivi du rendement scolaire à l'élève. Un seul parent affirme ne pas suivre de près son enfant. Le score moyen obtenu aux analyses a été de 29,54 sur un score maximal possible de 36, ce qui indique une volonté d'aide élevée.

Ce résultat nous permet de conclure que la majorité des adultes démontrent une volonté d'aide positive à leur enfant. Cette remarque s'applique également aux parents ayant complété seulement le niveau primaire malgré leur capacité d'aide plus réduite que celle des autres parents.

Nous pouvons également établir un parallèle entre l'attitude très positive des parents décrite à la section 4.2.4 et leur volonté d'aide également très positive auprès de leur enfant.

Nous soulignons cependant que l'attitude des parents à l'égard de l'école est légèrement plus élevée puisque cette variable a obtenu un score moyen de 28,1 sur un score maximal de 32 points comparativement à la variable volonté d'aide qui a obtenu un score moyen de 29,54 sur un score total de 36 points. Ainsi, il est possible que certains parents aient une attitude très positive à l'égard de l'école sans toutefois supporter et encourager leur enfant aussi positivement.

Puisque nous avons une idée des attitudes parentales concernant l'école, nous allons vérifier, dans la partie suivante, si leur enfant perçoit aussi positivement cette attitude parentale.

4.1.2.6 Perception de l'élève à l'égard de l'attitude des parents concernant l'école

Cette partie des analyses rend compte de la perception de l'élève à l'égard de l'attitude de ses parents concernant l'école.

Les résultats indiquent que 100% des élèves ont une perception positive de l'attitude de leurs parents, c'est-à-dire qu'ils considèrent que ces derniers ont une attitude positive à l'égard de l'école en général. Nous avons obtenu un score moyen de 31,19 sur un score maximal possible de 36 points; cela indique une perception positive élevée et correspond également à l'attitude notée chez les parents.

Cependant, un item du regroupement qui a permis d'obtenir cette perception, soit l'item Q8, qui vise à déterminer si les parents jugent nécessaires toutes les activités effectuées à l'école, a obtenu un score révélant une perception négative chez 53,45% des élèves. Nous croyons que le terme "*activités*" a pu causer une difficulté dans son interprétation, c'est-à-dire que certains élèves ont pu interpréter ce terme comme représentant des matières scolaires de base ou complémentaires uniquement. Pour nous, ce concept fait référence à toutes les activités d'apprentissage figurant dans les programmes scolaires, ainsi qu'aux activités parascolaires telles les fêtes, les sorties et les visites éducatives, et les activités sportives. Nous aurions eu avantage à préciser ce terme dans le questionnaire.

La partie suivante présente les résultats de l'analyse relative à la perception des élèves à l'égard de l'implication de leurs parents concernant leurs études.

4.1.2.7 Perception de l'élève à l'égard de l'implication des parents concernant l'école

Ces résultats révèlent que 89,66% des élèves ont une perception positive de l'implication de leurs parents concernant leur participation aux devoirs et à l'étude, leur intérêt à la vie scolaire et leur support lors des difficultés scolaires rencontrées alors que les autres ont une perception négative à cet égard. Mentionnons que cette proportion (89,66%), même si elle est appréciable, est également légèrement moins élevée que la proportion obtenue chez les parents lorsqu'ils furent questionnés sur leur implication (97,44%; section 4.2.5). De plus, le score moyen obtenu a été de 21,57 sur un score maximal possible de 32 points, ce qui indique une perception positive modérée de la part des élèves concernant l'implication des parents.

Une analyse plus approfondie des items regroupés nous a conduite à définir plus justement cette perception. Ainsi, la première catégorie d'items (12, 14, 18) révèle que 51,72% des élèves ont une perception négative à l'égard de la participation de leurs parents. Ils jugent que leurs parents ne consacrent pas le temps nécessaire à la supervision des devoirs et de l'étude à la maison. Selon ces élèves, le travail à la maison n'est donc pas supporté par l'un des parents (Q12), une participation active dans l'élaboration des devoirs n'est pas assumée par les parents (Q14) et une période fixe de devoirs à la maison n'est pas imposée (Q18).

Il s'est dégagé de la deuxième catégorie d'items (13, 15, 16, 19) concernant le suivi qu'assurent les parents des élèves à l'égard de leur vie et de leur carrière scolaires, une perception plutôt positive. En effet, 82,76% des élèves ont indiqué que leurs parents manifestent de l'intérêt en discutant avec eux et en se rendant à l'école pour rencontrer les enseignants. Et la troisième catégorie formée d'un seul item (17) révèle que 93,1% des élèves déclarent que leurs parents les encouragent à améliorer leurs résultats scolaires.

Prises globalement, ces trois analyses justifient donc la conclusion selon laquelle les élèves en C.P.F.T. ont une perception positive modérée de l'implication de leurs parents à l'égard de l'école. Cette perception semble forte en ce qui concerne l'encouragement verbal et plutôt faible pour ce qui est de l'implication concrète des parents dans la supervision des travaux scolaires au foyer. Notons que les deux catégories de C.P.F.T. ont obtenu

sensiblement le même score moyen aux analyses.

La dernière variable du facteur "*environnement familial*" est la perception de l'élève des façons de parler le français et est décrite ci-dessous.

4.1.2.8 Perception de l'élève à l'égard des façons de parler

Cette partie comporte quatre étapes distinctes. D'abord, nous présentons les résultats de la perception des élèves à l'égard du français parlé par les parents, les amis-es et les enseignants, ensuite les résultats de la perception des élèves concernant le parler des enseignants en contexte de tâches scolaires à réaliser, puis les résultats de la perception des élèves à l'égard du fait que l'école leur impose une façon de parler et, pour terminer, les résultats de la perception des élèves à l'égard du langage grossier.

D'abord, les élèves ont fait connaître leur perception quant au français parlé dans leur entourage en indiquant s'ils perçoivent des différences dans la ou les façons de parler sur une échelle de quatre points où 1 et 2 indiquent la non-perception de différence alors que 3 et 4 montrent le contraire. Les résultats révèlent que 67,24% des élèves ne perçoivent pas de différence entre la façon de parler à la maison et celle de l'enseignant. Par contre, la façon de parler le français par les amis-es et celle des enseignants en situation de classe sont perçues par les élèves comme étant plus distinctes. En effet 87,93% ont noté une différence. De ce nombre, 63,79% ont obtenu le score total maximum de cette échelle. Ceux-ci affirment donc qu'il existe vraiment une différence entre la façon de parler des amis-es et celle des enseignants. Et enfin, 62,07% des sujets notent une différence entre la façon de parler de leurs amis-es et celle de leurs parents.

Par ailleurs, nous avons obtenu la perception globale des élèves à l'égard de la façon de parler le français par les gens de leur entourage. Les résultats indiquent clairement que 89,66% des élèves perçoivent différentes façons de parler le français autour d'eux. Notons que 60,35%, soit plus de la moitié des élèves interrogés, ont inscrit le score total maximum qui est de 4 pour cet item.

Cette différence étant perçue, les résultats visant à vérifier si l'école (représentée par la direction et les enseignants) impose sa façon de parler sont eux aussi concluants. D'après

ces résultats, 93,10% des élèves sentent qu'on leur impose une façon de parler en classe et affirment que l'école croit que cette façon de parler est la plus belle et préférable à celle qu'ils utilisent couramment. Ces résultats viennent donc appuyer les dires des linguistes Asselin et al. (1990) soutenant que dans les sociétés où l'État impose à ses citoyens un comportement linguistique par le biais de ses institutions, en l'occurrence l'école, celui-ci correspond à la variété linguistique perçue comme étant la plus belle, la plus logique et la seule propice à véhiculer la pensée abstraite. Toujours selon ces linguistes, cette variété imposée correspond toujours à celle préconisée par les élites cultivées.

À cet égard, les résultats indiquent un score moyen de 17,38 sur un score maximal possible de 24 points et signifie que les élèves perçoivent que le personnel de l'école leur impose une façon de parler en classe. Dans un même ordre d'idées, les résultats du traitement de l'item Q34 qui porte sur le parler en relation avec l'école révèlent que 55,17% des élèves affirment que certains élèves n'aiment pas l'école parce qu'on leur impose une façon de parler qui peut s'avérer différente de la leur.

De plus, les élèves du C.P.F.T. étant des élèves en difficulté d'apprentissage, nous avons tenté de savoir si la façon de parler le français par les enseignants en situation de classe pouvait être à l'origine de certaines difficultés scolaires rencontrées. Les résultats révèlent que 58,62% des élèves ont noté que le parler et le vocabulaire utilisés par les enseignants sont une des sources des difficultés qu'ils rencontrent en situation d'apprentissage et d'évaluation.

Dans un autre ordre d'idées, rappelons qu'un des comportements langagiers imposés par le personnel de l'école est l'élimination du vocabulaire grossier, en l'occurrence des jurons. À cet égard, 68,96% des élèves affirment qu'ils utilisent des jurons en situation de stress, devant l'incapacité de réaliser une tâche quelconque ou devant un phénomène qui sort de l'ordinaire.

Il est intéressant d'analyser chacun des items (35, 36, 40,42) ayant mené à ce résultat. Les items 35 et 36 font référence à l'usage du vocabulaire grossier en période de stress ou devant l'incapacité d'effectuer une tâche scolaire. Parmi nos sujets, 77,59% ont obtenu un score élevé à ces items, c'est-à-dire qu'ils font usage de paroles grossières devant une

difficulté qui les met en colère.

Les items 40 et 42 relient l'usage du vocabulaire grossier à une situation où l'élève est devant un événement qui sort de l'ordinaire ou qui le rend heureux. Parmi nos répondants, 58,62% affirment que dans de tels cas, ils n'emploient pas les jurons pour s'exprimer. Il est donc juste d'affirmer que les élèves utilisent beaucoup plus le vocabulaire grossier lorsqu'ils sont en état de stress ou devant une difficulté qui les met en colère plutôt que devant un événement qui ne les choque pas.

Les items 37 et 41 nous permettent de vérifier le but de l'usage du vocabulaire grossier. Un fait intéressant se dégage de ces deux items puisque 60,34% des élèves affirment que le fait d'utiliser un vocabulaire grossier ne les conduit pas à un bien-être intérieur par la suite, c'est-à-dire qu'ils ne se sentent pas nécessairement soulagés après l'événement (Q37). Cependant, 60,34% signalent que jurer au cours de la situation qui crée un stress ou qui cause la colère leur permet de libérer une tension intérieure ou une énergie négative au fur et à mesure que la situation se déroule (Q41).

De plus, malgré le fait que plusieurs élèves utilisent les jurons pour se défouler et pour libérer certaines tensions, d'autres utilisent aussi ce vocabulaire grossier par habitude, c'est-à-dire parce qu'ils entendent fréquemment des jurons dans leur entourage. Selon les résultats, 53,45% jurent parce qu'à la maison ou avec les amis-es, ils entendent jurer régulièrement.

Nous dressons un portrait très positif du facteur "*environnement familial*" de l'élève en C.P.F.T. Nous entendons par positif les résultats des analyses qui révèlent la constitution du foyer, l'attitude et l'implication parentales concernant l'école ainsi que la perception des élèves à l'égard de celles-ci. De plus, nous obtenons sensiblement les mêmes résultats lorsque nous comparons les deux catégories d'élèves.

Dans le contexte de cette étude et contrairement à la croyance populaire et à nos propres perceptions qui veulent que les élèves de C.P.F.T. proviennent d'une famille éclatée, les résultats indiquent que les élèves de C.P.F.T. de la Commission scolaire de Val-d'Or sont majoritairement issus d'une famille naturelle, c'est-à-dire où le père et la mère biologiques vivent ensemble au foyer auprès de l'élève. Soulignons cependant qu'il y a un écart

considérable entre les deux catégories, c'est-à-dire que les élèves de catégorie 08 proviennent plus souvent de la famille naturelle que les élèves de catégorie 07. Serait-ce dire que les élèves de C.P.F.T.07 viendraient de vivre plus fraîchement l'éclatement de leur famille et seraient en train de vivre des difficultés personnelles, dont les scolaires, inhérentes à cette situation? Cependant, cette étude ne permet pas d'y répondre.

Une autre croyance populaire dans le milieu voulant que les élèves de C.P.F.T. résident à l'extérieur des limites de la ville de Val-d'Or est infirmée par les résultats des analyses. Il est faux de croire que ces élèves, et ce pour les deux catégories, habitent une municipalité environnante de Val-d'Or puisque plus des trois quarts ont leur résidence familiale à Val-d'Or même.

Quant aux types d'emploi occupés par les parents, nous remarquons que les hommes pratiquent surtout un métier de type manuel ou qu'ils travaillent dans le secteur tertiaire, c'est-à-dire les services. Chez les femmes, nous retrouvons surtout des ménagères et des employées de divers services. Notons qu'une forte majorité d'hommes et de femmes avait déclaré occuper un emploi rémunéré au moment de l'étude.

Il n'est pas surprenant de constater que les parents oeuvrent surtout au niveau des métiers de type manuel et de service puisque leur formation scolaire complétée a atteint le niveau primaire, secondaire ou professionnel et ce, pour la grande majorité des hommes et des femmes. Moins de 20% des parents des deux sexes ont obtenu un diplôme post-secondaire (collégial ou universitaire), ce qui explique le faible pourcentage des parents occupant un emploi libéral.

Nous avons toutefois constaté que le niveau de scolarité complété par les parents n'influence pas nécessairement leur attitude à l'égard de l'école et leur volonté d'aide concernant les devoirs de leur enfant à la maison. Tel que révélé par les résultats, les parents des élèves de C.P.F.T. ont une attitude très positive face à l'école et déclarent s'impliquer à divers niveaux (aide scolaire, encouragement, suivi scolaire, etc.) auprès de leur enfant selon leur capacité d'aide. Nous pouvons également constater que les élèves perçoivent aussi positivement l'attitude de leurs parents pour l'école, cependant il existe un petit écart entre la perception de l'élève concernant l'implication des parents et les

déclarations des parents eux-mêmes lorsque questionnés.

En ce qui concerne le langage, les élèves notent différentes façons de parler le français dans leur entourage. Le parler de leurs parents s'apparente à celui des enseignants et ceux-ci diffèrent grandement du parler des amis-es. Les élèves indiquent qu'à l'école, on impose une façon de parler le français qui n'est parfois pas la leur, créant ainsi des difficultés scolaires en situation d'apprentissage et d'évaluation.

L'emploi de jurons faisant parfois partie du parler des élèves, la majorité de ceux-ci ont indiqué employer ce vocabulaire surtout lorsqu'ils rencontrent des difficultés; les jurons les aideraient à libérer une tension négative tel que décrit par Crystal (1991). Cependant, la moitié des élèves jurent également par habitude, ce vocabulaire étant courant dans leur environnement et intégré à leur parler.

Ainsi, nous venons de dresser un bilan positif de l'environnement familial de l'élève en C.P.F.T. Nos résultats divergent de certaines allégations provenant du milieu scolaire ou d'autres milieux. Il serait même très intéressant d'effectuer une étude comparative avec des élèves provenant du secteur scolaire régulier afin de vérifier s'il existe des écarts importants concernant les descripteurs de l'environnement familial analysés ci-dessus entre les élèves ayant emprunté la voie des cheminements particuliers de formation et les élèves progressant dans la voie régulière.

L'analyse suivante expose les résultats relatifs au facteur "*environnement social*" de la réalité socioculturelle de l'élève en C.P.F.T.

4.1.3 L'environnement social

Nous avons d'abord effectué une analyse de la constitution des réseaux d'amis-es des élèves, suivie de celle des phénomènes à la base de ces réseaux. Une troisième section traite de la fréquence des rencontres effectuées entre amis-es. Pour terminer, la perception des élèves au sujet de l'attitude de leurs amis-es concernant l'école retient notre attention.

4.1.3.1 Constitution du réseau social de l'élève

Nos résultats présentés dans le tableau 4.9 indiquent qu'une proportion de 46,17% des élèves de la catégorie C.P.F.T.08 rapportent que leur réseau social est constitué de personnes provenant uniquement du secteur scolaire régulier de leur école, comparativement à 0% des élèves de la catégorie 07. Une explication possible à cet état de fait est que ces élèves (C.P.F.T.08) évoluaient l'année précédente dans le secteur régulier et ont pu ainsi conserver certains de leurs amis-es, ceux-ci étant d'ailleurs dans la même école. Certains ont pu aussi élargir leur réseau en y intégrant de nouveaux amis-es provenant des autres secteurs du cheminement régulier de l'école. Chez les élèves de la catégorie C.P.F.T.07

Tableau 4.9 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon la provenance des membres du réseau social

Secteur scolaire	Catégories de C.P.F.T. / Provenance des membres	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Secteur scolaire cheminement particulier de formation	Secteur scolaire C.P.F.T. fréquentant la même école	3	15,79	7	17,95	10	17,24
	Secteur scolaire C.P.F.T. fréquentant une autre école	2	10,53	1	2,56	3	5,17
	Sous-total	5	26,32	8	20,51	13	22,41
Secteur scolaire régulier	Secteur scolaire régulier fréquentant la même école	0	0	18	46,17	18	31,03
	Secteur scolaire régulier fréquentant une autre école	6	31,58	1	2,56	7	12,07
	Sous-total	6	31,58	19	48,73	25	43,1
Autres		8	42,1	12	30,76	20	34,49
Total		19	100	39	100	58	100

qui, rappelons-le, fréquentent encore cette année une école primaire, 31,58% entretiennent des relations amicales avec des élèves qui poursuivent leur cheminement scolaire régulier dans une autre école que la leur.

Ainsi, il résulte de ces données que 43,10% de notre clientèle ont un réseau social formé d'élèves provenant surtout du secteur scolaire régulier (31,03% fréquentant le secteur régulier dans la même école et 12,07% fréquentant le secteur régulier d'une autre école) alors que 22,41% ont un réseau social constitué d'élèves de leur groupe-classe ou du secteur cheminement particulier de formation (17,24% provenant du C.P.F.T. de leur école et 5,17% provenant d'un C.P.F.T. d'une autre école). Ceci signifie que même si des élèves empruntent une voie scolaire autre que régulière, cela ne les empêche pas de maintenir des contacts avec la clientèle du secteur scolaire régulier (voir tableau 4.9).

Les autres élèves (catégorie "autres" dans le tableau 4.9; 34,49%) possèdent un réseau social dont les membres proviennent de plusieurs milieux: 1,72% ont un réseau formé de membres de la parenté; 10,34% ont des amis-es ne fréquentant aucune école; 6,9% ont un réseau dont une partie des membres sont de la parenté et l'autre partie provient du C.P.F.T.; 1,72% ont un réseau formé de membres de la parenté et d'élèves fréquentant le secteur régulier; 12,09% dont les membres sont des élèves des secteurs C.P.F.T. et régulier; et 1,72% dont les membres proviennent de la parenté, du secteur C.P.F.T. et d'amis-es ne fréquentant pas l'école.

4.1.3.2 Phénomène à la base du réseau social de l'élève

Le tableau 4.10 présente les phénomènes qui relient nos sujets aux autres membres de leur réseau social, c'est-à-dire le ou les phénomènes à la base de leur regroupement.

Tableau 4.10 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon les phénomènes à la base du réseau social

Catégories de C.P.F.T. / Phénomènes	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Sport / activité culturelle	4	21,06	4	10,25	8	13,79
Intérêts	12	63,16	33	84,62	45	77,59
Aucun	3	15,78	2	5,13	5	8,62
Total	19	100	39	100	58	100

Les trois quarts (77,59%) des élèves affirment se regrouper avec les membres de leur réseau parce qu'ils partagent les mêmes intérêts sur le plan de la musique, des sorties et de la communication en général. Parmi ceux-ci, notons que certains pratiquent en plus un sport avec les membres du réseau social (18,97%), d'autres partagent une activité culturelle (3,45%) et un petit nombre (1,72%) partage à la fois les mêmes intérêts, un sport et une activité culturelle.

Des autres élèves, 13,79% affirment que leur réseau social repose uniquement sur un sport qu'ils pratiquent ou sur une activité culturelle tels un club d'échec, un groupe de musiciens, une troupe de théâtre ou de danse.

Signalons que 8,62% n'ont indiqué aucun phénomène en particulier qui unit les membres du réseau social. Ceux-ci sont plutôt en désaccord avec tous les éléments de réponse suggérés dans le questionnaire concernant le ou les phénomènes pouvant être à la base d'un réseau social. Il nous est alors impossible de définir les raisons qui les unissent.

La section suivante résume les moments spécifiques de la semaine où les élèves et leurs amis-es se rencontrent.

4.1.3.3 Fréquence de contacts entre les membres du réseau social de élève

Les résultats obtenus à cette analyse et inscrits au tableau 4.11 (p. 79) sont directement reliés aux résultats de la variable "*constitution des réseaux sociaux*" (section 4.3.1). En

effet, à la suite de l'analyse de cette dernière variable, nous pouvions supposer qu'une plus grande proportion des élèves de C.P.F.T.08 fréquentaient leurs amis-es le jour à l'école puisque ces derniers provenaient majoritairement de la même école. Nous pouvions également supposer que les élèves de C.P.F.T.07 fréquentaient leurs amis-es ailleurs qu'à l'école puisque ces membres provenaient surtout du secteur scolaire régulier d'une école autre que la leur. Les résultats confirment ces affirmations.

Ces résultats indiquent également qu'une plus forte proportion d'élèves provenant de la catégorie C.P.F.T.08 se regroupent avec les membres lors d'une seule période spécifique; 41,02% parmi eux établissent en effet leurs contacts le jour à l'école. Quant aux élèves de C.P.F.T.07, ils se regroupent généralement lors de deux périodes différentes de la semaine (52,62%) et à plus forte proportion le soir après l'école et la fin de semaine pour 31,57% d'entre eux. Nous constatons également que 22,41% des élèves à l'étude ont une fréquence de contact très élevée puisque ceux-ci se regroupent plus fréquemment, c'est-à-dire lors des trois périodes ciblées de la semaine.

Tableau 4.11 Répartition des élèves par catégories de C.P.F.T. selon le nombre et les périodes de la semaine où s'établissent les contacts avec les membres du réseau social

Catégories de C.P.F.T. / Nombre de périodes	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon		Catégories de C.P.F.T. / Périodes spécifiques	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Une période	7	36,85	20	51,28	27	46,55	Jour	2	10,53	16	41,02	18	31,03
							Soir	0	0	0	0	0	0
							Fin de semaine	5	26,32	4	10,26	9	15,52
Deux périodes	10	52,62	8	20,51	18	31,04	Jour et soir	1	5,26	1	2,56	2	3,45
							Jour et fin de semaine	3	15,79	2	5,13	5	8,62
							Soir et fin de semaine	6	31,57	5	12,82	11	18,97
Trois périodes	2	10,53	11	28,21	13	22,41	Jour, soir et fin de semaine	2	10,53	11	28,21	13	22,41
Total	19	100	39	100	58	100	Total	19	100	39	100	58	100

Les résultats suivants définissent la perception des élèves à l'égard de l'attitude qu'ont les membres de leur réseau social concernant l'école.

4.1.3.4 Perception de l'élève à l'égard de l'attitude des amis-es concernant l'école

À l'analyse de cette variable, nous avons obtenu un score moyen de 24,64 sur un score maximal possible de 40 points, ce qui indique que l'ensemble des élèves ont une perception positive faible de l'attitude des membres de leur réseau social à l'égard de l'école. Soulignons que le score moyen est légèrement plus élevé chez les élèves de C.P.F.T.08 (C.P.F.T.07: score moyen = 23,11; C.P.F.T.08: score moyen = 25,39) et indique alors que ces derniers ont une perception légèrement plus positive que celle des élèves de C.P.F.T.07 de l'attitude de leurs amis-es concernant l'école.

Une analyse plus approfondie de cette perception nous permet de constater que deux items de l'échelle ont obtenu des scores défavorables élevés. Ainsi, 70,67% des élèves affirment que leurs amis-es n'aiment pas aller à l'école (Q52) et 75,86% d'entre eux croient que ceux-ci ont hâte de quitter l'école (Q58⁻). Cependant, des scores favorables élevés à deux autres items de l'échelle viennent rétablir l'équilibre puisque 65,52% affirment que leurs amis-es croient qu'il faut aller à l'école pour réussir dans la vie (Q53) et 93,10% croient que leurs amis-es désirent obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires (Q59). Ces résultats portent donc un éclairage sur la perception générale des élèves de C.P.F.T. à l'égard de l'attitude des membres de leur réseau social selon laquelle cette perception est positive, du moins en ce qui concerne les valeurs sociales intégrées quant au rôle de l'école dans la promotion sociale.

Ainsi, nous pouvons résumer le facteur "*environnement social*" de la réalité socioculturelle de l'élève en C.P.F.T. en affirmant d'une part que les réseaux sociaux sont principalement formés d'amis-es fréquentant le secteur scolaire régulier et ce, particulièrement chez les élèves de catégorie 08. Ceci signifie donc que les élèves conservent les contacts établis antérieurement alors qu'ils faisaient partie du secteur scolaire régulier et ne se marginalisent pas en se créant un réseau social formé d'amis-es provenant du même secteur qu'eux (C.P.F.T.).

D'autre part, il nous est possible d'affirmer que les trois quarts des élèves interrogés partagent surtout des intérêts communs avec les membres de leur réseau social. Ces intérêts se définissent surtout par des activités autres que les équipes sportives et les clubs ou les regroupements culturels. Ils se fréquentent surtout lors d'une période spécifique, c'est-à-dire le jour à l'école ou ailleurs.

Et enfin, les élèves semblent avoir une perception faiblement positive concernant l'attitude des amis-es à l'égard de l'école. Sachant qu'à cet âge l'élève est facilement influençable par les amis-es, nous vérifions dans la section suivante, sa propre attitude à l'égard de l'école.

4.1.4 Attitude de l'élève à l'égard de l'école

Cette section des analyses descriptives se divise en deux parties. D'abord, nous analysons l'attitude des élèves à l'égard des matières scolaires de base, c'est-à-dire le français langue maternelle, les mathématiques et l'anglais langue seconde puis leur attitude à l'égard de l'école.

4.1.4.1 Attitude de l'élève à l'égard des matières scolaires de base

Cette première partie décrit l'attitude générale des élèves à l'égard des matières scolaires de base. Les résultats révèlent que les élèves ont une attitude positive élevée à l'égard des matières de base puisque le score moyen obtenu a été de 32,07 sur un score maximal possible de 40 points. Pour comprendre davantage cette attitude, deux regroupements d'items nous ont permis de clarifier ce résultat. Le premier regroupement vise à déterminer si les élèves considèrent ces matières scolaires importantes et le deuxième nous indique si les élèves aiment se présenter aux différents cours inscrits à l'horaire.

La première analyse indique que 98,28% des élèves considèrent que les matières scolaires de base sont très importantes soit parce qu'ils désirent les réussir ou encore parce qu'ils utiliseront les notions apprises au cours de leur vie. Bien qu'ils considèrent ces matières importantes, 8,62% n'aiment pas assister aux différents cours ou désireraient remplacer certains cours par d'autres qu'ils jugent plus intéressants.

La partie suivante constitue le deuxième descripteur du facteur "*attitude de l'élève à l'égard de l'école*".

4.1.4.2 Attitude de l'élève à l'égard de l'école

Trois regroupements d'items nous ont conduit à déterminer l'attitude qu'ont les élèves à l'égard de l'école en général, c'est-à-dire de l'école en tant qu'institution. Nous avons donc exposé les résultats obtenus pour cette attitude et nous avons ensuite présenté les résultats des analyses de chacun des regroupements, soit (1) l'importance qu'accordent les élèves à l'école, (2) l'importance qu'ils accordent à la réussite scolaire ainsi que (3) leur position à l'égard de leur rôle d'élève. Ces trois analyses permettent d'expliquer et de mieux comprendre l'attitude générale de l'élève à l'égard de l'école.

Attitude générale des élèves à l'égard de l'école

Après analyse, nos résultats indiquent clairement que 100% des élèves rapportent qu'ils ont une attitude positive à l'égard de l'école. Le score moyen obtenu a été de 30,88 sur un score maximal possible de 40 points et indique donc que les élèves en C.P.F.T.07 et en C.P.F.T.08 ont une attitude générale positive de l'école. Analysons maintenant cette attitude de plus près à l'aide des trois regroupements d'items.

Importance de l'école

L'échelle de cinq items (62⁻, 65, 66, 67⁻, 71) nous permet de mesurer la proportion des élèves jugeant de l'importance de l'école et indique clairement que 100% des élèves considèrent que l'école est importante. Le score moyen obtenu pour cette analyse a été de 15,74 sur un score maximal possible de 20 points, ce qui indique que dans l'ensemble, les élèves en C.P.F.T. accordent une grande importance à l'école. Étant donné les résultats concernant (a) l'attitude parentale face à l'école, (b) les perceptions qu'ont les élèves de cette attitude et de celles de leurs réseaux d'amis-es, il n'est peut-être pas faux de croire que les élèves reçoivent alors une certaine pression de l'entourage et que celle-ci pourrait avoir une influence positive sur leur propre attitude à l'égard de l'école.

Importance de la réussite scolaire

La deuxième analyse vérifiait si les élèves accordent de l'importance à la réussite scolaire. Les résultats révèlent que 100% des élèves désirent obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires (Q63). De plus, 81,03% des élèves désirent poursuivre d'autres études après la cinquième secondaire (Q64). Il apparaît donc que la réussite scolaire est très importante pour les élèves de C.P.F.T.

Position des élèves à l'égard de leur rôle d'élève

Il s'agissait ici de déterminer si oui ou non les élèves aiment aller à l'école. Les résultats indiquent que 84,48% des élèves en C.P.F.T. aiment aller à l'école alors que 15,52% n'aiment pas ou peu y aller. Cependant, les résultats révèlent également que 75,86% des élèves trouvent parfois que le temps consacré à l'école est long (item 70). Est-il possible, d'après ce dernier résultat, que les élèves soient influencés par la perception qu'ils ont de l'attitude des amis-es concernant l'école (voir section 4.3.4), perception voulant que la plupart des amis-es n'aiment pas aller à l'école et ont hâte de la quitter? Malgré cette perception, les élèves semblent l'aimer, mais aimeraient également que le temps passé à l'école soit plus bref. Nos analyses nous conduisent à nous interroger sur cette observation bien que notre étude ne prévoyait pas établir un lien quelconque entre la perception des élèves de l'attitude des amis-es et le fait qu'ils trouvent que le temps consacré à l'école est trop long.

Ainsi, ce facteur de la réalité socioculturelle, soit "*l'attitude de l'élève à l'égard de l'école*" nous apparaît très positif selon les résultats obtenus aux analyses. Bien que certains indicateurs se soient avérés légèrement négatifs (position des élèves à l'égard de leur rôle d'élève, assistance aux cours), les élèves ont déclaré dans l'ensemble avoir une attitude positive face aux matières scolaires de base et à l'école en général. Il semble que ceux-ci adhèrent aux valeurs sociales véhiculées à l'égard de l'école selon lesquelles l'école et la réussite scolaire sont très importantes pour réussir sa vie d'adulte (professionnelle et personnelle).

Nous terminons ce chapitre en exposant les résultats des analyses descriptives du facteur "*habitudes face à la communication et aux activités culturelles*" de la réalité socioculturelle des élèves de C.P.F.T.

4.1.5 Les habitudes face à la communication et aux activités culturelles

Cette dernière dimension de la réalité socioculturelle décrit les habitudes de lecture et d'écriture de l'élève, sa fréquentation des établissements culturels, ses activités culturelles et le support des parents dans la poursuite des habitudes et des pratiques culturelles.

4.1.5.1 Habitudes de lecture

Les habitudes de lecture sont décrites selon les trois types d'imprimés que nous avons retenus: les journaux, les revues et les volumes reliés.

Types d'imprimés

Le tableau 4.12 présente les résultats selon le nombre de journaux lus par nos sujets. Ces résultats révèlent d'abord que 29,31% des élèves ne lisent aucun journal. De ces élèves, notons qu'il y a 11,19% moins de lecteurs provenant du C.P.F.T.07 que du C.P.F.T.08. Des autres élèves, 31,04% lisent un seul journal dont le plus populaire est le journal local "*l'Écho*" pour 17,24% d'entre eux; 31,04% lisent deux journaux dont 13,79% s'intéressent plus particulièrement au journal local "*l'Écho*" et au "*Journal de Montréal*"; seulement 8,61% des élèves s'adonnent à la lecture de trois journaux ou plus.

Tableau 4.12 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon le nombre de journaux lus

Catégories de C.P.F.T. / Journaux lus	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Aucun journal	7	36,84	10	25,65	17	29,31
1 journal	7	36,84	11	28,21	18	31,04
2 journaux	3	15,8	15	38,46	18	31,04
3 journaux	2	10,52	2	5,12	4	6,89
Plus de 3 journaux	0	0	1	2,56	1	1,72
Total	19	100	39	100	58	100

Soulignons que parmi les journaux cités dans le questionnaire, le journal "*La Presse*" est celui qui est le moins populaire chez les élèves. Seulement 5,16% affirment lire ce journal comparativement à 49,98% qui lisent le journal local "*l'Écho*", 39,64% qui lisent le "*Journal de Montréal*" et 20,69% qui lisent le journal "*Photo Police*". Les sujets semblent donc s'intéresser aux journaux dont les articles traitent d'abord des gens de leur milieu (journal local "*L'Écho*") puis d'événements à sensations fortes tels que traités dans les journaux "*Journal de Montréal*" et "*Photo Police*". Le journal "*La Presse*" qui est réputé pour son caractère intellectuel par rapport aux journaux cités ci-dessus ne semble pas attirer la faveur des élèves. Il se peut que le coût plus élevé de ce journal par rapport aux autres soit une des raisons qui n'incitent pas les jeunes à le lire.

En ce qui concerne la fréquence de lecture de ce type d'imprimés, 31,03% des élèves lisent les journaux à raison d'une fois par semaine alors que 18,97% les lisent presque à tous les jours. Parmi les autres élèves, 6,9% lisent ces imprimés environ 2 fois par mois, 12,07% les lisent environ une fois par mois et 31,03% lisent rarement ou pas du tout les journaux.

Pour ce qui est de la stratégie de lecture, les élèves en utilisent différentes lorsqu'ils s'intéressent à un journal: 5,17% des sujets feuilletent le journal en ne lisant que les grands titres et en regardant les photographies, 22,41% lisent les articles dont les titres les ont

intéressés et 6,9%, les articles d'une section particulière du journal. Les autres (44,83%) combinent deux des stratégies ou les trois citées ci-haut dont les plus usuelles sont la lecture des articles dont les titres attirent l'intérêt et les articles d'une section particulière. Notons que 20,69% n'ont inscrit aucune stratégie particulière puisqu'ils ne lisent pas ou peu les journaux.

Le deuxième type d'imprimés, soit les revues, obtient une plus grande popularité auprès de nos élèves. En effet, seulement 3,45% affirment ne pas lire les différentes revues qui existent sur le marché alors que 96,55% s'y intéressent et lisent une ou plusieurs revues selon la nature de celles-ci.

Parmi la grande variété de revues offertes aux consommateurs, les élèves en ont favorisé quelques-unes auxquelles ils s'intéressent plus particulièrement; le tableau 4.13 présente ces résultats. Notons que les proportions inscrites dans ce tableau indiquent les résultats obtenus pour l'ensemble de l'échantillon qui manifeste de l'intérêt ou qui lit chacun des types de revues cités dans le questionnaire.

Tableau 4.13 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon les types de revues lues

Catégories de C.P.F.T. / Types de revues	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Actualité, politique	1	5,26	1	2,56	2	3,45
Mode, décoration	5	26,32	11	28,21	16	27,59
Bricolage, artisanat	2	10,53	5	12,82	7	12,07
Sport, loisir de plein air	13	68,42	19	48,72	32	55,17
Voyage	4	21,05	5	12,82	9	15,52
Animaux	15	78,95	18	46,15	33	56,9
Artistes	8	42,11	17	43,59	25	43,1
Science, technologie	5	26,32	7	17,95	12	20,69
Humour	14	73,68	23	58,97	37	63,79
Film, photo roman	7	36,84	10	25,64	17	29,31
Autres	0	0	3	7,69	3	5,17

Ainsi, les revues à caractère humoristique retiennent le plus grand nombre de lecteurs (63,79%), suivies de celles traitant des animaux (56,9%) et, au troisième rang, des revues portant sur les différents sports et loisirs de plein air (55,17%). Avec un peu moins de la moitié des lecteurs (43,1%), se situent au quatrième rang les revues qui informent sur les différents artistes, les chanteurs et les acteurs. Les autres sujets exploités dans les revues ne semblent pas susciter l'intérêt des élèves puisque ces sujets énumérés dans le questionnaire n'ont obtenu qu'un faible pourcentage d'intérêt: l'actualité, le bricolage, les voyages, la technologie. Trois élèves ont mentionné s'intéresser à un autre sujet: la pornographie, qui n'était pas suggérée dans le choix des éléments.

La fréquence de lecture des revues est beaucoup plus élevée comparativement à celle des journaux. À 41,39%, les élèves affirment lire des articles de revues environ une fois par jour et 31,03% disent en lire environ une fois par semaine. Des autres élèves, 1,72% lisent ce type d'imprimés environ deux fois par mois, 17,24% en lisent une fois par mois et seulement 8,62% affirment ne pas lire de revues. Ces résultats nous démontrent bien l'intérêt que portent les élèves à ce type de lecture.

Les stratégies de lecture utilisées lors de la lecture des revues sont sensiblement les mêmes pour la lecture d'un journal rapportées ci-dessus. Ainsi, 39,66% des élèves préfèrent lire les articles dont les titres ont suscité un intérêt et 31,03% affirment d'abord feuilleter la revue en lisant les grands titres et en regardant les photographies, puis lire les articles dont les titres ont capté leur attention. Des autres élèves, 6,9% feuilletent les revues en ne lisant que les grands titres et en regardant les photographies, 6,9% ne s'intéressent qu'aux publicités, 10,34% utilisent l'une ou l'autre des trois stratégies citées ci-haut et seulement 5,17% lisent rarement ou jamais les revues.

Les résultats relatifs au troisième type d'imprimés, soit les volumes reliés et les bandes dessinées, révèlent que ces écrits sont grandement appréciés de nos élèves. Une proportion de 93,1% de ceux-ci affirment manifester de l'intérêt pour des volumes reliés. C'est donc dire que ce type d'imprimés est grandement apprécié chez cette clientèle scolaire. Le tableau 4.14 présente les proportions de l'ensemble de l'échantillon qui s'intéresse à chacun des genres de volumes reliés, mis à part les bandes dessinées.

Tableau 4.14 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon les genres de volumes reliés lus

Catégories de C.P.F.T. / Genres de volumes	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Roman	16	84,21	25	64,1	41	70,69
Biographie	5	26,32	10	25,64	15	25,86
Poésie	4	21,05	3	7,69	7	12,07
Géographie	3	15,79	4	10,26	7	12,07
Science	4	21,05	6	15,38	10	17,24
Santé, forme physique	2	10,53	3	7,69	5	8,62
Documentaire	8	42,11	23	58,97	31	53,45

Les résultats révèlent que les romans sont préférés à tous les autres genres de volumes énumérés dans le questionnaire (70,69%), suivis des documentaires sur divers sujets exploités (53,45%). Notons qu'il y a 20,11% plus d'élèves provenant du C.P.F.T.07 qui s'intéressent aux romans alors que nous retrouvons 16,86% plus d'élèves de C.P.F.T.08 qui s'intéressent aux documentaires. Il aurait été intéressant de vérifier si ces intérêts correspondent aux types de discours étudiés dans les cours de français à l'école. Les autres genres de volumes n'intéressent qu'un faible pourcentage d'élèves et ce, pour les deux catégories.

En ce qui concerne les raisons qui incitent les élèves à lire, on peut noter le plaisir et la détente, puis l'information sur différents sujets. C'est dans une proportion de 86,21% que les élèves ont mentionné ces trois intentions de lecture. Très peu d'élèves (10,34%) ont mentionné qu'ils lisaient parce que cette pratique leur était utile pour les études. D'ailleurs, notons que cette dernière intention de lecture était toujours jumelée à une autre intention. Seulement 3,45% des élèves n'ont révélé aucune intention particulière puisqu'ils lisent rarement ou pas les volumes reliés.

Quant à la fréquence de lecture de ce type d'imprimés, 24,14% lisent environ une fois par jour et 22,41%, environ une fois par semaine. Les autres sujets affirment lire environ deux fois ou moins d'une fois par mois. Malgré que 46,55% des élèves lisent au moins une

fois par semaine, le nombre de volumes lus entièrement au cours des 12 derniers mois (de mai 1993 à avril 1994) est plutôt faible. Les résultats indiquent que 12,07% des élèves n'ont jamais complété la lecture d'un volume. Notons un écart de 10% de plus chez les élèves de C.P.F.T.08 qui n'ont pas lu entièrement un volume au cours de l'année. Des autres élèves, 36,21% affirment avoir lu entre un et cinq volumes et 13,79%, entre six et dix volumes de la première à la dernière page. Une proportion de 37,93% d'élèves mentionnent avoir lu au-delà de dix volumes pendant l'année dont 17,24% ont lu plus de 45 volumes; ces derniers lisent donc environ un volume par semaine. Certains facteurs tels le nombre de pages et la grosseur d'imprimerie auraient sans doute aidé à préciser davantage cette analyse.

En ce qui concerne les bandes dessinées, celles-ci sont également populaires auprès des élèves. Les deux tiers, soit 65,52%, s'adonnent à la lecture des bandes dessinées dont 20,69% lisent environ une fois par jour, 17,24% environ une fois par semaine, 15,52% environ deux fois par mois et 12,07%, environ une fois par mois.

Sources d'approvisionnement des imprimés

Les sources d'approvisionnement des revues et des volumes diffèrent d'un élève à l'autre. Ceux-ci devaient choisir, dans la liste suggérée dans le questionnaire, les deux sources où ils se procurent le plus souvent des écrits. Un très petit nombre d'élèves (six élèves, soit 10,34%) se procurent des textes à un seul endroit en particulier (kiosques à journaux, abonnement ou emprunts à des amis-es) alors que les autres se procurent des écrits dans plusieurs établissements. Notons cependant que 60,34% des élèves se les procurent surtout à la bibliothèque municipale et à la bibliothèque de l'école; ces deux endroits sont les plus populaires.

Fréquentation des établissements d'imprimés

La fréquentation des lieux offrant la possibilité d'emprunter ou d'acheter des écrits en dehors des heures de classe est plutôt faible. Plus de la moitié des élèves, soit 67,24%, affirment ne pas avoir fréquenté la bibliothèque de leur école en dehors des heures de classe au cours du mois qui a précédé l'enquête alors que 24,14% l'ont fréquentée d'une à cinq fois et 8,62%, plus de cinq fois. Soulignons que c'est dans une proportion de 84,21% que les

élèves de C.P.F.T.07 n'ont pas fréquenté leur bibliothèque-école comparativement à une proportion de 58,97% chez les élèves de C.P.F.T.08. Un facteur d'accessibilité pourrait cependant être à l'origine de cet écart de fréquentation entre les élèves des deux catégories puisque les heures d'ouverture de la bibliothèque de l'école que fréquentent les élèves de C.P.F.T.07 sont de plus courte durée (heures de classe seulement) comparativement aux heures d'ouverture de la bibliothèque-école des élèves de C.P.F.T.08 (ouverture une heure avant le début des cours le matin, entre les périodes de classe et sur l'heure du diner).

Quant à la bibliothèque municipale, celle-ci est beaucoup plus fréquentée puisque 55,17% y sont allés au cours du dernier mois, soit 34,48% d'une à cinq fois et 20,69% plus de cinq fois, comparativement à 32,76% qui ont fréquenté la bibliothèque-école. Nous constatons qu'une proportion beaucoup plus élevée des élèves de C.P.F.T.08, soit 64,1%, n'ont pas fréquenté la bibliothèque municipale comparativement à seulement 5,26% des élèves de C.P.F.T.07.

La différence de fréquentation qui existe entre les deux bibliothèques, soit celle de l'école et celle de la municipalité, peut s'expliquer par le fait que les enseignants de français langue maternelle introduisent normalement dans leur cycle d'enseignement une période de lecture à la bibliothèque de l'école. Les élèves s'y rendent donc par obligation à raison de deux fois par mois pour emprunter des volumes ou tout simplement effectuer une lecture libre et ne ressentent pas le besoin d'y retourner au cours du mois. De plus, les élèves qui utilisent le transport scolaire ou qui se rendent à la maison pour la période du dîner sont limités dans l'accès de la bibliothèque-école. Quant à la bibliothèque municipale, ses heures d'ouverture semblent convenir davantage aux élèves surtout le soir après l'école et les fins de semaine.

Signalons que 56,9% de la population à l'étude sont abonnés à la bibliothèque municipale dont une proportion beaucoup plus élevée chez les élèves de C.P.F.T.07, soit 94,74% et seulement 38,46% chez les élèves de C.P.F.T.08. Ces résultats expliquent en partie la fréquentation plus élevée de la bibliothèque municipale par les élèves de C.P.F.T.07.

Et finalement, la librairie n'attire que peu d'élèves, soit 36,21%. Ces derniers se sont rendus à la librairie une fois ou plus au cours du dernier mois. Les élèves préfèrent donc emprunter des écrits au lieu de les acheter. Les proportions sont sensiblement les mêmes pour les deux catégories de C.P.F.T.

Nous avons mentionné dans notre cadre théorique que le support des parents, peu importe l'activité, était très important dans la poursuite d'activités. La section suivante présente ce que disent les élèves de ce support concernant la lecture.

Support des parents

Les adolescents ont souvent besoin de motivation et d'encouragement pour pratiquer une activité et pour développer le goût de la poursuivre. La lecture ne fait pas exception à la règle surtout lorsque ces adolescents sont au coeur de leurs apprentissages généraux. Ainsi, seulement 43,11% des élèves affirment recevoir des encouragements de la part de leurs parents pour lire divers textes alors que les autres ne reçoivent que rarement ou jamais d'encouragement. Il y aurait sûrement avantage à investir à ce niveau puisque la lecture est source d'informations et développe largement des habiletés aux niveaux de la compréhension de textes, de la production écrite et du vocabulaire exploités dans diverses matières scolaires.

À la suite de cette partie, nous considérons que les habitudes de lecture sont relativement bien développées chez les élèves de C.P.F.T. Nous retenons que les types d'imprimés qui attirent le plus d'élèves sont les revues (96,55%) suivies de très près par les volumes reliés (93,1%) et ensuite par les différents journaux (70,68%). Notons que la fréquence de lecture suit également l'ordre des intérêts de lecture: les jeunes lisent plus fréquemment des articles de revues que des volumes et des articles de journaux.

Quant aux différentes stratégies de lecture empruntées par les élèves, celles-ci se ressemblent en ce qui concerne la lecture d'un journal ou d'une revue. C'est-à-dire que les élèves feuilletent ces imprimés tout en lisant les grands titres et s'attardent à lire un article dont le titre a accroché leur attention.

Les volumes reliés qui attirent les élèves sont surtout les romans pour 70,69% d'entre eux, les bandes dessinées pour 65,52% et les documentaires pour 53,45%. Aussi, les élèves

affirment-ils lire dans le but de se détendre lorsque la question leur est posée directement (Q94).

Les élèves se procurent surtout les imprimés à la bibliothèque-école et à la bibliothèque municipale. Notons que la majorité des élèves de C.P.F.T.08 fréquentent leur bibliothèque-école alors que les élèves de C.P.F.T.07 fréquentent la bibliothèque municipale. Il existe également beaucoup plus d'abonnés à la bibliothèque municipale chez les élèves de catégorie 07 que chez ceux de catégorie 08.

Nous notons un point négatif dans cette partie des analyses et il concerne le support des parents: la majorité (56,89%) de l'ensemble de l'échantillon déclare ne pas recevoir d'encouragement de la part des parents concernant la lecture. Cependant, les résultats indiquent que la situation est plus critique chez les élèves de catégorie 08 puisque 61,54% affirment ne pas recevoir de support comparativement à 47,37% chez ceux de catégorie 07.

La deuxième partie des habitudes de communication s'intéresse aux habitudes d'écriture et est décrite ci-dessous.

4.1.5.2 Habitudes d'écriture

Les résultats suivants révèlent les habitudes d'écriture de nos sujets, c'est-à-dire leurs pratiques d'écriture en dehors des heures de classe, leurs différentes intentions d'écriture ainsi que le support qui leur est apporté par les parents.

Les résultats indiquent que 53,45% des élèves s'adonnent à l'écriture au moins une fois par jour, 18,97% écrivent environ une fois par semaine et 27,58% ne s'adonnent que rarement ou jamais à l'écriture.

Le tableau 4.15 présente les différentes intentions d'écriture des élèves qui pratiquent cette activité. Notons que les proportions indiquées représentent les pourcentages des élèves sur l'échantillon total pour chacune des intentions mentionnées.

Tableau 4.15 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon les intentions d'écriture de ceux qui pratiquent cette activité en dehors des heures de classe

Catégories de C.P.F.T. / Intentions d'écriture	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Correspondance	13	68,42	17	43,59	30	51,72
Journal intime	7	36,84	6	15,38	13	22,41
Souhais	7	36,84	5	12,82	12	20,69
Courts messages	11	57,89	23	58,97	34	58,62
Poèmes	4	21,05	4	10,26	8	13,79
Histoires, récits	2	10,53	2	5,13	4	6,9
Autres	2	10,53	3	7,69	5	8,82

Seulement 10,34% des élèves n'ont indiqué aucune intention d'écriture parce qu'ils écrivent très rarement ou pas du tout. Des autres élèves, 58,62% écrivent dans le but de laisser de courts messages aux parents et aux amis-es, courts messages qui se résument à quelques lignes. Nous retrouvons également la moitié des élèves (51,72%) qui écrivent dans le but de correspondre, c'est-à-dire d'échanger régulièrement des lettres avec une ou plusieurs personnes. Un faible pourcentage de l'échantillon (8,82%) a mentionné écrire pour d'autres raisons telles que rédiger des recherches personnelles sur un sujet de son choix ou écrire dans le simple but de s'amuser (jeux ou autres).

Si l'on compare les deux catégories d'élèves, nous constatons que chez ceux de C.P.F.T.07, l'écriture occupe une plus grande place. Les proportions sont plus élevées dans cette catégorie pour chacune des intentions d'écriture mentionnées mise à part l'intention "*courts messages*" qui obtient sensiblement le même pourcentage chez les deux catégories d'élèves.

Quant au support et aux encouragements des parents concernant la pratique de l'écriture, les données révèlent que les élèves sont peu encouragés à écrire. Ainsi, seulement 24,14% mentionnent qu'ils reçoivent beaucoup d'encouragement de la part de leurs parents dans la pratique de cette activité alors que les autres affirment ne recevoir que rarement ou jamais d'encouragement. Cette activité ne semble donc pas valorisée à la maison.

L'écriture ne semble pas aussi ancrée dans les habitudes des élèves que la lecture décrite précédemment. En effet, chaque intention d'écriture, incluant une catégorie "autres", mentionnée dans le questionnaire n'a enregistré qu'une faible proportion de réponses. Seule une intention d'écriture a atteint une faible majorité, soit l'intention d'écrire de courts messages. Il se peut que ces élèves aient développé une certaine réticence concernant l'écriture puisque cette activité occupe une place importante dans les programmes de français langue maternelle à l'école et que la majorité des élèves de C.P.F.T. éprouvent des difficultés dans cette matière scolaire. De plus, cette activité n'étant pas encouragée par les parents selon la perception des élèves, il est possible qu'il soit alors difficile pour ces derniers de développer le goût de l'écriture en dehors des heures de classe.

La troisième partie des analyses descriptives du facteur "*habitudes face à la communication et aux activités culturelles*" concerne les établissements et les sites culturels.

4.1.5.3 Fréquentation des établissements et des sites culturels

Outre la fréquentation des bibliothèques et des librairies, d'autres établissements culturels procurent aux élèves des environnements et des situations enrichissants sur le plan culturel. Le tableau 4.16 (p. 95) présente la liste des différents établissements culturels fréquentés par les élèves ainsi que la fréquence de fréquentation de ces lieux.

Les résultats indiquent qu'un peu plus de la moitié des élèves, soit 58,62%, ont visité au moins une fois un salon du livre au cours de leur vie. Il existe en Abitibi-Témiscamingue un salon du livre dont, tour à tour, les villes de la région deviennent les hôtes. Nous sommes portés à croire que les élèves qui ont visité un salon du livre ont été à celui tenu par le comité organisateur de la ville de Val-d'Or et que cette visite fut organisée dans le cadre d'une activité scolaire. De plus, nous sommes tentés de croire que la préférence des élèves pour les bibliothèques et leur faible fréquentation des librairies pourraient également expliquer le haut taux de non-fréquentation des salons du livre. Une fois de plus, les résultats nous incitent à affirmer que les élèves préfèrent emprunter des écrits plutôt que les acheter.

Tableau 4.16 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon la fréquence de fréquentation des établissements et des sites culturels

Catégories de C.P.F.T. / Établissements et sites	Fréquences	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon		Total de la fréquentation	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Salon du livre	0 fois	7	36,84	17	43,79	24	41,38	34	58,62
	1 à 5 fois	11	57,9	21	53,95	32	55,17		
	6 fois et plus	1	5,26	1	2,26	2	3,45		
Salle d'exposition, salon des métiers d'art	0 fois	1	5,26	5	12,82	6	10,34	52	89,66
	1 à 5 fois	11	57,9	22	56,41	33	56,89		
	6 fois et plus	7	36,84	12	30,77	19	32,77		
Site historique	0 fois	1	5,26	3	7,69	4	6,9	54	93,1
	1 à 5 fois	16	84,21	31	79,5	47	81,04		
	6 fois et plus	2	10,53	5	12,81	7	12,06		
Musée	0 fois	5	26,32	22	56,41	27	46,55	31	53,45
	1 à 5 fois	13	68,42	14	35,9	27	46,55		
	6 fois et plus	1	5,26	3	7,69	4	6,9		

Les salles d'exposition et les salons des métiers d'art sont plus populaires auprès des jeunes. Ainsi, 89,66% ont visité au moins une fois dans leur vie ces lieux. Notons que la salle d'exposition de Val-d'Or reçoit à plusieurs reprises les élèves des écoles primaires et secondaires dans le cadre d'une sortie éducative.

Quant aux sites historiques, nous en notons une fréquentation très élevée. Seulement quatre élèves, soit 6,9%, n'ont jamais visité un site historique en région ou ailleurs. Du reste, 93,1% en ont visité au moins une fois. Et enfin, les résultats indiquent également qu'un peu plus de la moitié des élèves, soit 53,45%, ont visité au moins un musée, obligatoirement à l'extérieur de Val-d'Or puisqu'il n'en existe aucun dans cette ville.

Somme toute, les sites historiques gagnent en popularité auprès de nos élèves comparativement aux salles d'exposition, aux salons des métiers d'art, à ceux du livre et aux

différents musées. Nous croyons que les objets, les gens, les coutumes, les événements d'autrefois fascinent davantage ces élèves. Les résultats démontrent également que les élèves de C.P.F.T.07 fréquentent davantage les établissements et les sites à caractère culturel comparativement aux élèves de C.P.F.T.08.

D'autres établissements et événements à caractère culturel offrent des spectacles variés et ce, de façon répétée dans différents lieux de la ville de Val-d'Or. C'est le cas des salles de cinéma, des salles de spectacle et des festivals populaires. Le tableau 4.17 présente les proportions des élèves qui fréquentent ces lieux et plus particulièrement la fréquence de fréquentation des événements qui s'y tiennent.

Tableau 4.17 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon la fréquence de fréquentation des salles de spectacle et des festivals populaires

Catégories de C.P.F.T. / Salles de spectacle et festivals	Fréquences	07		08		Total pour l'ensemble de l'échantillon		Total de la fréquentation	
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Pièces de théâtre	0 fois	4	21,05	14	35,9	18	31,03	40	68,97
	1 à 5 fois	10	52,63	18	46,16	28	48,28		
	6 fois et plus	5	26,32	7	17,94	12	20,69		
Concerts de musique	0 fois	10	52,63	22	56,41	32	55,18	26	44,82
	1 à 5 fois	7	36,85	14	35,9	21	36,21		
	6 fois et plus	2	10,52	3	7,69	5	8,61		
Spectacles de danse	0 fois	11	57,9	28	71,79	39	67,25	19	32,75
	1 à 5 fois	4	21,05	11	28,21	15	25,86		
	6 fois et plus	4	21,05	0	0	4	6,89		
Festivals populaires	0 fois	2	10,53	1	2,56	3	5,17	55	94,83
	1 à 5 fois	8	42,11	21	53,85	29	50		
	6 fois et plus	9	47,36	17	43,59	26	44,83		

Les résultats révèlent que 31,03% des élèves n'ont jamais assisté, à Val-d'Or ou ailleurs, à une pièce de théâtre alors que 68,97% y ont assisté au moins une fois. Malgré le choix important de pièces de théâtre offertes, la raison majeure invoquée par 61,11% des répondants qui n'ont jamais assisté à l'une d'entre elles est tout simplement le fait qu'ils n'aiment pas les pièces de théâtre.

De plus, 44,82% des élèves ont déclaré avoir assisté à au moins un concert de musique rock, populaire ou autre. Parmi les 55,18% qui ne se sont jamais rendus à une salle de spectacle offrant un concert de musique, 53,13% mentionnent qu'ils n'y assistent pas à cause du coût trop élevé des billets.

Les spectacles de danse obtiennent la plus faible popularité. Seulement 32,75% des élèves ont déjà assisté à au moins un spectacle. C'est ainsi que la majorité, plus précisément 67,25% des élèves, n'ont jamais assisté à ce genre de spectacle et leur raison est unanime ou presque: 92,31% n'apprécient pas la danse.

Les événements culturels qui attirent le plus les élèves sont les festivals populaires tels que les festivals d'été, les carnivals et les foires. Ainsi, 94,83% des élèves ont assisté à au moins un festival populaire. Parmi les trois élèves (5,17%) qui n'ont jamais assisté à l'un de ces événements, un élève dit ne pas être allé parce qu'il n'a pas reçu les informations nécessaires sur les événements et les deux autres élèves affirment que les sites où se tiennent ces événements se situent trop loin de la maison; ceux-ci ont donc un problème d'accessibilité.

Outre les salles de spectacle et les sites des festivals, les salles de cinéma sont d'autres établissements culturels qui attirent un grand nombre de personnes. Parmi nos sujets, 10,35% se rendent au cinéma environ une fois par semaine et 43,1% s'y rendent environ une fois par mois pour regarder un film en primeur. Les autres ne fréquentent que rarement ou jamais cet établissement.

Somme toute, nos résultats démontrent que l'événement culturel qui suscite le plus l'intérêt et la participation de nos élèves est représenté par les festivals populaires (94,83%), au deuxième rang se situent les pièces de théâtre (68,97%), au troisième rang vient le cinéma (53,45%), au quatrième rang sont les concerts de musique (44,82%) et au dernier

rang, les spectacles de danse (32,75%). Ainsi, les festivals populaires semblent beaucoup plus intéressants et beaucoup plus accessibles pour les élèves à l'étude. Ce sont souvent des événements peu coûteux pour les gens qui se rendent sur les sites des événements dont la publicité fait beaucoup de bruit. Toute une série de ces festivals est à l'affiche au niveau local, régional et provincial et ce, tout au long de l'année et ils reviennent annuellement. Généralement, les gens retournent aux mêmes festivals au fil des années.

Quant à la fréquentation plus ou moins élevée des salles de cinéma, ceci peut certainement s'expliquer par l'avènement des nombreux clubs vidéo qui offrent les mêmes films quelques semaines après leur parution au grand écran à un coût beaucoup moindre.

Nos résultats indiquent également que les élèves de C.P.F.T.07 enregistrent une participation légèrement plus élevée que ceux de C.P.F.T.08 et ce, dans trois événements sur quatre (pièces de théâtre, concerts et spectacles de danse).

Certains établissements culturels offrent des ateliers auxquels les élèves peuvent s'inscrire et participer. La section suivante traite de ces ateliers.

4.1.5.4 Ateliers culturels

Rappelons d'abord que les ateliers culturels dont il est question sont les cours de danse, de musique, de dessin par exemple, offerts par la municipalité ou par l'école, animés et dirigés par une personne compétente. Nos résultats indiquent que les ateliers culturels offerts aux jeunes sont plus ou moins populaires puisqu'un peu plus de la moitié des élèves, soit 53,45%, ont déjà suivi ou suivaient au moment de l'étude des ateliers culturels et que certains, parmi ceux-ci en ont suivi plus d'un. Le tableau 4.18 présente les résultats obtenus concernant les ateliers suivis ou ayant déjà été suivis par les élèves.

Ainsi, parmi les élèves qui ont déjà suivi des ateliers, 25,86% ont suivi des cours d'arts plastiques et 22,41%, des cours de musique. Ces deux types d'ateliers se sont révélés les plus populaires auprès des jeunes. Les autres ateliers cités dans le questionnaire ont été suivis par moins de 13% des élèves comme il est inscrit dans le tableau 4.18. Les résultats indiquent un pourcentage plus élevé d'élèves de C.P.F.T.07 qui s'intéressent à ces ateliers comparativement aux élèves de C.P.F.T.08 et ce, pour tous les ateliers sauf les arts plastiques.

Tableau 4.18 Répartition des élèves par catégorie de C.P.F.T. selon les ateliers culturels suivis

Catégories de C.P.F.T. / Ateliers culturels	07		08		Total pour l'ensemble de la population	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Arts plastiques	4	21,05	11	28,21	15	25,86
Artisanat	2	10,53	3	7,69	5	8,62
Chant	5	26,32	2	5,13	7	12,07
Musique (instrument)	9	47,37	4	10,26	13	22,41
Théâtre	2	10,53	1	2,56	3	5,17
Danse	3	15,79	1	2,56	4	6,9
Écriture	4	21,05	2	5,13	6	10,34
Autres	0	0	4	10,26	4	6,9

Nous avons également demandé aux élèves s'il leur arrivait de pratiquer une des activités mentionnées dans la liste des ateliers culturels sans toutefois avoir suivi des cours dirigés. Les résultats démontrent que 46,55% s'adonnent à ces activités dont les plus populaires sont les arts plastiques et la pratique d'un instrument de musique. Les autres n'occupent pas leurs moments libres à l'une ou l'autre des activités énumérées.

L'enquête nous a également permis de connaître les raisons qui suscitaient le désintéressement des élèves à l'égard des ateliers culturels. La raison majeure les empêchant de s'inscrire aux divers ateliers culturels dirigés offerts par la municipalité ou par l'école est tout simplement l'absence d'intérêt (43,1%). Le coût des ateliers qui semble trop élevé a été invoqué par 31,03% des élèves. Les autres ont affirmé que plusieurs raisons suscitaient leur désintéressement dont celles citées ci-haut, ainsi que le manque de temps, d'information et de publicité et un problème d'accessibilité. Ajoutons que les proportions sont sensiblement les mêmes pour les deux catégories de C.P.F.T.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les adolescents ont parfois besoin d'encouragement des parents avant de se lancer dans diverses activités culturelles. La section suivante présente les résultats obtenus à ce sujet.

4.1.5.5 Support des parents

D'après les élèves, les parents ne les encouragent que très peu à assister aux différents spectacles ou à se rendre aux événements culturels offerts. Seulement 22,41% des élèves affirment être encouragés par leurs parents à participer aux diverses activités alors que 77,59% ne reçoivent que rarement ou jamais d'encouragement à ce niveau. Notons que les élèves de C.P.F.T.07 se sentent davantage supportés comparativement aux élèves de C.P.F.T.08.

En ce qui concerne les ateliers culturels, les élèves ne se sentent pas plus encouragés à les suivre. En effet, seulement 17,24% affirment que leurs parents les encouragent beaucoup à s'inscrire et à suivre des ateliers culturels alors que 82,76% ne reçoivent pratiquement aucun encouragement.

Une autre activité qui peut certainement enrichir notre culture personnelle est la télévision. La section ci-dessous expose les résultats relatifs aux heures d'écoute de la télévision.

4.1.5.6 La télévision

La télévision semble être une des activités préférées des élèves. Les résultats indiquent que 24,14% de ceux-ci regardent en moyenne moins de trois heures de télévision par jour, 51,72% la regardent de trois à cinq heures par jour et 24,14% la regardent plus de cinq heures par jour et ce, tout au long de l'année scolaire. Les proportions sont sensiblement les mêmes dans les deux catégories de C.P.F.T. Considérant ces nombreuses heures d'écoute après les heures de classe, nous ne sommes pas surpris du faible taux de participation aux différentes activités et événements culturels qui se tiennent dans le milieu.

Ainsi, cette dernière partie des analyses descriptives, soit la dimension "*habitudes face à la communication et aux activités culturelles*" ne nous apparaît pas aussi pauvre que laissent croire les jugements sociaux à l'égard de la clientèle provenant du cheminement particulier de formation de type temporaire. Bien au contraire, les résultats décrits précédemment révèlent, à notre avis, des proportions importantes concernant la participation aux différentes activités culturelles retenues dans le cadre de cette étude.

Les habitudes face à la communication nous apparaissent plutôt bien intégrées chez nos élèves. Malgré une faible perception des élèves concernant le support des parents, surtout chez ceux de catégorie 08, plus de 60% des élèves lisent différents types d'écrits. Nous avons noté une préférence pour les journaux et les revues chez les élèves de catégorie 08 alors que les volumes reliés sont plus populaires chez ceux de la catégorie 07. L'habitude d'écrire n'est toutefois pas aussi présente puisque près de la moitié des élèves avouent écrire rarement en dehors des heures de classe. Ce sont surtout les élèves de C.P.F.T.08 qui ne s'adonnent pas à cette pratique.

La fréquentation des établissements et des sites culturels occupe une grande place dans l'apprentissage de nos élèves. La curiosité de ces derniers apparaît plus aiguë lorsqu'ils peuvent voir, toucher et participer à certaines activités dans le cadre d'événements culturels (tableaux 4.16 - 4.17).

Quant aux ateliers culturels, même si un peu plus de la moitié des élèves ont déjà suivi des cours structurés en musique, en arts plastiques ou autres, ces ateliers semblent n'occuper qu'une petite place. Est-il juste de croire qu'à cet âge, les élèves préfèrent les activités libres en dehors des heures de classe et investir davantage au sein de leur réseau social?

Et enfin, il y a la télévision qui occupe une grande place au niveau des intérêts des élèves. Elle est certainement un outil puissant qui transmet des connaissances par le biais des différentes émissions télévisées; cependant, seule une étude approfondie sur les émissions regardées par les élèves nous aurait permis d'avancer des conclusions plus plausibles quant aux valeurs des émissions par rapport aux événements culturels énoncés précédemment.

Somme toute, il nous est difficile d'avancer que les élèves de C.P.F.T. sont moins riches que les élèves de la voie scolaire régulière sur le plan culturel puisque aucune étude comparative n'a été menée. Cependant, nous connaissons maintenant les préférences de ces élèves en matière d'habitudes et d'activités culturelles et il nous est maintenant possible d'affirmer qu'ils ont, eux aussi, un bagage culturel et qu'ils s'intéressent à la culture générale.

La section suivante se consacre aux analyses fondamentales, c'est-à-dire à la vérification des hypothèses émises au chapitre II. Voici les résultats des ces hypothèses de recherche.

4.2 Analyses fondamentales

Nous avons utilisé des analyses de type corrélationnel pour vérifier nos hypothèses. Il s'agit du chi-carré pour les hypothèses à deux variables discrètes et de la corrélation de Pearson pour les hypothèses renfermant des variables continues.

4.2.1 Analyse chi-carré

Nous avons utilisé le test du chi-carré pour analyser les hypothèses un (H_1), deux (H_2) et trois (H_3). Cette technique est:

un test statistique approximatif utilisé pour déterminer s'il existe une relation entre les diverses catégories de deux variables de classification différentes;
(Howard, Christensen et le Statistics Instructional Development team, trad. française de Gagné & Proulx, 1983, p.475)

Grâce au chi-carré, nous pouvons vérifier s'il existe un lien entre la "*catégorie de C.P.F.T.*" et la "*constitution du foyer*" pour l'hypothèse H_1 , la "*catégorie de C.P.F.T.*" et la "*situation géographique de la résidence familiale*" pour l'hypothèse H_2 et, la "*moyenne des matières scolaires de base*" et la "*situation géographique de la résidence familiale*" pour l'hypothèse H_3 .

Hypothèse 1

Afin de procéder à la vérification de la première hypothèse établissant une relation entre l'"*appartenance de l'élève à une catégorie de C.P.F.T.*" et "*la constitution de son foyer*", nous avons effectué des regroupements en ce qui concerne la variable "*constitution du foyer*". Nous avons éliminé les élèves provenant du Centre d'Orientation l'Étape et de la famille d'accueil et avons regroupé les élèves selon leur provenance d'une famille naturelle, d'une famille monoparentale ou d'une famille reconstituée.

L'analyse chi-carré révèle qu'il n'existe pas de lien ($\chi^2 = .302$, $p = .0604$) entre l'appartenance de l'élève à une catégorie de C.P.F.T. et la constitution de son foyer familial. Même si la distribution des fréquences semble indiquer qu'il pourrait exister un lien entre ces deux variables (voir section 4.1.2.1 et p.72), les résultats de cette analyse ne confortent pas cette hypothèse.

Hypothèse 2

L'hypothèse H₂ stipule qu'il existe un lien significatif entre l'"*appartenance de l'élève à une catégorie de C.P.F.T.*" et la "*situation géographique de la résidence familiale*". L'analyse révèle qu'il n'y a pas de lien entre ces deux variables ($\chi^2 = .216$, $p = .0919$).

Contrairement à la croyance populaire, nos résultats montrent qu'un élève vivant en dehors des limites de la ville, à la campagne par exemple, n'a pas nécessairement des problèmes d'apprentissage qui auront une incidence sur sa trajectoire scolaire.

Hypothèse 3

L'hypothèse H₃ renforce le résultat obtenu à l'hypothèse H₂. En effet, nous avons émis qu'il existait un lien entre la "*situation géographique de sa résidence familiale*" de l'élève et sa "*moyenne globale des matières scolaires de base*". L'analyse de cette hypothèse indique qu'il n'existe aucun lien significatif entre ces deux variables ($\chi^2 = .008$, $p = .9528$).

Donc, l'appartenance à une catégorie de C.P.F.T. n'est pas reliée à la constitution du foyer (H₁) ni à la situation géographique de la résidence familiale (H₂) et il n'existe pas de lien entre la moyenne globale des matières scolaires de base et la situation géographique de la résidence familiale (H₃).

Les hypothèses suivantes ont été vérifiées par l'analyse de corrélation de Pearson.

4.2.2 Analyse de corrélation de Pearson

Ce type d'analyse est une

Mesure d'association qui indique un lien de covariance entre des variables quantitatives;

(Lamoureux, 1995, p.391)

Cette analyse nous permet d'affirmer s'il existe une relation significative entre des variables.

Hypothèse 4

Nous avons émis l'hypothèse H₄ selon laquelle il existe un lien entre l'"*attitude des parents à l'égard de l'école*" et la "*volonté d'aide*" face à leur enfant. Les résultats indiquent une relation positive significative entre ces deux variables ($r = .474$, $p < .005$).

Ces deux variables avaient obtenu des scores élevés aux analyses descriptives, c'est-à-dire un score moyen de 28,1 sur un maximum de 32 points pour l'attitude parentale et un score moyen de 29,54 sur un score maximum de 36 points pour la volonté d'aide des parents. Cette hypothèse confirmée nous permet donc de croire qu'un parent ayant une attitude positive à l'égard de l'école apportera une aide à son enfant quelle que soit sa capacité d'aide (niveau de scolarité).

Hypothèse 5

L'hypothèse H₅ stipule qu'il existe un lien significatif entre la "*perception de l'élève à l'égard de l'attitude des parents concernant l'école*" et l'"*attitude des parents à l'égard de l'école*". Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons éliminé les élèves dont les parents n'ont pas participé à l'étude afin de ne pas biaiser les résultats. L'analyse de corrélation de Pearson entre ces deux variables indique qu'il n'existe pas de relation significative ($r = .099$, $p > .05$).

Nous nous sommes longuement questionnée sur ces données. Nos analyses descriptives indiquant des scores positifs élevés pour ces deux variables, nous nous attendions alors à ce que celles-ci soient corrélées. L'absence de corrélation nous a donc forcée à chercher une explication ailleurs que dans les écrits qui ont fixé les cadres de notre étude.

Nous avons trouvé un élément de réponse dans un article intitulé "Rôle de la valorisation des langues par le milieu dans le développement de la compétence langagière en contexte africain" (da Silveira, 1989, p.128). Cette chercheuse en est arrivée, à partir des résultats obtenus aux analyses de ses hypothèses, que

les perceptions qu'a l'élève de la valorisation sociale du fon et du français [respectivement langue d'usage au foyer et langue de scolarisation] ne reflètent pas nécessairement les attitudes parentales mais influencent ses propres attitudes et

motivations qui, à leur tour, déterminent ses niveaux de compétence langagière;
(da Silveira, dans Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée, 1989)

De même, Peal et Lambert (1962; cités par da Silveira, 1989) suggèrent que

[c]est essentiellement la perception qu'a l'enfant des attitudes de ses parents qui influence son comportement et sa pensée, que cette perception concorde avec la réalité ou non.

Ainsi, si nous nous appuyons sur les citations de da Silveira (1989) et de Peal et Lambert (1962), la perception qu'a l'élève de l'attitude parentale n'est pas nécessairement l'attitude de ses parents. Cependant cette perception influence sa propre attitude. Ceci explique donc que même si la perception de l'élève à l'égard de l'attitude des parents concernant l'école est positive, il n'y a pas obligatoirement une relation entre ces deux variables. Curieusement, dans notre étude, la perception qu'a l'élève de l'attitude parentale a tout simplement concordé avec l'attitude de ses parents.

Hypothèse 6

L'hypothèse H₆ appuie les affirmations de da Silveira (1989) et de Peal et Lambert (1962). En effet, nous avons émis l'hypothèse qu'il existe un lien significatif entre la "*perception de l'élève à l'égard de l'attitude de ses parents concernant l'école*" et son "*attitude à l'égard de l'école*". L'analyse de corrélation indique une relation positive significative ($r = .556$, $p < .005$). Cette relation révèle donc que l'élève qui perçoit une attitude positive des parents à l'égard de l'école a également une attitude positive face à l'école.

Hypothèse 7

L'hypothèse H₇ concerne la "*perception de l'élève à l'égard de l'implication des parents concernant l'école*" et la "*volonté d'aide des parents*". Afin d'établir s'il existe un lien entre ces deux variables, nous avons retiré les données de la perception des élèves dont les parents n'ont pas participé à l'étude afin de ne pas biaiser le résultat. L'analyse statistique indique qu'il n'existe pas de relation significative entre ces deux variables ($r = .141$, $p > .05$).

Rappelons encore une fois que nos analyses descriptives ont révélé des résultats positifs pour ces deux variables. Cependant, et comme nous l'avons mentionné à titre d'explication pour l'hypothèse H₃, la perception de l'élève n'est pas nécessairement corrélée avec la volonté d'aide de ses parents.

Hypothèse 8

Nous avons émis à titre de huitième hypothèse qu'il existe un lien significatif entre la "*perception de l'élève à l'égard de l'attitude de son réseau social concernant l'école*" et son "*attitude à l'égard de l'école*". Les résultats de l'analyse indiquent qu'il existe une relation positive significative entre ces deux variables ($r = .502$, $p = .005$). Il est donc vrai d'affirmer que la perception d'un individu à l'égard d'une chose influencera sa propre attitude concernant celle-ci. Ne perdons pas de vue que le réseau social joue un rôle important dans la vie des adolescents. Nous pouvons alors prétendre que si l'élève a une perception positive de son réseau social concernant l'école, celui-ci tendra à avoir une attitude positive, ce qui aide davantage à surmonter les difficultés scolaires.

Hypothèse 9

L'hypothèse H₉ vise à déterminer s'il existe un lien significatif entre l'"*attitude de l'élève à l'égard des matières scolaires*" et son "*attitude à l'égard de l'école*". Il y a une relation positive significative ($r = .375$, $p = .025$). Ce résultat nous permet de constater qu'effectivement, les élèves ne font que peu de différence entre "*matière scolaire*" et "*école*".

Ces données mettent fin à nos analyses. Dans l'ensemble, nous pouvons affirmer que la perception de l'élève joue un grand rôle au niveau de ses attitudes. Sachant que celui-ci est grandement influençable à cet âge, il serait peut-être important pour les parents de veiller à ce que leur enfant vive dans un environnement plutôt positif.

Le chapitre suivant se veut la conclusion de notre étude. Nous y présentons les caractéristiques fondamentales de la réalité socioculturelle de l'élève en C.P.F.T.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Les résultats des analyses descriptives et fondamentales présentés au chapitre IV nous permettent de dresser un profil fort intéressant de la réalité socioculturelle de l'élève en cheminement particulier de formation de type temporaire (C.P.F.T.) à la Commission scolaire de Val-d'Or. Ces résultats permettent de mieux connaître les élèves qui empruntent cette voie scolaire mais également de contribuer à faire disparaître certains préjugés à leur égard.

Tout d'abord, les deux tiers de la clientèle sont composés d'élèves de sexe masculin. Ce résultat porte à croire qu'il y a plus de garçons que de filles qui éprouvent des difficultés d'apprentissage au cours des années scolaires passées au primaire. Cependant, nous n'avons pas prévu d'établir s'il existait un lien entre les élèves en voie d'échec ou de réussite scolaire et leur sexe mais une telle analyse aurait apporté un élément de plus à la description de notre clientèle.

De plus, les données indiquent que les difficultés se résorbent au cours de l'année passée en C.P.F.T. peu importe le sexe de l'élève et la catégorie de C.P.F.T. empruntée. Plus des trois quarts des sujets étaient en voie de réussir leur année après la troisième étape scolaire. Ainsi, il serait faux de croire que l'élève qui emprunte la voie scolaire d'un C.P.F.T. y demeure pour toute la scolarité secondaire; c'est une mesure temporaire et non définitive.

L'environnement familial est quant à lui plus reluisant que nous le croyions au départ. En effet, les commentaires de certains parents et intervenants scolaires et nos propres estimations nous laissaient croire que les élèves de C.P.F.T. provenaient majoritairement d'une famille éclatée ou reconstituée alors que la distribution des fréquences de notre échantillon indique que les élèves de C.P.F.T.08 proviennent plutôt de la famille naturelle.

L'interprétation de ce résultat nous porte à affirmer, dans le cas de notre étude, que plus l'élève emprunte tôt la voie des cheminements particuliers de formation au cours de sa trajectoire scolaire, plus celui-ci semble être issu d'une famille éclatée; c'est le cas des élèves de C.P.F.T.07.

Nous n'avons découvert aucune relation significative entre la situation géographique de la résidence familiale et l'appartenance de l'élève à une catégorie de C.P.F.T. (H_1) d'une part, et la situation géographique en lien avec la moyenne des matières scolaires de base (H_2) d'autre part. L'importance de cette variable dans les travaux de Husen (1975) et de Pourtois & Desmet (1991) nous avait incitée à vérifier l'existence d'une relation entre ces variables. Nos résultats nous permettent de conclure que les élèves vivant à l'extérieur des limites de la ville n'éprouvent pas plus de difficultés scolaires que ceux résidant en ville. Ils ne sont donc pas moins stimulés en ce qui concerne les apprentissages scolaires et culturels.

Toujours concernant le facteur "*environnement familial*", les parents des élèves démontrent une attitude positive concernant l'école et ceux-ci avouent s'impliquer activement dans les tâches scolaires de leur enfant à la maison. D'ailleurs la vérification de l'hypothèse H_4 a révélé une relation positive significative entre ces deux variables. La volonté d'aide des parents est positive malgré un niveau de scolarité primaire pour certains d'entre eux. Pour plusieurs, leur volonté d'aide se traduit par un support et des encouragements constants à leur enfant. L'étude de Fraser (1959; citée par Husen, 1975) qui démontre une corrélation entre les encouragements des parents et les résultats scolaires nous incite à ne plus considérer le niveau de scolarité des parents pour expliquer certaines difficultés scolaires des élèves. À ce sujet, il aurait été intéressant d'une part de mesurer le niveau de corrélation entre la volonté d'aide des parents et les résultats scolaires des élèves, et d'autre part le lien entre la capacité d'aide des parents et les résultats scolaires. Rappelons cependant que nos limites ne nous permettaient que d'établir s'il existait une relation significative entre les variables sans dégager le sens de cette relation ni le degré corrélationnel.

La perception des élèves concernant l'attitude des parents et l'implication de ceux-ci dans les travaux scolaires est également positive. Cependant, nous ne pouvons affirmer qu'il existe un lien entre la perception de l'élève et les deux autres variables (attitude des parents - H_5 ; implication des parents - H_7) puisque les tests d'hypothèses n'ont révélé aucune

corrélation. Nous avons découvert par le biais des travaux de da Silveira (1989) et de Peal et Lambert (1962; cités par da Silveira, 1989) que la perception de l'élève à l'égard d'une attitude parentale et l'attitude des parents, que ces deux variables concordent ou non, ne sont pas en corrélation. Cependant la perception de l'élève à l'égard de l'attitude parentale est corrélée avec sa propre attitude (H_6).

En ce qui concerne la variable "*façon de parler le français*", notre étude nous a permis de conclure que les élèves perçoivent différentes façons de parler le français dans leur entourage. D'après les résultats, il semble y avoir une rupture entre le groupe des enseignants et des parents d'une part et celui des amis-es d'autre part en ce qui concerne le parler. Est-il possible que les enseignants et les parents fassent partie d'une même génération langagière? C'est une question intéressante qui mériterait d'être explorée au cours d'une autre étude et qui pourrait peut-être apporter un éclairage sur certains problèmes reliés à la communication adultes-adolescents.

Les élèves perçoivent également qu'à l'école, les intervenants leur imposent une façon de parler parfois différente de la leur et que cette situation amène certains d'entre eux à ne pas aimer l'école. De plus, cette façon de parler préconisée par les enseignants en classe serait à l'origine de certaines difficultés scolaires rencontrées par les élèves.

Quant aux jurons intégrés dans le parler de plusieurs élèves, ceux-ci sont utilisés dans le but de libérer une tension en situation de stress et aussi par habitude. Les travaux de Crystal (1991) nous ont guidée dans l'interprétation de ces résultats.

"*L'environnement social*", le deuxième facteur de la réalité socioculturelle de l'élève, est également très positif. En effet il est intéressant de constater que les élèves de C.P.F.T. ne se restreignent pas aux contacts sociaux avec d'autres élèves de C.P.F.T. pour former un groupe d'individus à l'écart dans un milieu fermé et étiqueté. Au contraire, les trois quarts des élèves sont en contact avec des amis-es provenant de milieux autres (parenté, secteur scolaire régulier, autres) que du cheminement particulier de formation. De plus, les élèves ont une perception positive de l'attitude des amis-es concernant l'école. Les explications précédentes sur la perception des élèves en lien avec leur propre attitude augmentent donc les chances de ceux-ci d'avoir une attitude positive envers l'école.

C'est exactement ce que nous ont révélé les résultats. Ce troisième facteur de la réalité socioculturelle de l'élève, c'est-à-dire l'attitude de l'élève à l'égard de l'école, est plutôt réjouissant d'après les résultats. La croyance populaire veut que les élèves de C.P.F.T. soient très négatifs à l'égard de l'école et de ses différentes activités. Cela ne semble pas être le cas: ces élèves considèrent l'école comme étant une institution très importante pour y effectuer des apprentissages et ils aspirent même à obtenir le diplôme d'études secondaires et à effectuer des études post-secondaires.

Quant au dernier facteur de la réalité socioculturelle de l'élève, "*les habitudes face à la communication et aux activités culturelles*", les résultats obtenus sont satisfaisants et nous permettent de déterminer les activités appréciées des élèves.

Ainsi, les élèves possèdent de bonnes habitudes de lecture et diversifient les types d'écrits. Ils fréquentent régulièrement la bibliothèque de l'école ou encore la bibliothèque municipale. Les habitudes d'écriture sont toutefois moins développées: les élèves écrivent surtout pour correspondre avec une autre personne sous forme de courts messages.

Quant aux établissements et aux sites culturels, le taux de fréquentation des élèves est relativement élevé mis à part les salons du livre, les musées et les salles de spectacle où l'on présente des concerts de musique et de la danse. Cependant, les raisons de la non-fréquentation de ces établissements ne sont pas les mêmes pour chaque événement cité. Nous avons constaté que les élèves affectionnent plus particulièrement les festivals populaires. Nous n'avons pu par contre révéler le caractère culturel de ces festivals (Jazz, musique, camion, etc.).

Par ailleurs, les ateliers culturels dirigés n'obtiennent pas la faveur des élèves. Certains s'adonnent à la pratique d'un instrument de musique ou de bricolage. Cependant cette pratique se fait sans structure et sans professeur.

Et enfin, il y a la télévision qui occupe une place de choix dans les moments libres des élèves. La majorité de ceux-ci consacrent trois à cinq heures de leur temps à cet appareil. Ils apprennent certainement des choses intéressantes. Cependant, ce ne sont pas toutes les émissions télévisées qui affichent un caractère informatif ou culturel.

Un dernier point à souligner: les élèves ont avoué recevoir très peu de support des

parents dans la pratique d'activités culturelles. C'est peut-être à ce niveau qu'il faut promouvoir ces activités si enrichissantes sur le plan culturel.

Pour finir, nous avons pu ressortir, grâce à nos résultats, plusieurs aspects positifs de chacune des dimensions retenues de la réalité socioculturelle des élèves en cheminement particulier de formation de type temporaire. Ces données indiquent que les élèves de C.P.F.T. ne sont pas aussi démunis sur le plan culturel et ne sont pas une "cause désespérée" dans le système scolaire comme le prétendent généralement les stéréotypes sociaux. Les différences obtenues entre les deux catégories d'élèves concernant certains descripteurs de la réalité socioculturelle sont possiblement liées aux programmes scolaires plutôt qu'aux caractéristiques personnelles des élèves. Cependant, seule une étude des curriculum scolaires en relation avec nos résultats pourrait nous permettre de l'affirmer. Somme toute, nous espérons que cette étude saura défaire plusieurs mythes à l'égard de ces élèves qui n'attendent qu'on leur prête main forte pour surmonter leurs difficultés scolaires.

ANNEXE 2: CLASSIFICATION DES PROFESSIONS DE 1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE**GRAND GROUPE 11 - DIRECTEURS
GÉRANTS, ADMINISTRATEURS ET
PERSONNEL ASSIMILÉ****111 Administrateurs et cadres supé-
rieurs propres au gouvernement**

- 1111 Membres des corps législatifs
- 1113 Administrateurs gouvernementaux
- 1115 Chefs de bureau de poste
- 1116 Inspecteurs du gouvernement et fonctionnaires chargés de l'application des règlements
- 1119 Administrateurs et cadres supérieurs propres au gouvernement, n.c.a.

**113/114 Autres directeurs et
administrateurs**

- 1130 Directeurs généraux et autres cadres supérieurs
- 1131 Directeurs, sciences naturelles et génie
- 1132 Directeurs, sciences sociales et domaines connexes
- 1133 Administrateurs, enseignement et domaines connexes
- 1134 Administrateurs, médecine et santé
- 1135 Directeurs des finances
- 1136 Directeurs des relations avec le personnel et des relations industrielles
- 1137 Directeurs des ventes et de la publicité
- 1141 Directeurs des achats
- 1142 Directeurs des services
- 1143 Directeurs de production
- 1145 Directeurs de travaux de construction
- 1146 Directeurs d'exploitations agricoles
- 1147 Directeurs, transports et communications
- 1149 (1151-1158) Autres directeurs et administrateurs, n.c.a. (dans les activités économiques suivantes):
 - 1151 Mines (y compris broyage), carrières et puits de pétrole
 - 1152 Manufacture de produits durables(1)
 - 1153 Manufacture de produits non durables(2)
 - 1154 Bâtiment et travaux publics

- 1155 Transports, communications et autres services publics
- 1156 Commerce
- 1157 Services socio-culturels, commerciaux et personnels
- 1158 Autres activités économiques et non précisées(3)

**117 Cadres administratifs et travailleurs
assimilés**

- 1171 Comptables, vérificateurs et autres agents financiers
- 1173 Analystes de l'organisation et des méthodes
- 1174 Agents du personnel et travailleurs assimilés
- 1175 Acheteurs et agents d'approvisionnement, sauf commerces de gros et de détail
- 1176 Inspecteurs et agents chargés de l'application des règlements, n.c.a.
- 1179 Cadres administratifs et travailleurs assimilés, n.c.a.

**GRAND GROUPE 21 - TRAVAILLEURS DES
SCIENCES NATURELLES, DU GÉNIE ET
DES MATHÉMATIQUES****211 Travailleurs spécialisés dans les
sciences physiques**

- 2111 Chimistes
- 2112 Géologues
- 2113 Physiciens
- 2114 Météorologues
- 2117 Technologues et techniciens en sciences physiques
- 2119 Travailleurs spécialisés dans les sciences physiques, n.c.a.

**213 Travailleurs spécialisés dans les
sciences biologiques et
agronomiques**

- 2131 Agronomes et scientifiques assimilés
- 2133 Biologistes et scientifiques assimilés
- 2135 Technologues et techniciens en sciences de la vie
- 2139 Travailleurs spécialisés dans les sciences biologiques et agronomiques, n.c.a.

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

214/215 Architectes, ingénieurs et urbanistes	2315 Psychologues
2141 Architectes	2319 Travailleurs spécialisés en sciences sociales, n.c.a.
2142 Ingénieurs chimistes	233 Travailleurs sociaux et travailleurs des domaines connexes
2143 Ingénieurs civils	2331 Travailleurs sociaux
2144 Ingénieurs électriciens	2333 Personnel des services sociaux et communautaires
2145 Ingénieurs en organisation industrielle	2339 Travailleurs sociaux et travailleurs des domaines connexes, n.c.a.
2146 Ingénieurs agricoles	234 Hommes de loi et travailleurs assimilés
2147 Ingénieurs mécaniciens	2341 Juges et magistrats
2151 Ingénieurs métallurgistes	2343 Avocats et notaires
2153 Ingénieurs miniers	2349 Hommes de loi et travailleurs assimilés, n.c.a.
2154 Ingénieurs du pétrole	235 Personnel spécialisé des bibliothèques, musées et archives
2155 Ingénieurs en aérospatiale	2350 Surveillants: personnel spécialisé des bibliothèques, musées et archives
2156 Ingénieurs en sciences nucléaires	2351 Bibliothécaires, archivistes et conservateurs
2157 Urbanistes	2353 Techniciens de bibliothèques, de musées et d'archives
2159 Ingénieurs professionnels, n.c.a.	2359 Personnel spécialisé des bibliothèques, musées et archives, n.c.a.
216 Autres travailleurs en architecture et en génie	239 Autres travailleurs en sciences sociales et domaines connexes
2160 Surveillants: autres travailleurs en architecture et en génie	2391 Conseillers en orientation pédagogique ou professionnelle
2161 Arpenteurs - géomètres	2399 Autres travailleurs en sciences sociales et domaines connexes, n.c.a.
2163 Dessinateurs techniques	GRAND GROUPE 25 - MEMBRES DU CLERGÉ ET ASSIMILÉS
2164 Technologues et techniciens en architecture	251 Membres du clergé et assimilés
2165 Technologues et techniciens en génie	2511 Ministres du culte
2169 Autres travailleurs en architecture et en génie, n.c.a.	2513 Religieuses et frères
218 Travailleurs spécialisés dans les mathématiques, la statistique, l'analyse des systèmes et les domaines connexes	2519 Membres du clergé assimilés, n.c.a.
2181 Mathématiciens, statisticiens et actuaires	GRAND GROUPE 27 - ENSEIGNANTS ET PERSONNEL ASSIMILÉ
2183 Analystes de systèmes, programmeurs en informatique et travailleurs assimilés	271 Professeurs d'université et personnel assimilé
2189 Travailleurs spécialisés dans les mathématiques, la statistique, l'analyse des systèmes et les domaines connexes, n.c.a.	2711 Professeurs d'université
GRAND GROUPE 23 - TRAVAILLEURS SPÉCIALISÉS DES SCIENCES SOCIALES ET DOMAINES CONNEXES	2719 Professeurs d'université et personnel assimilé, n.c.a.
231 Travailleurs spécialisés en sciences sociales	
2311 Économistes	
2313 Sociologues, anthropologues et spécialistes assimilés	

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

273 Professeurs d'école primaire et secondaire et personnel assimilé	3138 Ergothérapeutes
2731 Professeurs au niveau primaire et préscolaire	3139 Personnel spécialisé et auxiliaires des soins infirmiers et thérapeutiques, n.c.a.
2733 Professeurs au niveau secondaire	315 Autres travailleurs en médecine et en santé
2739 Professeurs d'école primaire et secondaire et personnel assimilé, n.c.a.	3151 Pharmaciens
279 Autres enseignants et personnel assimilé	3152 Diététistes et nutritionnistes
2791 Professeurs d'école technique et professionnelle	3153 Optométristes
2792 Professeurs de beaux-arts, n.c.a.	3154 Maîtres opticiens
2793 Professeurs au niveau postsecondaire, n.c.a.	3155 Technologues et techniciens en radiologie
2795 Professeurs d'enfance exceptionnelle, n.c.a.	3156 Technologues et techniciens de laboratoire médical
2797 Instructeurs et moniteurs, n.c.a.	3157 Denturologistes
2799 Autres enseignants et personnel assimilé, n.c.a.	3158 Hygiénistes dentaires et assistants dentaires
	3161 Techniciens dentaires de laboratoire
	3162 Techniciens en inhalation
	3169 Autres travailleurs en médecine et en santé, n.c.a.

GRAND GROUPE 31 - MÉDECINE ET SANTÉ

311 Personnel spécialisé dans le diagnostic et le traitement des maladies
3111 Médecins et chirurgiens
3113 Dentistes
3115 Vétérinaires
3117 Ostéopathes et chiropracteurs
3119 Personnel spécialisé dans le diagnostic et le traitement des maladies, n.c.a.
313 Personnel spécialisé et auxiliaires des soins infirmiers et thérapeutiques
3130 Surveillants: personnel spécialisé et auxiliaires des soins infirmiers et thérapeutiques
3131 Infirmiers autorisés, diplômés et infirmiers en formation
3132 Garçons de salle d'hôpital
3134 Infirmiers auxiliaires autorisés
3135 Aides-infirmiers
3136 Audiologistes et thérapeutes de l'élocution
3137 Physiothérapeutes

GRAND GROUPE 33 - PROFESSIONNELS
DES DOMAINES ARTISTIQUE ET
LITTÉRAIRE ET PERSONNEL
ASSIMILÉ

331 Professionnels des beaux-arts, des arts commerciaux, de la photographie et des domaines connexes
3311 Peintres, sculpteurs et autres artistes
3313 Dessinateurs de produits et décorateurs d'intérieur
3314 Dessinateurs publicitaires et illustrateurs
3315 Photographes et opérateurs de caméra
3319 Professionnels des beaux-arts, des arts commerciaux, de la photographie et des domaines connexes, n.c.a.
333 Artistes et techniciens de la scène, de la radio et de l'écran
3330 Directeurs artistiques et metteurs en scène

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

3331 Chefs d'orchestre, compositeurs et arrangeurs	4137 Commis aux services statistiques
3332 Musiciens et chanteurs	4139 Teneurs de livres, commis en comptabilité et travailleurs assimilés, n.c.a.
3333 Travailleurs spécialisés de la musique et des divertissements musicaux, n.c.a.	
3334 Danseurs et chorégraphes	
3335 Acteurs	
3337 Annonceurs à la radio et à la télévision	
3339 Artistes et techniciens de la scène, de la radio et de l'écran, n.c.a.	414 Opérateurs sur machines de bureau et de mécanographie
335 Rédacteurs	4140 Surveillants: opérateurs sur machines de bureau et de mécanographie
3351 Écrivains et rédacteurs	4141 Opérateurs sur machines de bureau
3355 Traducteurs et interprètes	4143 Opérateurs sur machines de mécanographie
3359 Rédacteurs, n.c.a.	
336/337 Travailleurs spécialisés des sports et loisirs	
3360 Surveillants: travailleurs spécialisés des sports et loisirs	
3370 Entraîneurs, moniteurs et instructeurs des sports et loisirs	
3371 Arbitres et officiels assimilés	415 Magasiniers, ordonnanciers et distributeurs
3373 Athlètes	4150 Surveillants: magasiniers, ordonnanciers et distributeurs
3375 Travailleurs assimilés des sports et loisirs	4151 Commis de production
3379 Travailleurs spécialisés des sports et loisirs, n.c.a.	4153 Commis de réception et d'expédition
	4155 Commis d'approvisionnement et travailleurs assimilés
	4157 Peseurs
	4159 Magasiniers, ordonnanciers et distributeurs n.c.a.
GRAND GROUPE 41 - EMPLOYÉS DE BUREAU ET TRAVAILLEURS ASSIMILÉS	
411 Sténographes et dactylographes	
4110 Surveillants: sténographes et dactylographes	
4111 Secrétaires et sténographes	
4113 Dactylographes et commis-dactylographes	416 Employés de bibliothèque, classeurs-archivistes, correspondanciers et travailleurs assimilés
413 Teneurs de livres, commis en comptabilité et travailleurs assimilés	4160 Surveillants: employés de bibliothèque, classeurs-archivistes, correspondanciers et travailleurs assimilés
4130 Surveillants: teneurs de livres, commis en comptabilité et travailleurs assimilés	4161 Commis de bibliothèque et de dossiers
4131 Teneurs de livres	4169 Employés de bibliothèque, classeurs-archivistes, correspondanciers et travailleurs assimilés, n.c.a.
4133 Caissiers	
4135 Commis d'assurances, de banques et de finances	

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

<p>417 Réceptionnistes, hôtesse d'accueil, facteurs et messagers</p> <p>4170 Surveillants: réceptionnistes, hôtesse d'accueil, facteurs et messagers</p> <p>4171 Réceptionnistes et commis à l'information</p> <p>4172 Facteurs</p> <p>4173 Commis postaux</p> <p>4175 Téléphonistes</p> <p>4177 Messagers</p> <p>4179 Réceptionnistes, hôtesse d'accueil, facteurs et messagers, n.c.a.</p> <p>419 Autres employés de bureau et travailleurs assimilés</p> <p>4190 Surveillants: autres employés de bureau et travailleurs assimilés, n.c.a.</p> <p>4191 Commis de perception</p> <p>4192 Estimateurs d'assurances</p> <p>4193 Commis d'agence de voyage, agents de gare, de billets et de marchandises</p> <p>4194 Réceptionnistes d'hôtels</p> <p>4195 Commis au personnel</p> <p>4197 Commis généraux de bureau</p> <p>4199 Autres employés de bureau et travailleurs assimilés, n.c.a.</p>	<p>5143 Vendeurs de journaux</p> <p>5145 Commis de station-service</p> <p>5149 Vendeurs de marchandises, n.c.a.</p> <p>517 Vendeurs de services</p> <p>5170 Surveillants: vendeurs de services</p> <p>5171 Vendeurs et agents d'assurances</p> <p>5172 Courtiers en immeubles</p> <p>5173 Courtiers en valeurs</p> <p>5174 Agents de publicité</p> <p>5177 Agents de services commerciaux</p> <p>5179 Vendeurs de services, n.c.a.</p> <p>519 Autres travailleurs spécialisés dans la vente</p> <p>5190 Surveillants: autres travailleurs spécialisés dans la vente</p> <p>5191 Acheteurs des commerces de gros et de détail</p> <p>5193 Vendeurs-livreurs</p> <p>5199 Autres travailleurs spécialisés dans la vente, n.c.a.</p> <p>GRAND GROUPE 61 - TRAVAILLEURS SPÉCIALISÉS DANS LES SERVICES</p> <p>611 Personnel spécialisé dans les services de protection</p> <p>6111 Pompiers</p> <p>6112 Policiers et détectives gouvernemen- taux</p> <p>6113 Policiers et détectives privés</p> <p>6115 Gardiens et préposés à des services de sécurité connexes</p> <p>6116 Officiers des Forces armées</p> <p>6117 Autres grades des Forces armées</p> <p>6119 Personnel spécialisé dans les services de protection, n.c.a.</p> <p>612 Travailleurs spécialisés dans la préparation des aliments et boissons et services connexes</p> <p>6120 Surveillants: travailleurs spécialisés dans la préparation des aliments et boissons et services connexes</p> <p>6121 Chefs et cuisiniers</p> <p>6123 Barmen</p> <p>6125 Préposés au service des aliments et boissons</p>
<p>GRAND GROUPE 51 - TRAVAILLEURS SPÉCIALISÉS DANS LA VENTE</p>	
<p>513/514 Vendeurs de marchandises</p> <p>5130 Surveillants: vendeurs de marchan- dises</p> <p>5131 Vendeurs-techniciens et conseillers apparentés</p> <p>5133 Voyageurs de commerce</p> <p>5135 Vendeurs et commis-vendeurs de marchandises, n.c.a.</p> <p>5141 Vendeurs ambulants et colporteurs</p>	

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

- | | | | |
|------|--|--|--|
| 6129 | Travailleurs spécialisés dans la préparation des aliments et boissons et services connexes, n.c.a. | 6198 | Manoeuvres et travailleurs assimilés dans les services |
| 613 | Travailleurs spécialisés dans les services de logement et les secteurs connexes | 6199 | Autres travailleurs spécialisés dans les services, n.c.a. |
| 6130 | Surveillants: travailleurs spécialisés dans les services de logement et les secteurs connexes | GRAND GROUPE 71 - AGRICULTEURS, HORTICULTEURS ET ÉLEVEURS | |
| 6133 | Préposés à l'entretien, à l'exception des domestiques | 711 | Exploitants agricoles |
| 6135 | Chasseurs et porteurs | 7113 | Éleveurs |
| 6139 | Travailleurs spécialisés dans les services de logement et les secteurs connexes, n.c.a. | 7115 | Exploitants de cultures de plein champ |
| 614 | Travailleurs spécialisés dans les services personnels | 7119 | Exploitants agricoles, n.c.a. |
| 6141 | Directeurs de funérailles, embau-meurs et travailleurs assimilés | 718/719 | Autres travailleurs en agri-culture, en horticulture et en élevage |
| 6142 | Bonnes à tout faire, domestiques et travailleurs assimilés | 7180 | Contremaitres: autres travailleurs en agriculture, en horticulture et en élevage |
| 6143 | Barbiers, coiffeurs et travailleurs assimilés | 7183 | Ouvriers agricoles de l'élevage |
| 6144 | Guides | 7185 | Ouvriers agricoles de cultures de plein champ |
| 6145 | Préposés aux voyages et travailleurs connexes non spécialisés dans les aliments et boissons | 7195 | Ouvriers pépiniéristes et assimilés |
| 6147 | Travailleurs spécialisés dans le soin des enfants | 7196 | Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs: autres travailleurs en agriculture, en horticulture et en élevage |
| 6149 | Travailleurs spécialisés dans les services personnels, n.c.a. | 7197 | Conducteurs de machines agricoles |
| 616 | Travailleurs spécialisés dans l'entretien des vêtements et des tissus d'ameublement | 7199 | Autres travailleurs en agriculture, en horticulture et en élevage, n.c.a. |
| 6160 | Surveillants: travailleurs spécialisés dans l'entretien des vêtements et des tissus d'ameublement | GRAND GROUPE 73 - PÊCHEURS, TRAPPEURS ET TRAVAILLEURS ASSIMILÉS | |
| 6162 | Nettoyeurs et blanchisseurs | 731 | Pêcheurs, trappeurs et travailleurs assimilés |
| 6165 | Presseurs | 7311 | Capitaines et officiers de bateaux de pêche |
| 6169 | Travailleurs spécialisés dans l'entretien des vêtements et des tissus d'ameublement, n.c.a. | 7313 | Pêcheurs au filet, au filet de fond et à la ligne |
| 619 | Autres travailleurs spécialisés dans les services | 7315 | Trappeurs et travailleurs assimilés |
| 6190 | Surveillants: autres travailleurs spécialisés dans les services | 7319 | Pêcheurs, trappeurs et travailleurs assimilés, n.c.a. |
| 6191 | Concierges, employés des services domestiques et du nettoyage | | |
| 6193 | Conducteurs d'ascenseurs et de monte-charge | | |

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

GRAND GROUPE 75 - TRAVAILLEURS FORESTIERS ET BÛCHERONS			
751	Travailleurs forestiers et bûcherons		
7510	Contremaîtres: travailleurs forestiers et bûcherons	8115	Fondeurs et grilleurs de minerais
7511	Travailleurs spécialisés dans la conservation des forêts	8116	Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs dans le traitement du minerai
7513	Bûcherons et travailleurs assimilés	8118	Manoeuvres et travailleurs assimilés dans le traitement du minerai
7516	Inspecteurs, classeurs et mesureurs de bois et travailleurs assimilés	8119	Travailleurs spécialisés dans le traitement du minerai, n.c.a.
7517	Travailleurs spécialisés dans le levage, le triage et le transport des billes et travailleurs assimilés	813/814	Métallurgistes et travailleurs assimilés
7518	Manoeuvres et travailleurs assimilés de l'exploitation forestière	8130	Contremaîtres: métallurgistes et travailleurs assimilés
7519	Travailleurs forestiers et bûcherons, n.c.a.	8131	Travailleurs aux fours de fusion, de conversion et d'affinage des métaux
GRAND GROUPE 77 - MINEURS, CARRIERS, FOREURS DE PUIITS DE PÉTROLE ET DE GAZ ET TRAVAILLEURS ASSIMILÉS		8133	Travailleurs spécialisés dans le traitement thermique des métaux
771	Mineurs, carriers, foreurs de puits de pétrole et de gaz et travailleurs assimilés	8135	Lamineurs
7710	Contremaîtres: mineurs, carriers, foreurs de puits de pétrole et de gaz et travailleurs assimilés	8137	Mouleurs, noyauteurs et couleurs de métaux
7711	Foreurs sur installation rotary et travailleurs assimilés	8141	Profileurs et étireurs de métaux
7713	Foreurs des roches et du sous-sol	8143	Galvaniseurs, métalliseurs et travailleurs assimilés
7715	Boutefeux et dynamiteurs	8146	Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs dans le traitement des métaux
7717	Haveurs, manutentionnaires et chargeurs dans les mines et carrières	8148	Manoeuvres et travailleurs assimilés dans le traitement des métaux
7718	Manoeuvres et travailleurs assimilés des mines, des carrières et des puits de pétrole et de gaz	8149	Métallurgistes et travailleurs assimilés, n.c.a.
7719	Mineurs, carriers, foreurs de puits de pétrole et de gaz et travailleurs assimilés, n.c.a.	815	Confectionneurs de produits en argile, en verre et en pierre et travailleurs assimilés
GRAND GROUPE 81/82 - TRAVAILLEURS DES INDUSTRIES DE TRANSFOR- MATION		8150	Contremaîtres: confectionneurs de produits en argile, en verre et en pierre et travailleurs assimilés
811	Travailleurs spécialisés dans le traitement du minerai	8151	Conducteurs de fours et de séchoirs dans le traitement de l'argile, du verre et de la pierre
8110	Contremaîtres: travailleurs spécialisés dans le traitement du minerai	8153	Opérateurs de séparateurs, de broyeurs, de concasseurs et de malaxeurs dans le traitement de l'argile, du verre et de la pierre
8111	Ouvriers au concasseur et au broyeur du minerai	8155	Façonneurs de l'argile, du verre et de la pierre
8113	Conducteurs de mélangeurs, de séparateurs et d'appareils de filtrage	8156	Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs dans le traitement de produits en argile, en verre et en pierre

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

- | | | | |
|---------|--|------|---|
| 8158 | Manoeuvres et travailleurs assimilés dans le traitement de produits en argile, en verre et en pierre | 8211 | Meuniers |
| 8159 | Confectionneurs de produits en argile, en verre et en pierre et travailleurs assimilés, n.c.a. | 8213 | Boulangers, pâtisseries, confiseurs et travailleurs assimilés |
| 816/817 | Travailleurs spécialisés dans le traitement de produits chimiques, du pétrole, du caoutchouc, du plastique et de matières analogues | 8215 | Travailleurs des abattoirs, conserveries et usines de conditionnement de la viande |
| 8160 | Contremaitres: travailleurs spécialisés dans le traitement de produits chimiques, du pétrole, du caoutchouc, du plastique et de matières analogues | 8217 | Travailleurs des conserveries et usines de conditionnement du poisson |
| 8161 | Ouvriers au mélange et au malaxage de produits chimiques et de matières analogues | 8221 | Ouvriers en conservation, mise en boîte et emballage de fruits et légumes |
| 8163 | Ouvriers au filtre, au tamiseur et au séparateur dans le traitement de produits chimiques et de matières analogues | 8223 | Ouvriers du traitement de produits laitiers et travailleurs assimilés |
| 8165 | Ouvriers à la distillation, à la sublimation et à la carbonisation de produits chimiques et de matières analogues | 8225 | Ouvriers au traitement du sucre et travailleurs assimilés |
| 8167 | Grilleurs, cuiseurs et sécheurs de produits chimiques et de matières analogues | 8226 | Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de l'industrie des aliments et boissons et produits assimilés |
| 8171 | Ouvriers au concassage et au broyage de produits chimiques et de matières analogues | 8227 | Travailleurs de l'industrie des boissons |
| 8173 | Enduiseurs et calandriers de produits chimiques et de matières analogues | 8228 | Manoeuvres et travailleurs assimilés de l'industrie des aliments et boissons |
| 8176 | Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs dans le traitement de produits chimiques, du pétrole, du caoutchouc, du plastique et de matières analogues | 8229 | Travailleurs de l'industrie des aliments et boissons et travailleurs assimilés, n.c.a. |
| 8178 | Manoeuvres et travailleurs assimilés dans le traitement de produits chimiques, du pétrole, du caoutchouc, du plastique et de matières analogues | 823 | Travailleurs de l'industrie du bois sauf pâte à papier et papier |
| 8179 | Travailleurs spécialisés dans le traitement de produits chimiques, du pétrole, du caoutchouc, du plastique et de matières analogues, n.c.a. | 8230 | Contremaitres: travailleurs de l'industrie du bois sauf pâte à papier et papier |
| 821/822 | Travailleurs de l'industrie des aliments et boissons et travailleurs assimilés | 8231 | Scieurs de bois d'oeuvre et travailleurs assimilés |
| 8210 | Contremaitres: travailleurs de l'industrie des aliments et boissons et travailleurs assimilés | 8233 | Ouvrier en contre-placage et travailleurs assimilés |
| | | 8235 | Ouvriers au traitement du bois |
| | | 8236 | Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de l'industrie du bois sauf pâte à papier et papier |
| | | 8238 | Manoeuvres et travailleurs assimilés de l'industrie du bois sauf pâte à papier et papier |
| | | 8239 | Travailleurs de l'industrie du bois sauf pâte à papier et papier, n.c.a. |
| | | 825 | Travailleurs de l'industrie de la pâte à papier et du papier et travailleurs assimilés |
| | | 8250 | Contremaitres: travailleurs de l'industrie de la pâte à papier et du papier et travailleurs assimilés |
| | | 8251 | Préparateurs de pâte cellulosique |
| | | 8253 | Ouvriers en fabrication et finissage du papier |

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

8256	Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de l'industrie de la pâte à papier et du papier	GRAND GROUPE 83 - USINEURS ET TRAVAILLEURS DES DOMAINES CONNEXES
8258	Manoeuvres et travailleurs assimilés de l'industrie de la pâte à papier et du papier	
8259	Travailleurs de l'industrie de la pâte à papier et du papier et travailleurs assimilés, n.c.a.	
826/827	Travailleurs du textile	831 Usineurs de métaux
8260	Contremaîtres: travailleurs du textile	8310 Contremaîtres: usineurs de métaux
8261	Préparateurs de fibres textiles	8311 Ajusteurs-outilleurs
8263	Fileurs et tordeurs de textiles	8313 Machinistes et réglers de machines-outils
8265	Bobineurs et renvideurs de textiles	8315 Conducteurs de machines-outils
8267	Tisserands	8316 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de l'usinage des métaux
8271	Tricoteurs	8319 Usineurs de métaux, n.c.a.
8273	Blanchisseurs et teinturiers de textiles	
8275	Finisseurs et calandriers de textiles	833 Façonneurs et formeurs de métal sauf les usineurs
8276	Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de produits textiles	8330 Contremaîtres: façonneurs et formeurs de métal, sauf les usineurs
8278	Manoeuvres et travailleurs assimilés dans le traitement de textiles	8331 Forgerons
8279	Travailleurs du textile, n.c.a.	8333 Tôliers
		8334 Opérateurs de machines à façonner les métaux, n.c.a.
		8335 Soudeurs et oxycoupeurs
		8336 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs du façonnage et du formage des métaux, sauf l'usinage
		8337 Chaudronniers, tôliers et ouvriers en charpente métallique
		8339 Façonneurs et formeurs de métal, sauf les usineurs, n.c.a.
829	Autres travailleurs des industries de transformation	835 Travailleurs du bois à la machine
8290	Contremaîtres: autres travailleurs des industries de transformation	8350 Contremaîtres: travailleurs du bois à la machine
8293	Travailleurs spécialisés dans le traitement du tabac	8351 Modeleurs sur bois
8295	Ouvriers en peausserie et en fourrure	8353 Scieurs de bois et travailleurs assimilés, n.c.a.
8296	Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs des industries de transformation, n.c.a.	8355 Planeurs, tourneurs, façonneurs et travailleurs assimilés du bois
8298	Manoeuvres et travailleurs assimilés des industries de transformation, n.c.a.	8356 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs dans le travail du bois à la machine
8299	Autres travailleurs des industries de transformation, n.c.a.	8357 Ponceurs de bois
		8359 Travailleurs du bois à la machine, n.c.a.

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

<p>837 Travailleurs spécialisés dans le travail de l'argile, du verre, de la pierre et des produits similaires</p> <p>8370 Contremaîtres: travailleurs spécialisés dans le travail de l'argile, du verre, de la pierre et des produits similaires</p> <p>8371 Ouvriers en taillage et en modelage de l'argile, du verre, de la pierre et des produits similaires</p> <p>8373 Ouvriers en abrasion et polissage de l'argile, du verre, de la pierre et des produits similaires</p> <p>8376 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs du travail de l'argile, du verre, de la pierre et des produits similaires</p> <p>8379 Travailleurs spécialisés dans le travail de l'argile, du verre, de la pierre et des produits similaires, n.c.a.</p> <p>839 Autres usineurs et travailleurs des domaines connexes, n.c.a.</p> <p>8390 Contremaîtres: autres usineurs et travailleurs des domaines connexes, n.c.a.</p> <p>8391 Graveurs, acidogreveurs et travailleurs assimilés, n.c.a.</p> <p>8393 Limeurs, meuleurs, lustreurs, polisseurs et nettoyeurs, n.c.a.</p> <p>8395 Modeleurs et mouleurs, n.c.a.</p> <p>8396 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de l'usinage de produits, n.c.a.</p> <p>8399 Autres usineurs et travailleurs des domaines connexes, n.c.a.</p>	<p>8513 Fabricants et monteurs de véhicules automobiles, n.c.a.</p> <p>8515 Fabricants et monteurs d'aéronefs, n.c.a.</p> <p>8523 Fabricants et monteurs de machines industrielles, agricoles, de construction et autres, n.c.a.</p> <p>8525 Fabricants et monteurs de machines de bureau, n.c.a.</p> <p>8526 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de la fabrication et du montage de produits métalliques, n.c.a.</p> <p>8527 Fabricants et monteurs d'instruments de précision et de matériel connexe, n.c.a.</p> <p>8528 Manoeuvres et travailleurs assimilés de la fabrication et du montage de produits métalliques, n.c.a.</p> <p>8529 Autres travailleurs spécialisés dans la fabrication et le montage de produits métalliques, n.c.a.</p> <p>853 Travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage, l'installation et la réparation d'appareils électriques, électroniques et de matériel connexe</p> <p>8530 Contremaîtres: travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage, l'installation et la réparation d'appareils électriques, électroniques et de matériel connexe</p> <p>8531 Travailleurs spécialisés dans la fabrication et le montage de matériel électrique</p> <p>8533 Installateurs et réparateurs d'appareils électriques et de matériel connexe, n.c.a.</p> <p>8534 Travailleurs spécialisés dans la fabrication et le montage de matériel électronique</p> <p>8535 Installateurs et réparateurs d'appareils électroniques et de matériel connexe, n.c.a.</p> <p>8536 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de la fabrication, du montage, de l'installation et de la réparation d'appareils électriques, électroniques et de matériel connexe</p> <p>8537 Dépanneurs de radios et de téléviseurs</p>
<p>GRAND GROUPE 85 - TRAVAILLEURS SPÉCIALISÉS DANS LA FABRICATION, LE MONTAGE ET LA RÉPARATION DE PRODUITS</p> <p>851/852 Travailleurs spécialisés dans la fabrication et le montage de produits métalliques, n.c.a.</p> <p>8510 Contremaîtres: travailleurs spécialisés dans la fabrication et le montage de produits métalliques, n.c.a.</p> <p>8511 Fabricants et monteurs de moteurs et matériel connexe, n.c.a.</p>	

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

- | | |
|--|---|
| <p>8538 Manoeuvres et travailleurs assimilés de la fabrication, du montage, de l'installation et de la réparation d'appareils électriques, électroniques et de matériel connexe</p> <p>8539 Travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage, l'installation et la réparation d'appareils électriques, électroniques et de matériel connexe, n.c.a.</p> <p>854 Travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage et la réparation de produits en bois</p> <p>8540 Contremaitres: travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage et la réparation de produits en bois</p> <p>8541 Ébénistes et menuisiers</p> <p>8546 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de la fabrication, du montage et de la réparation de produits en bois</p> <p>8548 Manoeuvres et travailleurs assimilés de la fabrication, du montage et de la réparation de produits en bois</p> <p>8549 Travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage et la réparation de produits en bois, n.c.a.</p> <p>855/856 Travailleurs spécialisés dans la confection, le montage et la réparation de produits en textile, en fourrure et en cuir</p> <p>8550 Contremaitres: travailleurs spécialisés dans la confection, le montage et la réparation de produits en textile, en fourrure et en cuir</p> <p>8551 Modeleurs, traceurs et coupeurs de produits en textile, en fourrure et en cuir</p> <p>8553 Tailleurs et couturiers</p> <p>8555 Fourreurs</p> <p>8557 Modistes et fabricants de chapeaux</p> <p>8561 Cordonniers et travailleurs de la chaussure</p> <p>8562 Rembourseurs</p> <p>8563 Opérateurs de machines à coudre les produits en textile et le matériel connexe</p> | <p>8566 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de la confection, du montage et de la réparation de produits en textile, en fourrure et en cuir</p> <p>8568 Manoeuvres et travailleurs assimilés de la confection, du montage et de la réparation de produits en textile, en fourrure et en cuir</p> <p>8569 Travailleurs spécialisés dans la confection, le montage et la réparation de produits en textile, en fourrure et en cuir, n.c.a.</p> <p>857 Travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage et la réparation d'articles de caoutchouc, de plastique et de produits similaires</p> <p>8570 Contremaitres: travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage et la réparation d'articles de caoutchouc, de plastique et de produits similaires</p> <p>8571 Assembleurs et colleurs d'articles de caoutchouc, de plastique et de produits similaires</p> <p>8573 Mouleurs d'articles de caoutchouc, de plastique et de produits similaires</p> <p>8575 Coupeurs et finisseurs d'articles de caoutchouc, de plastique et de produits similaires</p> <p>8576 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de la fabrication, du montage et de la réparation d'articles de caoutchouc, de plastique et de produits similaires</p> <p>8578 Manoeuvres et travailleurs assimilés de la fabrication, du montage et de la réparation d'articles de caoutchouc, de plastique et de produits similaires</p> <p>8579 Travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage et la réparation d'articles de caoutchouc, de plastique et de produits similaires, n.c.a.</p> <p>858 Mécaniciens et réparateurs, n.c.a.</p> <p>8580 Contremaitres: mécaniciens et réparateurs, n.c.a.</p> |
|--|---|

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

8581 Mécaniciens et réparateurs de véhicules automobiles	8711 Excavateurs, niveleurs et travailleurs assimilés
8582 Mécaniciens et réparateurs d'aéronefs	8713 Paveurs, poseurs de revêtement routier et travailleurs assimilés
8583 Mécaniciens et réparateurs de matériel ferroviaire	8715 Cheminots
8584 Mécaniciens et réparateurs de machines industrielles, agricoles et de construction	8718 Manœuvres et travailleurs assimilés de l'excavation, du nivellement et du pavage
8585 Mécaniciens et réparateurs de machines de bureau et de matériel mécanographique	8719 Excavateurs, niveleurs, paveurs et travailleurs assimilés, n.c.a.
8586 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de la réparation du matériel mécanique, n.c.a.	
8587 Réparateurs de montres et d'horloges	873 Monteurs, installateurs et réparateurs de matériel électrique, d'éclairage et de communications par fil
8588 Mécaniciens et réparateurs d'instruments de précision	
8589 Autres mécaniciens et réparateurs, n.c.a.	8730 Contremaitres: monteurs, installateurs et réparateurs de matériel électrique, d'éclairage et de communications par fil
859 Autres travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage et la réparation de produits	8731 Poseurs de lignes électriques et travailleurs assimilés
8590 Contremaitres: autres travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage et la réparation de produits	8733 Électriciens d'installation et d'entretien
8591 Joailliers et orfèvres	8735 Installateurs et réparateurs de lignes de communications par fil et matériel connexe
8592 Fabricants, monteurs et réparateurs d'embarcations	8736 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs du montage, de l'installation et réparation du matériel électrique, d'éclairage et de communications par fil
8593 Fabricants et assembleurs de produits en papier	8738 Manœuvres et travailleurs assimilés du montage, de l'installation et de la réparation du matériel électrique, d'éclairage et de communications par fil
8595 Peintres et décorateurs, n.c.a.	8739 Monteurs, installateurs et réparateurs de matériel électrique, d'éclairage et de communications par fil, n.c.a.
8596 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs de la fabrication, du montage et de la réparation de produits, n.c.a.	
8598 Manœuvres et travailleurs assimilés de la fabrication, du montage et de la réparation de produits, n.c.a.	
8599 Autres travailleurs spécialisés dans la fabrication, le montage et la réparation de produits, n.c.a.	

GRAND GROUPE 87 - TRAVAILLEURS DU
BÂTIMENT

871 Excavateurs, niveleurs, paveurs et travailleurs assimilés	878/879 Autres travailleurs du bâtiment
8710 Contremaitres: excavateurs, niveleurs, paveurs et travailleurs assimilés	8780 Contremaitres: autres travailleurs du bâtiment
	8781 Charpentiers et travailleurs assimilés
	8782 Briqueteurs, maçons et carreleurs

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

8783	Ouvriers en finissage du béton et travailleurs assimilés	9155	Matelots de pont
8784	Plâtriers et travailleurs assimilés	9157	Personnel de chaufferie et de chambre des machines
8785	Peintres, tapissiers et travailleurs assimilés	9159	Personnel d'exploitation des transports maritimes, n.c.a.
8786	Travailleurs spécialisés dans l'isolation	917	Personnel d'exploitation des transports routiers
8787	Ouvriers en couverture, en imperméabilisation et travailleurs assimilés	9170	Contremaîtres: personnel d'exploitation des transports routiers
8791	Plombiers, tuyauteurs et travailleurs assimilés	9171	Conducteurs d'autobus
8793	Monteurs de charpentes métalliques	9173	Chauffeurs privés et de taxi
8795	Vitriers	9175	Conducteurs de camion
8796	Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et échantillonneurs dans la construction, n.c.a.	9179	Personnel d'exploitation des transports routiers, n.c.a.
8798	Manœuvres et travailleurs assimilés dans la construction, n.c.a.	919	Autre personnel d'exploitation des transports
8799	Autres travailleurs du bâtiment, n.c.a.	9190	Contremaîtres: autre personnel d'exploitation des transports
GRAND GROUPE 91 - PERSONNEL D'EXPLOITATION DES TRANSPORTS		9191	Conducteurs de métro et tramways
911	Personnel d'exploitation des transports aériens	9193	Mécaniciens et conducteurs de locomotive sauf transport ferroviaire
9110	Contremaîtres: personnel d'exploitation des transports aériens	9199	Autre personnel d'exploitation des transports, n.c.a.
9111	Pilotes d'avions, navigateurs et mécaniciens navigants	GRAND GROUPE 93 - MANUTENTIONNAIRES ET TRAVAILLEURS ASSIMILÉS, N.C.A.	
9113	Personnel de soutien des transports aériens	931	Manutentionnaires et travailleurs assimilés, n.c.a.
9119	Personnel d'exploitation des transports aériens, n.c.a.	9310	Contremaîtres: manutentionnaires et travailleurs assimilés, n.c.a.
913	Personnel d'exploitation des transports ferroviaires	9311	Conducteurs d'appareils de levage, n.c.a.
9130	Contremaîtres: personnel d'exploitation des transports ferroviaires	9313	Arrimeurs, débardeurs et manutentionnaires de fret
9131	Mécaniciens et chauffeurs de locomotive	9314	Manutentionnaires de colis, n.c.a.
9133	Chefs de train et serre-freins	9315	Conducteurs d'appareils de manutention, n.c.a.
9135	Personnel de soutien des transports ferroviaires	9317	Emballeurs, n.c.a.
9139	Personnel d'exploitation des transports ferroviaires, n.c.a.	9318	Manœuvres, manutentionnaires et travailleurs assimilés, n.c.a.
915	Personnel d'exploitation des transports maritimes	9319	Autres manutentionnaires et travailleurs assimilés, n.c.a.
9151	Officiers de pont		
9153	Officiers mécaniciens de navire		

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE**GRAND GROUPE 95 - AUTRES OUVRIERS
QUALIFIÉS ET CONDUCTEURS DE
MACHINES****951 Imprimeurs et travailleurs assimilés**

- 9510 Contremaitres: imprimeurs et
travailleurs assimilés
- 9511 Typographes et compositeurs
- 9512 Conducteurs de presses à imprimer
- 9513 Stéréotypeurs et électrotypeurs
- 9514 Graveurs en imprimerie sauf
photogaveurs
- 9515 Photogaveurs et travailleurs
assimilés
- 9517 Relieurs et travailleurs assimilés
- 9518 Manœuvres et travailleurs assimilés
de l'imprimerie et des domaines
connexes
- 9519 Imprimeurs et travailleurs
assimilés, n.c.a.

**953 Mécaniciens de machines et
d'installations fixes et travailleurs
assimilés**

- 9530 Contremaitres: mécaniciens de
machines et d'installations fixes et
travailleurs assimilés
- 9531 Conducteurs d'installations de
centrale électrique
- 9539 Mécaniciens de machines et
d'installations fixes et travailleurs
assimilés, n.c.a.

**955 Opérateurs de matériel électronique
et de matériel de communication,
n.c.a.**

- 9550 Contremaitres: opérateurs de
matériel électronique et de matériel
de communication, n.c.a.
- 9551 Opérateurs d'appareils de
radiodiffusion et de télédiffusion
- 9553 Télégraphistes
- 9555 Opérateurs d'appareils d'enregistre-
ment et de reproduction vidéo et
sonores
- 9557 Projectionnistes de cinéma
- 9559 Autres opérateurs de matériel
électronique et de matériel de
communication, n.c.a.

**959 Autres ouvriers qualifiés et
conducteurs de machines, n.c.a.**

- 9590 Contremaitres: autres ouvriers
qualifiés et conducteurs de machines,
n.c.a.
- 9591 Ouvriers en développement
photographique
- 9599 Autres ouvriers qualifiés et
conducteurs de machines, n.c.a.

**GRAND GROUPE 99 - TRAVAILLEURS NON
CLASSÉS AILLEURS****991 Travailleurs non classés ailleurs**

- 9910 Surveillants et contremaitres: n.c.a.
- 9916 Inspecteurs, vérificateurs, trieurs et
échantillonneurs: n.c.a.
- 9918 (9921-9926) Manœuvres et
travailleurs assimilés, n.c.a. (dans les
activités économiques suivantes):
- 9921 Industries manufacturières
- 9922 Transports, communications et
autres services publics
- 9923 Commerce
- 9924 Services socio-culturels,
commerciaux et personnels
- 9925 Administration publique et défense
- 9926 Autres activités économiques et
non précisées(4)
- 9919 Autres travailleurs, n.c.a.

CLASSIFICATION DES PROFESSIONS

1980

LISTE DES GRANDS GROUPES, SOUS-
GROUPES ET GROUPES DE BASE

RENVOIS

1) Y compris l'industrie du bois, l'industrie du meuble et des articles d'ameublement, la première transformation des métaux, la fabrication de produits en métal (sauf machines et équipement de transport), la fabrication de machines (sauf électriques), la fabrication d'équipement de transport, la fabrication de produits électriques et la fabrication de produits minéraux non métalliques.

2) Y compris l'industrie des aliments et boissons, l'industrie du tabac, l'industrie du caoutchouc et produits en matière plastique, l'industrie du cuir, l'industrie textile, la bonneterie, l'industrie de l'habillement, l'industrie du papier et activités annexes, l'imprimerie, l'édition et activités annexes, la fabrication de produits du pétrole et du charbon, l'industrie chimique et les industries manufacturières diverses.

) Y compris les activités indéterminées et imprécises, agriculture, forêts, chasse et pêche, finances, assurances et affaires immobilières et administration publique et défense.

Y compris les activités indéterminées et imprécises, agriculture, forêts, chasse et pêche, mines (y compris broyage), carrières et puits de pétrole, bâtiment et travaux publics et finances, assurances et affaires immobilières.

.a. = non classés ailleurs.

APPENDICE B**LE PROFIL FAMILIAL, SOCIAL ET CULTUREL DE
L'ÉLÈVE ET SON ATTITUDE À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE****Instructions:**

Ce questionnaire n'est pas un examen ni un travail scolaire noté. Il vise plutôt à connaître davantage ta famille, tes amis, ce que tu penses de l'école ainsi que les différentes activités que tu pratiques lors de tes temps libres.

Il est très important que tu répondes à toutes les questions. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses; ce qui compte, c'est ce que tu penses et ce que tu vis réellement tous les jours. Tes réponses seront **CONFIDENTIELLES**; la direction de ton école, tes professeurs et tes parents ne les liront pas.

Cet exercice doit être effectué en groupe. Donc, avant de tourner la page, attends que je te le demande.

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1. **Quel est ton sexe?**

___ **Féminin**

___ **Masculin**

2. **Actuellement, avec qui demeures-tu?**

___ **Mon père et ma mère**

___ **Mon père seulement**

___ **Ma mère seulement**

___ **En partie avec mon père / en partie avec ma mère**

___ **Mon père et ma belle-mère (mon père et son amie)**

___ **Ma mère et mon beau-père (ma mère et son ami)**

___ **Présentement en famille d'accueil mais lorsque je vivais dans ma famille, je demeurais avec _____**

___ **Présentement au Centre d'Orientation l'Étape mais lorsque je vivais dans ma famille, je demeurais avec _____**

ATTITUDE DES PARENTS À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

Cette partie vise à connaître ce que tu penses de l'attitude des adultes de ta famille concernant l'école. Pour ce, tu te réfères à tes parents et/ou beaux-parents avec lesquels tu vis actuellement ou avec lesquels tu vivais avant ton placement.

Encerle le chiffre qui correspond à ton degré d'accord pour chacune des phrases suivantes.

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

3. Les adultes de ma famille croient que pour réussir dans la vie, il faut aller à l'école. 1 2 3 4
4. Pour les adultes de ma famille, il est important que j'obtienne mon diplôme de 5e secondaire. 1 2 3 4
5. Je crois que lorsque j'aurai 16 ans, les adultes de ma famille accepteront que je quitte l'école. 1 2 3 4

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

6. **Les adultes de ma famille croient qu'il serait tout aussi profitable pour moi d'être sur le marché du travail que d'aller à l'école.** 1 2 3 4
7. **Les adultes de ma famille croient qu'un jeune apprend plus de choses sur le marché du travail qu'à l'école.** 1 2 3 4
8. **Les adultes de ma famille croient que certaines activités que l'on fait à l'école ne sont pas nécessaires.** 1 2 3 4
9. **Pour les adultes de ma famille, il est important que j'effectue d'autres études après le secondaire.** 1 2 3 4
10. **Les adultes de ma famille croient que l'école ne devrait pas être obligatoire.** 1 2 3 4
11. **Pour les adultes de ma famille, il est important que je réussisse toutes les matières inscrites à mon horaire.** 1 2 3 4

L'IMPLICATION DES PARENTS DANS LES ÉTUDES

La partie suivante vise à connaître ce que tu penses de l'implication des adultes de ta famille dans tes études. Encerle le chiffre correspondant au nombre de fois dont les situations suivantes se produisent.

Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1	2	3	4

- | | | | | | |
|------------|--|----------|----------|----------|----------|
| 12. | Il y a un adulte à la maison qui vérifie à ce que mes devoirs et mon étude soient faits. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. | Il y a un adulte à la maison qui discute avec moi des commentaires inscrits dans mon "Guide Étudiant". | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. | Il y a un adulte à la maison qui prend le temps nécessaire pour m'aider dans mes devoirs et mon étude. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. | Il y a un adulte à la maison qui se rend à l'école pour rencontrer mes professeurs lors de la remise des bulletins. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. | Il y a un adulte à la maison qui me questionne sur ce que j'ai fait à l'école pendant la journée. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1	2	3	4

17. Il y a un adulte à la maison qui m'encourage à améliorer mes résultats scolaires. 1 2 3 4
18. Il y a un adulte à la maison qui me fixe une période de travail ou d'étude le soir. 1 2 3 4
19. Si j'ai un mauvais résultat sur un devoir ou un examen, un adulte à la maison me questionne afin de comprendre ce qui s'est passé. 1 2 3 4

PERCEPTION DES FAÇONS DE PARLER

Encerle le chiffre correspondant à ton degré d'accord concernant les façons de parler le français à la maison, en classe et avec tes amis.

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

- | | | | | | |
|------------|--|----------|----------|----------|----------|
| 20. | Mes parents parlent le français comme mes professeurs. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. | Mes amis parlent le français de la même façon que mes professeurs. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. | Mes amis et mes parents parlent le français de la même façon. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. | Autour de moi, les gens parlent le français de différentes façons. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. | Lorsque je suis en présence d'un professeur, je dois faire un effort afin de bien parler. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. | Les professeurs doivent nous rappeler de bien parler le français pendant les cours. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

26. Les gens qui parlent normalement le français comme on l'apprend en classe sont des gens intelligents qui sont allés à l'école longtemps. 1 2 3 4
27. Il est préférable de parler le français comme on l'apprend en classe pour réussir plus tard. 1 2 3 4
28. Les professeurs et la direction de l'école croient que le français parlé et enseigné en classe est le plus beau français. 1 2 3 4
29. Selon les professeurs et la direction de l'école, il est préférable de parler le français comme on l'apprend dans les cours que de parler français comme je le parle normalement. 1 2 3 4
30. La façon dont je parle le français avec mes amis ne serait pas acceptée en classe. 1 2 3 4
31. Il m'arrive de ne pas comprendre une consigne dans un travail ou un examen parce que certains mots me sont inconnus. 1 2 3 4

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

32. Il m'arrive de ne pas comprendre mon professeur parce que je ne connais pas la signification de certains mots qu'il emploie. 1 2 3 4
33. Si les professeurs parlaient comme les élèves, ces derniers comprendraient mieux la matière. 1 2 3 4
34. Le fait qu'on nous demande de parler le français d'une certaine façon amène certains élèves à ne pas aimer l'école. 1 2 3 4
35. Lorsque je m'efforce de faire un travail et que rien ne fonctionne, il m'arrive de sacrer. 1 2 3 4
36. Il m'arrive de sacrer parce que je suis fâché(e). 1 2 3 4
37. Lorsque je sacre, je me sens mieux par la suite. 1 2 3 4

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

38. **Il m'arrive de sacrer parce que mes parents sacrent eux aussi.** 1 2 3 4
39. **Mes amis sacrent et j'ai tendance à faire comme eux.** 1 2 3 4
40. **Lorsque je vois quelque chose qui sort de l'ordinaire, sans m'en rendre compte je m'exprime en sacrant.** 1 2 3 4
41. **Le fait de sacrer lorsque je suis en colère permet de me défouler.** 1 2 3 4
42. **Je peux parfois sacrer parce que je suis heureux ou heureuse d'un événement.** 1 2 3 4
43. **À la maison, j'entends souvent sacrer.** 1 2 3 4

LES AMIS ET LEUR ATTITUDE À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

La partie suivante vise à mieux connaître tes amis et ce qu'ils pensent de l'école. Encerle le chiffre qui correspond à ton degré d'accord pour chacune des phrases suivantes.

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

44. Mes amis sont surtout des membres de ma parenté (frères, soeurs, cousins, cousines, etc.). 1 2 3 4
45. Ce sont surtout des élèves de mon groupe-classe ou du secteur "cheminement particulier" qui forment mon groupe d'amis. 1 2 3 4
46. Mes amis sont surtout des élèves qui appartiennent à un autre secteur que "cheminement particulier". 1 2 3 4
47. Mes amis sont surtout des personnes qui proviennent de l'extérieur de l'école. 1 2 3 4
48. Ce qui nous regroupe, mes amis et moi, c'est que nous pratiquons les mêmes sports. 1 2 3 4

	Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
	1	2	3	4
49. Mes amis et moi faisons partie d'un même club culturel (échec, arts, théâtre, musique, danse, etc.).	1	2	3	4
50. Mes amis et moi partageons les mêmes intérêts (musique, sorties, discussions, points de vue sur différents sujets, etc.).	1	2	3	4
51. Mes amis et moi, nous nous rencontrons surtout:				
Le jour à l'école:	1	2	3	4
Le soir après l'école:	1	2	3	4
Les fins de semaine:	1	2	3	4
52. Mes amis aiment aller à l'école.	1	2	3	4
53. Mes amis croient que l'école est importante pour réussir dans la vie.	1	2	3	4
54. Mes amis sont à l'école parce que la loi les oblige à y être.	1	2	3	4

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

55. **Mes amis et moi, nous nous entraisons dans nos devoirs.** 1 2 3 4
56. **Lorsque nous parlons de l'école en général, mes amis ont des choses positives à dire.** 1 2 3 4
57. **Il y a des personnes dans mon groupe d'amis qui "sèchent" des cours.** 1 2 3 4
58. **Mes amis ont hâte de quitter l'école.** 1 2 3 4
59. **Mes amis souhaitent obtenir leur diplôme de 5e secondaire.** 1 2 3 4
60. **Mes amis souhaiteraient être sur le marché du travail plutôt que de venir à l'école.** 1 2 3 4
61. **Mes amis se sentent bien à l'école.** 1 2 3 4

ATTITUDE À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

La partie suivante vise à connaître ce que tu penses de certaines matières académiques et de l'école en général. Encerle le chiffre correspondant à ton degré d'accord pour chaque phrase.

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

62. Je crois que les expériences que je vis à l'extérieur de l'école peuvent remplacer ce que j'apprends en classe. 1 2 3 4
63. J'aimerais réussir mon 5e secondaire. 1 2 3 4
64. J'aimerais effectuer d'autres études après mon 5e secondaire. 1 2 3 4
65. Pour réussir dans la vie, il faut aller à l'école. 1 2 3 4
66. Les matières que l'on nous enseigne à l'école sont importantes. 1 2 3 4

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

67. **En général, les gens accordent trop d'importance à l'école.** 1 2 3 4
68. **Je vais à l'école parce que je suis obligé(e) d'y aller.** 1 2 3 4
69. **L'école, c'est bon pour les autres mais pas pour moi.** 1 2 3 4
70. **Le temps consacré à l'école me semble long.** 1 2 3 4
71. **Je comprends que certaines personnes aiment aller à l'école.** 1 2 3 4
72. **Les mathématiques sont une matière importante.** 1 2 3 4

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

73. Une personne qui comprend bien les mathématiques a plus de chance de réussir dans la vie. 1 2 3 4
74. Pour moi, les cours de mathématiques sont ennuyants. 1 2 3 4
75. J'aime les cours de mathématiques. 1 2 3 4
76. Le français est une matière que je considère importante. 1 2 3 4
77. Les cours de français me serviront lorsque j'aurai terminé mes études. 1 2 3 4
78. Il serait préférable de remplacer les cours de français par d'autres cours d'une autre matière. 1 2 3 4

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

79. **J'aime les cours de français.** 1 2 3 4
80. **Il est important d'apprendre l'anglais à l'école.** 1 2 3 4
81. **Plus tard, j'aurai besoin de l'anglais pour réussir dans la vie.** 1 2 3 4
82. **L'anglais est une matière inutile.** 1 2 3 4
83. **Il y aurait autre chose de plus important à faire que d'assister à un cours d'anglais.** 1 2 3 4

LES HABITUDES ET LES PRATIQUES CULTURELLES

Cette dernière partie du questionnaire vise à connaître tes habitudes de lecture et d'écriture ainsi que d'autres activités culturelles que tu pratiques. Coche la ou les réponses qui décrivent le mieux ta situation.

84. Parmi les journaux suivants, lesquels t'intéressent?

- L'Écho
- Le Journal de Montréal
- La Presse
- Photo Police

Autres, précise s.t.p.

Les journaux ne m'intéressent pas.

85. Combien de fois environ lis-tu des journaux? (Coche une seule réponse)

- Environ une fois par jour
- Environ une fois par semaine
- Environ une fois par deux semaines
- Environ une fois par mois
- Je ne lis pas ou rarement des journaux

86. De quelle(s) façon(s) t'y prends-tu pour lire un journal?

- Je le feuillette en lisant les grands titres et en regardant les photographies.
- Je lis les articles dont les titres m'ont intéressé(e).
- Je lis les articles d'une section en particulier (ex.: les sports, les arts et spectacles, les annonces classées, etc.)
- Je ne lis pas ou rarement des journaux.

87. Quels types de revues ou de magazines t'intéressent?

- L'actualité, la politique, les nouvelles
- La mode, la décoration
- Le bricolage, l'artisanat
- Le sport, les loisirs de plein air
- Les voyages
- Les animaux
- Les artistes, les chanteurs, les acteurs
- La technologie, la science
- L'humour
- Les films, les photos-romans

Autres, précise s.t.p. _____

Les revues ou les magazines ne m'intéressent pas.

88. Combien de fois environ t'adonnes-tu à la lecture de revues ou de magazines? (Coche une seule réponse)

- Environ une fois par jour
- Environ une fois par semaine
- Environ une fois par deux semaines
- Environ une fois par mois
- Je ne lis pas ou rarement des revues ou des magazines.

89. De quelle(s) façon(s) lis-tu les revues ou les magazines?

- Je les feuillette en lisant les grands titres et en regardant les photographies.
- Je lis les articles dont les titres m'ont intéressé(e).
- Je lis et je regarde uniquement les publicités.
- Je ne lis pas ou rarement des revues ou des magazines.

90. Combien de fois environ lis-tu des bandes dessinées? (Coche une seule réponse)

- Environ une fois par jour
 Environ une fois par semaine
 Environ une fois par deux semaines
 Environ une fois par mois
 Je ne lis pas ou rarement des bandes dessinées.

91. Combien de fois environ lis-tu des livres autres que des bandes dessinées? (ex.: romans, récits, documentaires, etc.) (Coche une seule réponse)

- Environ une fois par jour
 Environ une fois par semaine
 Environ une fois par deux semaines
 Environ une fois par mois
 Je ne lis pas ou rarement des livres.

92. Combien de livres, autres que des bandes dessinées, as-tu lu(s) durant les 12 derniers mois sans compter les livres de classe?

Environ _____ livre(s)

93. Quels genres de livres t'intéressent?

- Les romans (amour, policier, aventures, horreur, etc.)
 Les livres sur l'histoire ou la vie d'une personne
 La poésie
 La géographie, l'histoire
 La science
 Les livres sur la santé, la bonne forme physique
 Les documentaires (animaux, végétaux, découvertes)

Autres, précise s.t.p. _____

Je ne lis pas ou rarement des livres.

94. Pour quelle(s) raison(s) lis-tu des journaux, des revues, des magazines, des bandes dessinées ou des livres?

- C'est nécessaire ou utile pour mes études
 Pour me détendre, me relaxer, pour le plaisir de lire
 Pour m'informer, me renseigner sur un sujet

Autres, précise s.t.p. _____

Je ne lis pas ou rarement.

95. Où te procures-tu tes magazines et tes livres? (2 principaux endroits)

- Librairies (où l'on vend des livres)
 Kiosques à journaux, tabagies
 Grands magasins
 Abonnements
 Emprunts à des amis, parents
 Bibliothèque municipale
 Bibliothèque de l'école

Autres, précise s.t.p. _____

Je ne me procure aucun magazine ou livre.

96. Tes parents t'encouragent-ils à lire? (Coche une seule réponse)

- Très souvent
 Souvent
 Rarement
 Jamais

97. Passons maintenant à tes habitudes d'écriture. En dehors des heures de classe, t'arrive-t-il d'écrire? (Coche une seule réponse)

- Environ une fois par jour
 Environ une fois par semaine
 Rarement
 Jamais

98. En dehors des heures de classe, pour quelle(s) raison(s) écris-tu?

- Correspondre avec un ou plusieurs amis ou parents
- Rédiger un journal intime
- Envoyer des souhaits à quelqu'un
- Laisser de courts messages à des amis ou parents
- Composer des poèmes ou des chansons
- Composer des histoires, des romans, etc.

Autres, précise s.t.p. _____

Je n'écris pas ou rarement.

99. Tes parents t'encouragent-ils à écrire? (Coche une seule réponse)

- Très souvent
- Souvent
- Rarement
- Jamais

100. Au cours du dernier mois t'est-il arrivé d'aller:

- À la bibliothèque de ton école en dehors des heures de classe?

Oui --> Combien de fois environ _____
 Non

- À la bibliothèque municipale?

Oui --> Combien de fois environ _____
 Non

- Dans une librairie où l'on vend des livres?

Oui --> Combien de fois environ _____
 Non

101. Es-tu inscrit(e) à une bibliothèque municipale?

___ Oul
___ Non

102. T'est-il déjà arrivé de visiter:

- Un salon du livre?

___ Oul -> Combien de fols environ ____
___ Non

- Une salle d'exposition ou un salon des métiers d'art? (peintures, arts, motos, autos, etc.)

___ Oul -> Combien de fols environ ____
___ Non

- Un site historique? (L'école de rang à Authier, le Vieux Fort de Ville-Marie, le Village Fantôme de Val-Jalbert, etc.)

___ Oul -> Combien de sites environ ____
___ Non

- Un musée? (Musée minier de Malartic, sciences, technologies, civilisation, histoire, guerre, etc.)

___ Oul -> Combien de musées environ ____
___ Non

103. As-tu déjà assisté à Val-d'Or ou ailleurs à une pièce de théâtre?

___ Oul -> Combien de fols environ ____

___ Non -> Pourquoi? _____ Le manque de temps
_____ Le coût des billets trop élevé
_____ Le manque d'information ou de publicité
_____ La salle de spectacle est loin de chez moi: problème de transport
_____ Je n'aime pas le théâtre

104. **As-tu déjà assisté à Val-d'Or ou ailleurs à un concert de musique (rock, populaire, heavy metal ou autres musiques populaires)?**

___ Oui -> Combien de fois environ _____

___ Non -> Pourquoi? _____ Le manque de temps
 _____ Le coût des billets trop élevé
 _____ Le manque d'information ou de publicité
 _____ La salle de spectacle est loin de chez moi: problème de transport
 _____ Je n'aime pas les concerts

105. **As-tu déjà assisté à Val-d'Or ou ailleurs à un spectacle de danse?**

___ Oui -> Combien de fois environ _____

___ Non -> Pourquoi? _____ Le manque de temps
 _____ Le coût des billets trop élevé
 _____ Le manque d'information ou de publicité
 _____ La salle de spectacle est loin de chez moi: problème de transport
 _____ Je n'aime pas la danse

106. **As-tu déjà assisté à Val-d'Or ou ailleurs à un festival populaire (festival d'été, carnaval, foire, etc.)?**

___ Oui -> Combien de fois environ _____

___ Non -> Pourquoi? _____ Le manque de temps
 _____ Le coût des billets trop élevé
 _____ Le manque d'information ou de publicité
 _____ Les sites des festivals sont loin de chez moi: problème de transport
 _____ Je n'aime pas les festivals

107. Combien de fois environ vas-tu au cinéma? (Coche une seule réponse)

- Environ une fois par semaine
- Environ une fois par mois
- Rarement
- Jamais

108. Tes parents t'encouragent-ils à assister à des spectacles ou à te rendre au cinéma? (Coche une seule réponse)

- Très souvent
- Souvent
- Rarement
- Jamais

109. Parmi les cours ou les ateliers culturels suivants, lesquels suis-tu ou as-tu déjà suivis en dehors des heures de classe?

- Arts plastiques (dessin, peinture, sculpture)
- Artisanat (poterie, céramique, broderie, etc.)
- Chant
- Musique (instrument)
- Théâtre
- Danse
- Photographie
- Écriture

Autres, précise s.t.p. _____

Je n'ai jamais suivi de cours ou d'ateliers de ce genre.

110. Sans avoir suivi de cours, pratiques-tu présentement dans tes moments libres une des activités mentionnées ci-haut?

- Oui --> Lesquelles _____

- Non

111. Quelles seraient les raisons qui t'empêcheraient de t'inscrire à des cours ou à des ateliers culturels?

- Le coût des cours ou des ateliers trop élevé
 Le manque de temps
 Le manque d'information ou de publicité sur les cours et les ateliers offerts
 Les établissements qui offrent ces cours sont situés trop loin de chez moi
 Les cours ou les ateliers culturels ne m'intéressent pas

Autres, précise s.t.p. _____

112. Tes parents t'encouragent-ils à t'inscrire à des cours ou à des ateliers culturels? (Coche une seule réponse)

- Très souvent
 Souvent
 Rarement
 Jamais

113. Combien d'heures par jour, en moyenne, regardes-tu la télévision durant l'année scolaire? (Coche une seule réponse)

- Moins de 3 heures par jour
 De 3 à 5 heures par jour
 Plus de 5 heures par jour
 Je ne regarde pas ou rarement la télévision

APPENDICE C**LE PROFIL FAMILIAL, SOCIAL ET CULTUREL DE
L'ÉLÈVE ET SON ATTITUDE À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE****Instructions:**

Il est très important que vous répondiez à toutes les questions. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses; ce qui compte, c'est ce que vous pensez et ce que vous vivez réellement tous les jours. Vos réponses seront **CONFIDENTIELLES**; aucune personne n'aura accès à ce questionnaire.

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Cette première partie renferme des renseignements généraux importants afin d'établir le profil familial de l'élève. Si vous vivez seul(e) avec votre enfant (sans conjoint-e), vous n'avez qu'à passer à la question suivante lorsqu'il s'agit des questions traitant du conjoint ou de la conjointe.

1. Quel est votre lien avec l'enfant?

Père

Mère

Autre, précisez s.v.p.: _____

2. Quel est votre métier ou votre profession?

3. Quel est le métier ou la profession de votre conjoint(e)?

4. Avez-vous un emploi présentement?

Oui

Non

5. Votre conjoint(e) a-t-il (elle) un emploi présentement?

Oui

Non

6. **Quel est votre niveau de scolarité complété?**

- Primaire**
- Secondaire**
- Études professionnelles (mécanique, soudure, coiffure, secrétariat, etc.)**
- Collégial**
- Universitaire**

7. **Quel est le niveau de scolarité complété de votre conjoint(e)?**

- Primaire**
- Secondaire**
- Études professionnelles (mécanique, soudure, coiffure, secrétariat, etc.)**
- Collégial**
- Universitaire**

ATTITUDE À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

Cette partie vise à connaître ce que vous et votre conjoint(e) pensez de l'école en général. Encerclez le chiffre correspondant à votre degré d'accord pour chacun des énoncés.

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 8. | Pour réussir dans la vie, il faut aller à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. | Il est important que notre enfant obtienne son diplôme de 5e secondaire. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. | Lorsque notre enfant aura 16 ans, nous accepterons qu'il quitte l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. | Nous croyons qu'il serait tout aussi profitable pour notre enfant qu'il soit sur le marché du travail plutôt qu'il aille à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. | Nous croyons qu'un jeune apprend plus de choses sur le marché du travail qu'à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Totalement d'accord	D'accord	En désaccord	Totalement en désaccord
1	2	3	4

13. **Nous croyons que certaines activités que notre enfant fait à l'école ne sont pas nécessaires.** 1 2 3 4
14. **Il est important que notre enfant effectue d'autres études après le secondaire.** 1 2 3 4
15. **Nous croyons que l'école ne devrait pas être obligatoire.** 1 2 3 4
16. **Il est important que notre enfant réussisse toutes les matières inscrites à son horaire.** 1 2 3 4

IMPLICATION DANS LES ÉTUDES DE L'ENFANT

Cette dernière partie vise à connaître votre implication, la vôtre ou celle de votre conjoint(e), dans les études de votre enfant. Encerclez le chiffre correspondant à la fréquence à laquelle les situations suivantes se présentent.

Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1	2	3	4

- | | | | | | |
|------------|---|----------|----------|----------|----------|
| 17. | Nous vérifions à ce que les devoirs et l'étude de notre enfant soient faits. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. | Nous discutons des commentaires inscrits dans le "Guide Étudiant" de notre enfant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. | Nous prenons le temps nécessaire pour aider notre enfant dans ses devoirs et son étude. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. | S'il nous arrive d'avoir de la difficulté à aider notre enfant dans ses devoirs, nous tentons quand même de lui apporter une aide en l'encourageant et en le supportant. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. | Nous nous rendons à l'école pour rencontrer les professeurs lors de la remise des bulletins. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1	2	3	4

22. **Nous questionnons notre enfant sur ce qu'il a fait à l'école pendant la journée.** 1 2 3 4
23. **Nous encourageons notre enfant à améliorer ses résultats scolaires.** 1 2 3 4
24. **Nous fixons une période de travail ou d'étude le soir à la maison.** 1 2 3 4
25. **Si notre enfant obtient un mauvais résultat sur un devoir ou un examen, nous le questionnons afin de comprendre ce qui s'est passé.** 1 2 3 4

Merci de votre collaboration.

APPENDICE D

Mars 1994

Cher(s) parent(s),

Dans le cadre de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, je mène présentement une étude qui vise à décrire la réalité socioculturelle des élèves en cheminement particulier de formation de type temporaire.

Je sollicite votre précieuse collaboration et celle de votre enfant à cette étude. Si votre réponse est positive, cela implique trois choses:

1. Que vous acceptiez que votre enfant remplisse un questionnaire avec les autres enfants de sa classe. Ce questionnaire concerne son environnement familial et social, son attitude à l'égard de l'école ainsi que ses habitudes et ses pratiques culturelles.
2. Que vous acceptiez également que la direction de l'école me fournisse le sommaire des notes scolaires de votre enfant en français, en mathématique et en anglais.
3. Que vous répondiez à un questionnaire d'une durée d'environ 10 minutes concernant votre perception de l'école et votre implication dans les devoirs scolaires de votre enfant.

Soyez assuré(s) que le nom de votre enfant n'apparaîtra pas sur le questionnaire et que les renseignements recueillis seront strictement confidentiels. Que vous acceptiez ou refusiez de participer à cette étude, il est très important de me retourner le formulaire de consentement signé le plus tôt possible, peu importe votre réponse. Vous avez le choix entre les réponses a, b et c.

- a) J'accepte que mon enfant participe à cette étude et je suis d'accord pour remplir le questionnaire que vous me ferez parvenir.

Votre signature: _____

Le nom de votre enfant: _____

- b) J'accepte que mon enfant participe à cette étude mais je ne veux pas remplir de questionnaire.

Votre signature: _____

Le nom de votre enfant: _____

- c) Je n'accepte pas que mon enfant participe à cette étude.

Votre signature: _____

Le nom de votre enfant: _____

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

Lynne Couture

APPENDICE E

MÉTHODOLOGIE RELATIVE À LA CUEILLETTE DES DONNÉES

Consignes d'administration

Contexte

- Espace:**
- L'administration doit être effectuée dans un local de classe.
 - L'aménagement et l'organisation doivent viser à minimiser toutes communications entre les élèves.
- Temps:**
- Le contexte d'administration doit être similaire d'un groupe à l'autre. À cet égard, certains paramètres doivent être respectés:
 1. Éviter le début (lundi AM) et la fin (vendredi PM) de la semaine.
 2. Éviter la période précédent le dîner et la dernière période de la journée.

Avant l'administration

- Aucun contact n'est prévu avec les élèves avant l'administration du questionnaire.
- Prévoir tout le matériel nécessaire à la cueillette des données (enveloppes contenant les questionnaires-élève, étiquettes autocollantes, enveloppes contenant les questionnaires-parents)
- Voir à l'aménagement du local afin de minimiser toutes communications entre les élèves.
- Seuls les élèves dont les parents ont accepté qu'ils participent à l'étude doivent être présents dans le local de classe. Si un ou plusieurs élèves ne participent pas à l'étude, prévoir un local où ces derniers pourront effectuer des tâches scolaires sous surveillance.

- Si un enseignant doit être présent lors de l'administration, il importe de l'aviser de demeurer en retrait et de réduire "le plus possible" toute communication verbale ou non-verbale avec les élèves.

Administration

Lorsque les élèves seront prêts à débiter:

- Se présenter;
- Mentionner l'intérêt à connaître leur environnement familial et social, leur attitude à l'égard de l'école ainsi que leurs habitudes et leurs pratiques culturelles.

Dès que la personne qui administre le questionnaire prend la parole, son ton de voix, son rythme et ses attitudes influenceront sur le contexte d'administration.

Distribution des questionnaires

Consigne: (avant de distribuer les questionnaires)

"À partir de maintenant, je vous demande de suivre attentivement toutes mes consignes. Je vais distribuer à chacun de vous une enveloppe contenant un questionnaire. Lorsque vous aurez reçu votre enveloppe, vous ne l'ouvrez pas et vous attendez mes consignes. Du moment où je commence à distribuer les enveloppes, vous devez respecter le silence et ce, jusqu'à la fin du questionnaire."

- Distribuer les enveloppes contenant les questionnaires en rappelant qu'il ne faut pas les ouvrir et qu'il faut garder le silence.

Consigne: (lorsque tous les élèves auront reçu leur enveloppe)

"Nous commençons. Ouvrez votre enveloppe et sortez le questionnaire. Tournez la première page; nous allons la lire ensemble."

Début du questionnaire

- Lire lentement et en mettant l'accent sur les passages soulignés de la première page.

Consignes:

"Tournez la page."

"Numéro 1 (temps d'arrêt) - Lecture (temps d'arrêt)

Numéro 2 (temps d'arrêt) - Lecture (temps d'arrêt)"

etc. en prenant soin de ne pas oublier la consigne "Tournez la page" après le dernier numéro de chacune des pages.

Fin du questionnaire

- Demander aux élèves de lever la main s'ils ont encerclé un ou des numéros au cours du questionnaire qui lui ont causé une difficulté de compréhension. Demander aux élèves de garder le silence au cours des explications.
- Demander ensuite aux élèves de vérifier s'ils ont bien répondu à toutes les questions. Spécifier de ne changer aucune réponse.
- Demander aux élèves d'insérer leur questionnaire dans l'enveloppe et de cacheter celle-ci.
- Ramasser les enveloppes.
- Remettre les enveloppes contenant les questionnaires-parents aux élèves dont les parents ont donné leur accord pour participer à l'étude.
- Préciser aux élèves qu'ils devront rapporter l'enveloppe contenant le questionnaire-parents à l'école et le remettre à leur enseignant(e) lorsque leurs parents l'auront complété.
- Remercier les élèves de leur précieuse collaboration.

Rapport d'administration

- Remplir le rapport d'administration immédiatement après l'administration.
- Joindre le rapport d'administration aux questionnaires regroupés.

APPENDICE F

Avril 1994

Cher(s) parent(s),

Je vous remercie sincèrement d'avoir accepté de participer à ce questionnaire. L'objet de mon étude étant de décrire la réalité socioculturelle des élèves classés en cheminement particulier de formation de type temporaire au terme de la scolarité primaire, je souhaite d'une part apporter un éclairage sur les contextes dans lesquels ces élèves effectuent leurs apprentissages scolaires et généraux. Je souhaite également fournir des pistes de travail pouvant conduire à l'élaboration de différents plans d'intervention pédagogique permettant ainsi aux intervenants du milieu de l'éducation d'apporter une aide encore plus efficace à l'élève.

Je vous prie de répondre à ce questionnaire et de le faire parvenir à l'école par l'intermédiaire de votre enfant le plus tôt possible. Soyez assuré(s) que vos réponses seront traitées en toute confidentialité.

Merci de votre précieuse collaboration.

**Lynne Couture
Enseignante et
étudiante à la
maîtrise en éducation.**

APPENDICE G

RAPPORT D'ADMINISTRATION

1. **Date:** _____
2. **École:** _____
3. **Groupe:** _____
4. **Heure du début de l'administration:** _____
5. **Heure de la fin de l'administration:** _____
6. **Observations concernant le climat qui régnait au cours de l'administration:**
 - **Communications entre les élèves:** _____

 - **Commentaires des élèves:** _____

 - **Irrégularités:** _____

 - **Incidents:** _____

- **Autres:** _____

7. **Questions qui ont posé une difficulté et explications données.**

8. **L'enseignant(e) du groupe était-il (elle) en présence dans la classe?**

Oui
 Non

9. **Interventions de l'enseignant(e) en présence au cours de l'administration.**

10. **Signature de la personne qui a administré le questionnaire.**

BIBLIOGRAPHIE

- Angers, M. 1992. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. CEC, Montréal, 365p.
- Aktouf, O. 1987. *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Presses de l'Université du Québec, 213 p.
- Asselin, C., Drapeau, L., Fortin, J., Lefebvre, C., Cedergren, H., Dumat, D., Kaye, J., et Séguin, C. "Appartenance sociale, variation linguistique et jugements de valeur". dans Corbett, N. 1990. *Langue et identité. Le français et les francophones d'Amérique du Nord*. Les Presses de l'Université Laval, Québec, p. 35 à 38.
- Bégin, G. et Joshi, P. (sous la direction de). 1979. *Psychologie sociale*. Les Presses de l'Université Laval, 479 p.
- Bernstein, B. 1975. *Langage et classes sociales*. Trad. de l'anglais par J.-C. Chamboredon. Les Éditions de Minuit, Paris, 347 p.
- Blanc, M. et Hamers, J.F. 1987. *Problèmes théoriques et méthodologiques dans l'étude des langues / Dialectes en contact aux niveaux macrologique et micrologique*. CIRB, Université Laval, Québec, 203 p.
- Bourdieu, P. 1966. "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture". *Revue Française de sociologie*, vol. VII, no3, p. 325 à 347.
- Bouthat, C. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Université du Québec à Montréal, 110 p.
- Carrier, R. 1990. "Le Point sur les cheminements particuliers". *Vie Pédagogique*, 69, (novembre - décembre 1990), p. 18.
- Cloutier, R., Moisset, J. et Ouellet, R. 1993. *Analyse sociale de l'éducation*. Les éditions du Boréal Express, 346 p.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. 1963 - 1964 - 1965. *Rapport Parent*. 3 t. Gouvernement du Québec.
- Corbett, N. 1990. *Langue et identité. Le français et les francophones d'Amérique du Nord*. Les Presses de l'Université Laval.
- Crystal, D. 1991. *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press.
- Dagenais, S. 1991. *Sciences humaines et méthodologie. Initiation pratique à la recherche*. Éditions Beauchemin ltée., Laval, 163 p.
- Da Silveira, Y.-I. 1988. "Développement de la bilinguïté chez l'élève Fon de Cotonou". Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, 345 p.

- Da Silveira, Y. 1989. *Rôle de la valorisation des langues par le milieu dans le développement de la compétence langagière en contexte africain*. Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée, vol. 8, no2, avril 1989, p. 115 à 132.
- Devaux, Hamel et Vrignon. 1989. "L'école, les parents et la réussite scolaire". *Communication et langages*, no79, 1er trim., p.40 à 53.
- Fichter, J.-H. 1965. *La sociologie*. Éditions Universitaires, Paris.
- Gauthier, B. (sous la direction de). 1987. *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'université du Québec, 535 p.
- Giasson, J. et Thériault, J. 1983. *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Éditions Ville-Marie.
- Hamers, J.F. et Blanc, M. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Pierre Mardagar Éditeur, Bruxelles.
- Hamers, J.F. et Blanc, M. 1989. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard, B., Christensen et le Statistics Instructional Development Team. 1983. *La statistique. Démarche pédagogique programmée*. Trad. de l'anglais par Gagné, F. et Proulx, R. EdiCompo Inc., Ottawa, 656 p.
- Husen, T. 1972. *Origine sociale et éducation*. OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, France.
- Husen, T. 1975. *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, France, 209 p.
- Labov, W. 1976. *Sociolinguistique*. Trad. de l'anglais par Kihm, A. Les Éditions de Minuit, Paris, 458 p.
- Lacasse, J. 1991. *Introduction à la méthodologie utilisée en sciences humaines*. Éditions Études vivantes, 297 p.
- Lamoureux, A. 1995. *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Éditions Études Vivantes, Groupe Éducalivres Inc., Laval, 403 p.
- Le Carrefour. 1992). *Guide de l'étudiant 1992 - 1993*.
- Lefrançois, R. 1992. *Stratégies de recherche en sciences sociales: Applications à la gérontologie*. Les Presses de l'Université de Montréal, 358 p.
- Lévesque, M. 1979. *L'égalité des chances en éducation*. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducateur, Bibliothèque Nationale du Québec, 3^e trim.
- Maddocks, M. 1989. "L'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire de niveau secondaire et l'influence du quartier de provenance". Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, 102 p.

- Mainguy, E. et Deaudelin, C. 1992. "La lecture et les futures enseignants du primaire: Leurs attitudes et habitudes". dans Préfontaine, C. et Lebrun, M. (sous la direction de). *La lecture et l'écriture - Enseignement et apprentissage*. Actes du colloque: Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture, Les Éditions Logiques, p. 223 à 240.
- Ministère de l'éducation du Québec. 1987. *Les cheminements particuliers de formation. Guide d'organisation et de planification pédagogique*. Gouvernement du Québec, 324 p.
- Montandon, C. et Perrenoud, P. 1987. *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible?* Éditions Peter Lang SA, Berne, 229 p.
- Morissette, D. et Gingras, M. 1989. *Enseigner des attitudes - Planifier, intervenir, évaluer*. Les Presses de l'Université Laval, 193 p.
- Mouton / Unesco. (sous la direction de). 1970. *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*. Partie 1, Paris.
- Ouellet, A. 1981. *Processus de recherche - Une approche systémique*. Presses de l'Université du Québec, 268 p.
- Parent, G. et Paquin, A. 1994. "Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire". *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XX, no4, 1997, Québec, p. 697 à 718.
- Potvin, P. et Rousseau, R. 1991. *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. 1991. "Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale". *Revue Française de Pédagogie*, no96, (juillet-août-septembre 1991), p. 5 à 15.
- Pronovost, G. 1989. *Les comportements des Québécois en matière d'activités culturelles de loisir*. Ministère des Affaires culturelles, 1990, Les publications du Québec.
- Prujiner, A. (sous la direction de). 1982. *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact*. Projet de recherche, 64 p.
- Quivy, R. et Vancampenhoudt, L. 1988. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris.
- Rousseau, R. 1987. *Les mesures des attitudes: Les méthodes de Thurstone, Likert et Guttman*. Les Éditions Jonathan enr., Rimouski, 227 p.
- Selltiz, Claire, Wrightsman, Lawrence S. et Cook, Stuart W. 1977. *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Les Éditions HRW, Montréal, 606 p.
- Statistique Canada. 1987. *Dictionnaire du recensement de 1986*. no 99-101 F, Centre d'édition du gouvernement du Canada, Ottawa.
- Statistique Canada. 1989. *Recensement Canada 1986: Profession*. no 93-112, annexe 2, Centre d'édition du gouvernement du Canada, Ottawa.

- Tremblay, M.A. 1968. *Initiation à la recherche dans les science humaines*. McGraw-Hill Éditeurs, Montréal, 425 p.
- Tremblay, R. 1994. *Savoir faire. Précis de méthodologie pratique*. 2e édition, McGraw-Hill éditeurs, Montréal, Québec, 321 p.
- Van Haecht, A. 1990. *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Éditions du Renouveau Pédagogique, Montréal, 263 p.
- Wallot, H. et Abell, T. 1981. *Les échelles de statut socio-économique et la recherche épidémiologique*. Laboratoire d'études économiques régionales, Université du Québec à Chicoutimi.