

LES ENFANTS DE LA LOI 101

Groupes de discussion exploratoires

Novembre 2000

Dépôt légal – 2002
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2-550-39225-6

TABLE DES MATIÈRES

	PAGE
NOTE AUX LECTEURS	
CONTEXTE ET OBJECTIFS	1
CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES	4
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	7
1. La connaissance d'une des langues officielles avant d'intégrer le réseau scolaire francophone obligatoire	7
2. La classe d'accueil	9
3. Les études obligatoires en français	13
4. Les études postobligatoires	20
5. La langue d'usage public	23
FAITS SAILLANTS	27
ANNEXES	
1. Schéma d'évolution de l'usage d'une langue - adoption d'une langue d'usage public et transfert linguistique	
2. Guide de discussion	
3. Profil des répondants aux 20 entrevues de groupe	

NOTE AUX LECTEURS

Nous remercions le Conseil de la langue française de nous avoir confié la réalisation de cette étude qualitative. Nous aimerions remercier plus particulièrement M. Pierre Georgeault et M^{me} Catherine Girard-Lamoureux pour leur précieuse collaboration dans le cadre de cette étude.

Nous avons fait un effort particulier pour rendre accessible le contenu du présent document. Nous avons ainsi limité l'analyse des données aux aspects essentiels à la compréhension.

Il est à noter que, sauf indication contraire, le genre masculin désigne à la fois les femmes et les hommes.

CONTEXTE ET OBJECTIFS

À la veille des États généraux sur la langue, et plus de 20 ans après l'adoption de la loi 101, le Conseil de la langue française nous a mandatés pour réaliser une importante étude qualitative afin de faire le point sur les pratiques linguistiques des « enfants de la loi 101 ». Ceux-ci se définissent comme de jeunes adultes allophones âgés entre 18 et 30 ans, dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais, et ayant reçu au moins quatre années d'éducation de niveau secondaire en français au Québec.

Une des mesures les plus importantes de l'adoption en 1977 de la Charte de la langue française, dite loi 101, aura été d'orienter dans leur quasi-totalité les enfants d'immigrants vers des réseaux scolaires francophones. Historiquement, ces derniers avaient l'habitude de s'intégrer, et donc de renforcer les rangs de la communauté anglophone du Québec. Après plus de 20 années d'application, la Charte aura réussi à renverser la vapeur : alors qu'à peine 20 % des allophones étudiaient en français en 1976-1977, cette proportion atteint 80 % en 1997-1998 (MEQ ; 1999).

Le principal objectif que vise ce mandat est donc d'explorer qualitativement le lien de causalité qui pourrait exister entre le fait d'avoir fait ses études secondaires en français, au Québec, et le fait d'utiliser ou non le français comme langue d'usage public. Cette linéarité causale est présentée en annexe 1 de ce document : « Schéma d'évolution de l'usage d'une langue – adoption d'une langue d'usage public et transfert linguistique ». Aux fins de cette étude, la langue d'usage public est définie comme la langue la plus utilisée à l'extérieur du domicile pour communiquer avec des personnes autres que les parents et les amis (par exemple, dans les commerces ou dans les hôpitaux).

Nous avons donc sondé qualitativement les contextes linguistiques dans lesquels les allophones ont évolué lors de leurs études au primaire, au secondaire, au CÉGEP et à l'université. Puisque la moitié des participants ont migré du français à l'anglais au CÉGEP et/ou à l'université, nous identifierons les facteurs de motivation justifiant ces choix linguistiques.

Cette étude qualitative, par l'entremise de groupes de discussion, a été effectuée par CROP entre le 7 septembre et le 16 octobre 2000. Au total, 20 groupes de discussion d'une durée de 2 heures, comprenant entre 2 et 8 personnes, ont été réalisés. L'échantillon regroupait de jeunes adultes allophones, soit des personnes n'ayant ni le français ni l'anglais comme langue maternelle, âgées entre 18 et 30 ans et ayant reçu au moins 4 années de scolarisation obligatoire en français au Québec, tel que prescrit par la loi 101. Ces personnes ont été ensuite regroupées à

la fois selon leurs habitudes linguistiques publiques et leur région d'origine, ce qui implique que plusieurs discussions de groupes se sont déroulées en anglais (voir le détail de la composition des groupes, présenté en annexe 3 de ce document).

Puisque l'objectif de l'aménagement linguistique au Québec est de faire en sorte que le français devienne « la langue commune de la vie publique grâce à laquelle les Québécois de toutes origines pourront communiquer entre eux et participer au développement de la société québécoise » (énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration ; 1990), il semblait logique d'orienter la composition des groupes et les thèmes de la discussion selon leur langue d'usage public. Originellement, le concept a été défini par la langue la plus souvent utilisée à l'extérieur du domicile avec des personnes autres que les parents ou les amis, comme au travail, dans les commerces ou les hôpitaux. Par contre, cette classification comprend également des habitudes linguistiques moins faciles à catégoriser, comme la langue du « voisinage » ou encore les communications informelles créées dans le cadre d'un espace public comme l'école ou le travail. Ces deux derniers éléments, pouvant être classifiés de « zones intermédiaires » sont par ailleurs, des déterminants des habitudes linguistiques du participant en public.

Il convient de souligner que ces habitudes ne signifient pas une prise de position claire quant à la langue d'usage adoptée. En effet, les groupes de discussion ont mis en lumière le fait que les choix linguistiques de ces jeunes allophones n'ont pas encore été pleinement faits, ceux-ci étant à une étape transitoire de leur vie, à cause notamment, de la surreprésentation des étudiants, au détriment des travailleurs à temps plein (par exemple, les gens qui vont directement sur le marché du travail après leurs études secondaires) présents dans l'échantillon de la recherche. **Le document ne fait que décrire une période transitoire de la vie de ces jeunes**, ce qu'il faut toujours garder en tête lors de la lecture. En d'autres termes, il nous apparaît évident que le schéma de transfert linguistique présenté en annexe, et qui était en quelque sorte la base conceptuelle de ces groupes, ne peut être confirmé ou infirmé puisque l'âge des allophones rencontrés (18 à 30 ans) fait en sorte que ces derniers n'ont effectivement traversé que la première moitié des étapes inhérentes au modèle.

En effet, les entrevues de groupe semblent indiquer que les choix linguistiques des allophones se préciseront au cours de leur vie, lors de la rencontre d'un conjoint stable, du choix d'un quartier de résidence, de l'obtention d'un emploi régulier, etc. En attendant, la très grande majorité de ceux-ci s'adaptent à leur environnement immédiat avec une grande facilité. Il ne faut donc pas prendre ces résultats comme la matérialisation de pratiques linguistiques définitives, bien au contraire. Pour cette même raison, **il est hasardeux d'attribuer un lien causal direct entre la**

langue de scolarisation (obligatoirement en français) et la langue d'usage public des enfants de la loi 101.

Finalemment, il est également important de signaler que l'un des objectifs de cette étude est de comprendre pourquoi plusieurs allophones qui ont fait leurs études secondaires en français choisissent tout de même de faire leurs études postsecondaires en anglais. Pour cette raison, et pour bien comprendre cette perspective, nous avons également été mandatés pour réaliser des entrevues de groupe auprès d'allophones qui ont choisi de faire leur CÉGEP et/ou leur université en anglais. Le lecteur doit ainsi comprendre que si ce choix méthodologique nous permet de bien saisir cette réalité, elle surreprésente sûrement cette clientèle par rapport à sa proportion réelle.

CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Entre le début septembre et la mi-octobre de l'an 2000, 167 allophones ont été recrutés aux fins de ce mandat; 140 d'entre eux ont été confirmés et 105 ont effectivement participé aux 20 entrevues de groupes. Ces 105 participants se subdivisent ainsi :

Groupe ethnique

Asiatiques (35 %) :	36
Hispanophones (19 %) :	20
Européens de l'Est (12 %) :	13
Européens de l'Ouest (12 %) :	13
Arabes (9 %) :	9
Indiens (5 %) :	5
Africains (5 %) :	5
Créoles (3 %) :	4

Occupation

Études à temps plein (77 %) :	81
Travail à temps plein (ou étude et travail) (23 %) :	24

Sexe

Hommes (50 %) :	52
Femmes (50 %) :	53

Lieu de naissance

Ailleurs dans le monde (70 %) :	73
Québec (22 %) :	23
Ailleurs au Canada (8 %) :	9

Âge

18-24 (79 %) :	83
25-30 (21 %) :	22

Les rencontres, d'une durée moyenne de deux heures, ont été enregistrées sur bande magnétique et sur vidéocassettes. Le contenu des discussions a été retranscrit sur papier, et c'est à partir de ces retranscriptions que le présent rapport a été rédigé. Treize groupes ont été animés par M. Marc Lamothe, directeur de projets; six, par M^{me} Anne-Marie David, directrice de projets; et un par M. Louis-Philippe Barbeau, vice-président.

Quatre sources d'informations ont été utilisées pour le recrutement des participants et/ou allophones.

- Une sélection par sondage téléphonique, en ayant recours à des listes de participants potentiels dont dispose CROP. Ces listes proviennent principalement d'une étude réalisée en juin 2000 auprès de 3 100 anglophones et/ou allophones du Québec, dont 1 800 dans la région de Montréal, et une partie importante de ces répondants ont donné leur accord pour participer ultérieurement à une étude par groupes de discussion (environ la moitié des participants a été recrutée ainsi).
- Une sélection par sondage téléphonique aléatoire en utilisant la consonance des noms de famille, c'est-à-dire en excluant tous les noms résolument francophones ou anglophones (près du quart des participants a été recruté ainsi).
- Un recrutement en face à face dans le quartier chinois de Montréal (environ 12 participants ont ainsi été recrutés);
- un recrutement en face à face dans les universités suivantes : Université de Montréal, UQAM, McGill et Concordia (pour environ le quart des participants).

Une analyse du profil des participants révèle que l'échantillon généré dans le cadre de cette étude surreprésente les allophones aux études au détriment des allophones actifs sur le marché du travail, de même que ceux qui ont choisi d'étudier en anglais au CÉGEP ou à l'université. Il nous est difficile d'expliquer pourquoi les allophones qui ne sont pas ou ne sont plus aux études n'ont pas répondu à notre invitation à participer aux entrevues de groupes relatives à ce mandat.

En se basant notamment sur les commentaires émis par certains répondants lors du recrutement et sur l'opinion des quatre animateur en charge du recrutement, nous pouvons émettre les hypothèses suivantes :

- un certain scepticisme à l'égard de l'objectif de cette étude;
- une méconnaissance de l'industrie du sondage et les entrevues de groupe en particulier;
- certaines difficultés à s'exprimer en français ou en anglais dans un tel contexte.

De plus, il est important de mentionner qu'un grand nombre des membres de la communauté hispanique a été invité à participer à ces groupes, et que seule une minorité s'est effectivement présentée tel que convenu.

On observe le même phénomène dans les communautés grecque et italienne, plus particulièrement chez ceux qui utilisent le français comme langue d'usage public.

Le guide de discussion utilisé pour l'animation des groupes est présenté en annexe 2 de ce document.

Représentativité des résultats

Il est important de souligner que la nature qualitative et exploratoire des vingt rencontres de groupe interdit toute tentative d'extrapolation des résultats obtenus à un ensemble plus large de personnes. Plus précisément, vingt rencontres de groupe confèrent à cette étude dix-neuf degrés de liberté, où chaque groupe supplémentaire vient ainsi confirmer ou infirmer les observations du groupe précédent. Par conséquent, la recherche qualitative revêt ici un caractère purement exploratoire. Les observations énoncées dans ce rapport ont une valeur indicative non exclusive.

Les pages qui suivent présentent les principaux résultats de ces entrevues qualitatives.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Il est important de mentionner d'emblée l'excellente compréhension, la connaissance et l'utilisation du français lors de la tenue des 20 groupes, et ce, par la plupart des participants. De plus, une grande majorité des allophones rencontrés possèdent une maîtrise relative des deux langues officielles, et les utilisent dans divers contextes de leur vie quotidienne et publique. Par contre, la très grande majorité des allophones s'entend pour dire qu'une excellente connaissance du français est essentielle pour vivre au Québec.

Afin de faciliter la compréhension de la problématique telle qu'elle a été vécue par les allophones rencontrés dans le cadre de cette étude, nous avons regroupé les résultats de façon chronologique, c'est-à-dire que nous présenterons la séquence des divers éléments et des événements relatés tels que vécus de façon typique par un jeune allophone du Québec. Nous observerons d'abord l'impact de la connaissance de l'une des deux langues officielles avant son intégration au réseau scolaire obligatoire en français, puis l'impact de la classe d'accueil sur les enfants ne connaissant pas le français au début de leurs études. Ensuite, nous analyserons les comportements linguistiques de ces jeunes durant leur scolarité obligatoire en français, en l'occurrence leurs études primaires et secondaires, ainsi que leurs comportements linguistiques lors de leur scolarité postobligatoire au CÉGEP et à l'université. Enfin, nous terminerons l'analyse en présentant leurs comportements généraux dans l'ensemble de leur vie publique.

Il va de soi qu'il s'agit là d'un parcours typique, qui est amené à connaître d'importantes variations selon les caractéristiques personnelles de l'allophone, par exemple, si celui-ci est immigrant ou natif, s'il connaît ou non une des langues officielles à son arrivée, l'âge auquel il intègre le réseau scolaire au Québec, ses intentions migratoires, etc.

1. La connaissance d'une des langues officielles avant d'intégrer le réseau scolaire francophone obligatoire

Avant leur intégration au réseau scolaire, plusieurs allophones, qu'ils soient natifs ou non du Québec, ont des « prédispositions » à l'égard de leur langue d'usage et de l'une ou l'autre des deux langues officielles.

Nous avons donc séparé cette analyse en deux sections : les allophones natifs du Québec et les immigrants.

Les natifs du Québec

L'apprentissage de l'une des langues officielles chez les jeunes allophones d'âge préscolaire semble souvent être le reflet de l'environnement linguistique présent dans les premières années de leur vie. Ainsi, certains répondants nous ont fait valoir qu'ils avaient appris, dans la majorité des cas, le français ou l'anglais avec les autres enfants du quartier, et dans la minorité des cas grâce à leurs frères et/ou sœurs plus âgés qui ont débuté leur éducation dans l'une des deux langues officielles. Plusieurs d'entre eux nous ont mentionné que la télévision a fortement favorisé l'apprentissage d'une de ces langues, en l'occurrence, « Passe-partout », « Sesame Street », et les dessins animés en général.

Un autre facteur qui semble avoir favorisé l'apprentissage de l'une de ces langues est étroitement lié aux choix linguistiques effectués par la communauté d'origine. Ceci est principalement le cas pour les communautés « anglicisées » du Québec. Ainsi, certaines communautés, pour plusieurs raisons, ont traditionnellement opté pour l'anglais comme langue d'usage. C'est le cas notamment des communautés italienne et grecque, mais aussi de certaines communautés asiatiques. Ainsi, les enfants de ces communautés apprennent souvent l'anglais comme langue seconde, et se déclarent donc plus à l'aise en anglais qu'en français avant d'intégrer le réseau francophone.

Les immigrants

Peu importe leur âge ou le fait qu'ils fréquenteront ou non une classe d'accueil, plusieurs immigrants semblent déjà posséder une orientation linguistique lors de leur arrivée au Québec. En effet, certains d'entre eux ont déjà acquis une très bonne connaissance de l'une des langues officielles avant d'intégrer le réseau scolaire francophone du Québec.

Ainsi, dans plusieurs pays d'origine, le français ou l'anglais occupent déjà une place plus ou moins importante dans certaines activités publiques. C'est le cas, par exemple, pour ce qui est de la connaissance du français, d'Haïti, du Vietnam ainsi que de certains pays africains ou arabes. En ce qui concerne la connaissance de l'anglais, nous observons ce phénomène dans plusieurs pays tels que l'Inde, le Japon, Taiwan, ou Hong Kong. Généralement d'anciennes colonies françaises ou britanniques, ces pays ont souvent conservé les anciennes structures publiques mises sur pied par les colonisateurs, dans leur langue d'origine. Ainsi, plusieurs participants

arrivés à un âge plus avancé avaient déjà bénéficié d'une scolarisation francophone ou anglophone dans leur pays d'origine, ou à tout le moins, avaient déjà acquis une bonne connaissance de l'une des langues officielles.

Il appert important de mentionner qu'un certain nombre d'immigrants ayant participé aux groupes de discussion, même s'ils proviennent de pays où le français ou l'anglais sont peu présents, ont séjourné quelques temps en transit à l'extérieur du Québec avant leur destination finale. Ainsi, plusieurs participants ont « transité » vers des pays comme la France ou la Belgique avant leur arrivée au Québec, mais le plus souvent vers des destinations anglophones comme les États-Unis ou une autre province canadienne, ce qui a encore une fois eu l'effet d'orienter, linguistiquement, le jeune immigrant avant son entrée dans le réseau scolaire.

D'ailleurs, questionnée sur les raisons qui ont motivé le choix d'immigrer au Québec plutôt que dans n'importe quel autre pays, une minorité déclare avoir choisi le Québec en général, ou Montréal, en particulier, parce qu'elle avait déjà de la famille, des amis ou des connaissances établies dans le pays. Par contre, la majorité affirme que c'est les politiques d'accueil qui ont joué un rôle déterminant dans leur immigration, combinées avec la coexistence des deux langues officielles et la proximité des États-Unis.

2. La classe d'accueil

Puisque 70 % des enfants de la loi 101, rencontrés dans le cadre de ce mandat, sont nés dans un pays autre que le Canada, il nous semble opportun de se questionner sur le contexte linguistique des classes d'accueil. Pour l'échantillon rencontré, la durée en classe d'accueil a varié entre trois mois et deux ans. La norme semble par contre avoir été d'un an pour un grand nombre de néo-Québécois rencontré dans le cadre de cette étude.

Rappelons que si un jeune allophone ne connaît pas le français lorsqu'il doit intégrer le réseau scolaire québécois, celui-ci doit alors faire un séjour d'immersion dans une « classe d'accueil ». Présentes seulement dans certaines écoles de Montréal, ces classes ont le mandat de donner aux allophones les outils linguistiques nécessaires afin de pouvoir intégrer le réseau d'éducation régulier, avec les autres élèves francophones, et ce, le plus rapidement possible. Ces classes peuvent donc faire partie du réseau des écoles primaires autant que secondaires, selon l'âge d'immigration.

Par contre, nous remarquons que les enfants de la loi 101, qui ont fréquenté une classe d'accueil avant l'âge de 10 ans, semblent aujourd'hui plus à l'aise avec la langue française. Tout cela, malgré le fait que la langue d'usage public, lors de cette phase d'intégration et d'immersion, a été la langue maternelle dans une proportion majoritaire, et l'anglais dans une proportion moindre.

« Je suis trilingue (espagnol, français et anglais), car j'avais des amis québécois et des amis étrangers à cet âge. Dans ma classe d'accueil, nous parlions tous anglais car ça nous ralliait facilement; on parlait tous mal le français. Je jouais au soccer à N.D.G. et c'était juste des anglophones, même chose pour le basket à Jeunesse au Soleil. Mais vous savez, quand on est jeune une langue ça s'apprend très vite. Si vous me demandiez d'apprendre une langue maintenant, ce serait plus compliqué. Apprendre un poème par cœur à dix ans, ça prend dix minutes. »

« Pour moi l'apprentissage du français a été difficile car je suis arrivé au Canada vers l'âge de 12 ans. Mon petit frère qui était plus jeune que moi a trouvé ça plus facile et aujourd'hui son français est bien meilleur que le mien. »

Est-ce à cause de son jeune âge?

« Sûrement. Tout est plus facile vers 6 ou 7 ans. »

Trois grands facteurs ont été identifiés par les participants pour expliquer pourquoi un grand nombre d'allophones préfèrent utiliser leur langue maternelle ou l'anglais en tant que langue d'usage en classe d'accueil :

- la coexistence et l'utilisation de différentes langues dans les classes d'accueil;
- certains enfants aiment faire le contraire de ce qui est imposé, et ce, plus particulièrement chez les pré-adolescents et les adolescents;
- la composition multiethnique de l'école ou du quartier d'origine.

La coexistence et l'utilisation de différentes langues à l'extérieur des classes d'accueil

Il va de soi que l'enseignement qui est offert à l'intérieur des classes d'accueil se fait exclusivement en français. Par contre, lors des rencontres informelles entre les élèves, que se soit à l'intérieur ou à l'extérieur des heures de cours, plusieurs langues sont utilisées; le français ne pouvant pas encore devenir la langue commune.

Nous remarquons que dans le deux tiers des cas, même si la classe d'accueil est composée d'immigrants relativement homogènes, la langue maternelle sera souvent privilégiée. C'est ainsi que lorsque plusieurs personnes d'une même langue maternelle se retrouvent à l'intérieur de la même classe, il semble évident que spontanément ils auront tendance à se regrouper par région d'origine, et à utiliser leur langue maternelle entre eux tel que le démontrent les verbatims suivants :

« En classe d'accueil, je me tenais avec des Vietnamiens. Je parlais seulement vietnamien dans ce temps-là, je ne parlais pas encore français. »

« À l'extérieur de la classe d'accueil, mes amis étaient pour la plupart des asiatiques. Entre nous, nous parlions mandarins parce que je suis plus habituée à cette langue. J'avais de la difficulté à communiquer en français, c'est pour cette raison que tous mes amis sont asiatiques. Avec eux je peux communiquer. »

Lorsque les classes sont linguistiquement hétérogènes et que le regroupement des allophones par leur langue maternelle est limité, le français devient rapidement la langue commune entre la plupart des allophones, mais aussi l'anglais, lorsque la connaissance de cette langue le permet.

« J'ai fait un an d'accueil. (...) J'avais une bonne amie qui était Indienne comme moi. Elle parlait la même langue que moi. Des fois, au début, c'était difficile pour nous. Donc, nous parlions notre langue et un peu en anglais. »

« Je suis allée en classe d'accueil. C'est là que j'ai commencé à apprendre le français, et avec mes amis aussi. Il y avait beaucoup d'origines différentes. La plupart des gens parlaient français. Mais quand j'avais des amis Vietnamiens, je parlais en vietnamien. »

Alors, pour ces allophones, l'utilisation d'une autre langue que le français comme langue d'usage n'était pas un affront ou une réaction contre la langue imposée, mais bel et bien un moyen de communiquer dans un environnement étranger et ainsi, se sentir moins dépaysé.

Certains enfants aiment faire le contraire de ce qui est imposé

Évidemment, à un jeune âge, les enfants sont souvent rebelles, et certains allophones évoquent tout de même cette raison pour motiver le fait que la langue d'usage utilisée en classe d'accueil était l'anglais ou la langue maternelle.

« Je suis arrivé de la Colombie à l'âge de sept ans et demi. (...) En classe d'accueil, on nous parlait en français et à l'extérieur de l'école on parlait en espagnol ou en anglais. »

Pourquoi?

« C'est la façon que nous avons de nous exprimer. (...) C'était pour faire *chier* les professeurs. Quand tu obliges un enfant ou un ado à faire quelque chose, souvent il fait l'inverse. »

La composition multiethnique de l'école ou du quartier d'origine

Outre la proximité de d'autres enfants qui ont la même origine, la composition multiethnique de l'école ou du quartier d'origine des allophones semble avoir un impact déterminant sur ses premières préférences linguistiques.

« Je suis née en Roumanie. J'ai vécu cinq ans en Hongrie, donc la première langue que j'ai apprise était le hongrois. (...) Quand je suis arrivée ici à onze ans, je suis entrée dans une classe d'accueil comme la plupart des émigrés. C'était principalement en français, mon milieu était français, mes amis étaient francophones. Je n'ai pas vraiment eu de contact avec des anglophones. »

Avais-tu des amis Roumains ou Hongrois à cette école?

« Non. »

« J'ai fait ma classe d'accueil à Longueuil. C'est un quartier très francophone. Il n'y avait pas d'Asiatiques à ce que je me souvienne. Au secondaire, il y en avait quelques-uns mais ils étaient Vietnamiens. Au primaire, c'était vraiment des Québécois (...) donc je parlais surtout en français avec les gens de mon âge. »

L'utilisation du français comme langue d'usage à l'extérieur de la classe d'accueil entretient un lien étroit avec le degré d'immersion à la langue française et/ou à la culture québécoise.

3. Les études obligatoires en français

Tel que prescrit par la loi 101, les enfants d'immigrants doivent obligatoirement faire leurs études en français. Sur un plan formel, durant les heures de classe, c'est donc le français qui est utilisé comme langue commune entre les élèves. Par contre, une plus grande diversité linguistique existe lors des rencontres informelles, comme dans la cour d'école, à la cafétéria ou dans les corridors. La scolarisation se fait donc en français, mais il existe plusieurs possibilités linguistiques lors de la socialisation scolaire et parascolaire.

Quelques participants avouent que leurs parents auraient bien aimé que leurs enfants fassent leurs études en anglais. Ceci semble particulièrement saillant chez les Asiatiques, les Italiens et les Indiens (tant ceux qui utilisent le français comme langue d'usage que ceux qui utilisent l'anglais ou les deux langues officielles).

« C'est vraiment parce qu'on n'a pas le droit d'aller à l'école anglaise. Moi, j'aurais aimé changer parce que c'est beaucoup plus simple à écrire et j'avais de la difficulté à écrire le français. Mes parents ont essayé de me transférer dans une école anglaise mais ça n'a jamais marché, le gouvernement ne voulait pas. »

« Je suis allé dans une école française, on n'avait pas le choix parce que mes parents ne parlent pas anglais, alors je ne pouvais pas aller dans une école anglaise. On aurait bien voulu, mais on ne pouvait pas. »

Par contre, il est pertinent de souligner qu'un grand nombre de parents semblaient d'accord avec l'idée que leurs enfants fassent des études primaires ou secondaires en français, ceci afin de leur permettre d'apprendre la langue et de s'adapter. Toutefois, il existe certains facteurs qui ont motivé des allophones à utiliser leur langue maternelle, ou l'anglais, en tant que langue d'usage public durant leurs années de scolarité obligatoire.

Le fait que la grande majorité des groupes a été animée en français témoigne du succès de l'éducation francophone obligatoire chez les allophones. Par contre, même si tous les participants rencontrés ont fait leurs études primaires et secondaires en français, plusieurs nous expliquent qu'à l'extérieur des salles de cours, le français ne dominait pas toujours. Outre la dimension délinquante expliquée précédemment, un certain nombre de facteurs intervient pour expliquer la coexistence de plusieurs langues en tant que langues d'usage public dans un certain nombre d'écoles montréalaises. Ces facteurs sont expliqués dans les sections qui suivent.

Les caractéristiques personnelles de l'allophone

Sur le plan personnel, plusieurs éléments seront déterminants quant à la langue d'usage à l'extérieur des heures de classe. Ainsi, nous avons remarqué que les participants nés au Québec, ou ayant commencé à fréquenter le réseau scolaire francophone en bas âge, auront davantage tendance à utiliser le français comme langue d'usage avec les autres élèves. Donc, plus l'apprentissage et la socialisation en français se fait à un jeune âge, plus l'allophone aura tendance à adopter cette langue à l'extérieur des cours, et parfois même à l'extérieur du cadre scolaire. En effet, plusieurs participants nous ont indiqué que c'est à cette époque qu'ils ont parfois intégré le français lors des échanges avec leurs frères et sœurs.

Même à l'intérieur du cadre familial, il semble être fréquent que la langue maternelle soit utilisée pour communiquer avec les parents, mais que le français soit utilisé pour communiquer avec la fratrie. Habités dès leur jeune âge à parler en français à l'intérieur du cadre scolaire, ils ont ensuite intégré naturellement ces mêmes comportements à l'intérieur du cadre familial, comportements qui demeurent encore présents au moment des groupes de discussion.

Nous avons d'ailleurs entendu, dans plusieurs groupes, des anecdotes à l'effet qu'avec les frères et les sœurs, le français domine souvent parce que l'utilisation de cette langue permet à bien des enfants de se dire des choses sans que les parents ne puissent comprendre.

Les autres éléments décrits plus hauts -- ayant trait à la connaissance du français ou de l'anglais, au pays d'origine, etc. -- seront également déterminants quant à la langue d'usage à l'extérieur des heures de classe. Ainsi, il va de soi que la connaissance de l'anglais chez plusieurs allophones en amènera une utilisation plus ou moins grande lors de rencontres informelles entre les élèves allophones.

« À l'école, la majorité de mes amis étaient Italiens et ils parlaient surtout anglais entre eux. D'abord parce qu'on étudiait en français et que ça nous reposait de ne pas y penser, aussi parce que c'est *cool* de parler anglais, mais surtout parce que, à part l'école, notre environnement était majoritairement anglais ou italien ».
(Traduction libre)

Les caractéristiques de l'institution scolaire

Outre les caractéristiques personnelles de l'allophone, il va de soi que celles de l'institution scolaire fréquentée, qu'elle soit primaire ou secondaire, aient également une influence déterminante sur l'utilisation des langues à l'extérieur des heures de classe.

Ainsi, l'emplacement de l'institution est en soi garant de la composition ethnique et des allégeances linguistiques d'une grande partie des élèves et par le fait même, des langues qui y seront utilisées. Il faut bien comprendre que ce n'est pas tant la localisation géographique, mais bien la composition ethnique et linguistique que cette localisation sous-entend qui sera amenée à avoir un impact sur les langues utilisées à l'extérieur des cours.

« Même au primaire, on parlait beaucoup anglais parce que mon école primaire était dans le West Island, il y avait beaucoup d'anglophones et mes amis étaient surtout anglophones. »

L'homogénéité linguistique de l'école

Nous remarquons que lorsque l'enfant ou l'adolescent allophone semble intégré à une école où la très grande majorité des élèves est francophone de langue maternelle, la question de la langue de la socialisation ne se pose même pas : elle se fait en français. Et par le fait même, la socialisation de l'allophone se fait non seulement sur le plan de la langue, mais aussi à l'égard de la culture. Dans notre échantillon, les enfants allophones ayant intégré des milieux très francophones dès le primaire, auront tendance à adopter les habitudes (linguistiques et autres) de la majorité francophone, habitudes qui perdureront alors par la suite.

« Moi, au primaire, c'était juste des Québécois ou presque. Il y avait mes deux sœurs qui étaient Yougoslaves aussi. On avait peut-être un Chinois et un noir, c'est tout, on pouvait vraiment les compter sur les doigts de la main. Moi, j'ai fait mon primaire en québécois. (...) Avec mes sœurs, on parlait surtout en français pour se pratiquer mais j'avais des connaissances de base, car je suis arrivé ici à deux ans. »

« Je suis né en Pologne, je suis arrivé en 1991, j'avais onze ans. À mon école c'était presque exclusivement des Québécois. Alors tout s'est passé en français. »

Étais-tu en contact avec d'autres Polonais ou d'autres garçons d'origines slaves?

« À part mes parents et ma sœur ? Non. »

Avec tes parents et avec ta sœur, quelle langue parliez vous?

« Avec mes parents, surtout en polonais, un peu en russe, et avec ma sœur, en français. »

Pourquoi?

« Parce que nous allions à l'école en français. »

L'hétérogénéité linguistique de l'école

Par contre, chez les enfants qui fréquentent des écoles à forte mixité linguistique, le processus d'adoption d'une langue d'usage à l'extérieur des heures de classe s'avère être beaucoup plus complexe et fait appel à plusieurs facteurs. Aussi, il n'est pas rare de constater que plusieurs langues coexistent lors des rencontres informelles entre les élèves de différentes origines, que ce soit le français, l'anglais ou encore une multitude de langues étrangères. Ainsi, comme c'était déjà le cas dans les classes d'accueil, les personnes de même appartenance linguistique auront fortement tendance à se regrouper entre elles, et à utiliser leur langue maternelle lors d'échanges. Mais cette situation ne sera pas souvent exclusive, c'est-à-dire que la langue maternelle ne sera pas nécessairement la seule utilisée, les langues officielles faisant généralement aussi partie de l'échange.

« Mes parents ont insisté pour que je sois trilingue, français, anglais et arabe, alors je m'adapte. Il y avait plusieurs ethnies à mon école et la langue changeait selon le groupe. Comme je suis sociable, je m'adaptais un peu à tout le monde. »

Lorsque se forment des groupes linguistiquement hétérogènes, il est évident que la langue maternelle ne peut plus servir de moyen de communication. Les participants des groupes de discussion ont fait valoir que dans ce cas, c'est souvent le français, mais aussi l'anglais, qui servira de base commune dépendamment des allégeances linguistiques et des caractéristiques personnelles des locuteurs.

L'attitude rebelle des adolescents

Ce qui pousserait les gens à utiliser l'anglais à l'extérieur des heures de classe, et cela particulièrement pendant les études secondaires, serait une provocation des adolescents contre « l'obligation » de parler français à l'extérieur des cours. En effet, la plupart des participants nous ont mentionné qu'il existait une norme interdisant d'utiliser l'anglais, et/ou la langue maternelle, à l'intérieur du contexte scolaire. Or, la période de l'adolescence est également une période de rébellion contre l'autorité établie. Il semble donc que l'utilisation de l'anglais ne soit ni plus ni moins qu'un moyen parmi tant d'autres pour confronter cette autorité, du moins selon les témoignages des participants.

La langue d'usage utilisée pour ne pas être compris de certains étudiants

Le principe de transférer du français à la langue maternelle pour ne pas être compris par certaines personnes transcende tous les groupes ethniques rencontrés. Dans chaque groupe, la vaste majorité des allophones interrogés se reconnaissait dans un témoignage à cet effet.

« À l'école, j'avais des amis latinos et des amis francophones. Avec les francophones, je parlais français et avec les latinos, on parlait davantage espagnol. Ta langue, c'est ta fierté, c'est ce que tu es, c'est ton cœur. L'espagnol, c'est aussi pratique pour ne pas être compris de tous. »

Est-ce comme un code secret?

« Exactement. Un code secret et un *bond* (en anglais, dans le texte, peut être traduit par « lien étroit ») entre nous. »

« J'avais des amis Chiliens, mais comme on est arrivé plus ou moins au même âge, on parlait tous français. Excepté quand on disait quelque chose qu'on ne voulait pas que quelqu'un entende, on transférait en espagnol. »

La langue d'usage pour garder un contact avec ses racines

Si la langue maternelle est encore utilisée au secondaire pour créer un lien d'affinité avec d'autres immigrants, les raisons évoluent quelque peu. En effet, ce n'est plus la connaissance

relativement restreinte du français qui incite les allophones à discuter entre eux dans une autre langue. C'est bel et bien la volonté de se rapprocher, de conserver des liens, de discuter de sujets plus intimes ou plus personnels auxquels les langues française et anglaise ne se prêtent pas nécessairement bien, ou encore pour créer une certaine distance par rapport à certains francophones.

« Je me souviens que dans le temps, à l'école secondaire, ma langue maternelle, c'était une arme. Je suis allée à l'école Saint-Luc. C'était la première école au Québec où il y avait 80 % des gens qui étaient allophones. Il y avait des tensions. Moi, je partageais mon casier avec le président du comité pour la promotion du français à l'école. Je l'entendais souvent dire : « *Christ d'immigrants* ». Ta seule défense dans un tel contexte, c'est ta langue maternelle ou l'anglais. Personne ne comprenait ce que tu disais sauf ton petit groupe d'amis espagnols. »

« J'avais des amis roumains au secondaire et lorsque l'un parlait français en dehors des cours, on lui disait en polonais : *c'est quoi ton problème, t'as oublié ta langue (...)*.

« Si on parle vietnamien entre nous, c'est pour conserver notre langue. Je suis fier de mes origines, je veux garder ma langue. Quand je rencontre un Vietnamien et que nous savons tous les deux que nous sommes des Vietnamiens et qu'il me parle en français ou en anglais; première réaction, je le regarde de travers. C'est vrai, il sait que je suis un Vietnamien et je sais qu'il sait que je le suis aussi. Pourquoi ne parle-t-il pas en vietnamien ? Il faut garder notre culture. »

La difficulté d'adaptation à la culture ou à la société québécoise

Il semble que certains participants, particulièrement chez les Asiatiques, aient eu quelques difficultés à s'intégrer à la culture de la majorité des Québécois francophones. Bien que ce phénomène paraît assez peu répandu dans l'ensemble, celui-ci n'en demeure pas moins présent. Ayant vécu des comportements de rejet de la part de jeunes francophones, ces allophones se sont alors regroupés tout en cherchant à se distancer de la culture francophone.

« J'étais vraiment la seule personne qui ne parlait pas bien en français à l'école primaire. Je m'exprimais difficilement en français et on riait beaucoup de moi. On me trouvait stupide car je ne comprenais pas tout ce que l'on me disait. (...) Pour ces raisons, je n'ai jamais eu d'ami francophone ou québécois à cette

époque. (...) Avec mes amis chinois je parlais cantonnais, et ils m'aidaient à mieux parler français. (...) Encore aujourd'hui, je suis moins confiante en français qu'en anglais et puisque je ne veux pas avoir l'air stupide, j'utilise toujours l'anglais en premier; j'évite le plus possible les francophones ». (Traduction libre)

Dans les groupes où les allophones utilisent l'anglais ou les deux langues officielles comme langue d'usage ainsi que dans la communauté asiatique, on remarque une certaine difficulté à s'identifier à la culture québécoise, et par ricochet à la langue française. Un allophone nous explique ce problème.

« À mon école secondaire, il y avait une norme. Cette norme était d'être Québécois et de vivre le style de vie des Québécois, de se reconnaître dans la musique québécoise. Je ne m'identifiais pas à ça. »

« Je n'ai vraiment rien contre les Québécois mais il est clair que je ne suis pas Québécois puisque je n'aime pas la poutine! (rire) (...) C'est une blague, mais il est vrai que je ne m'identifie pas à la culture québécoise ». (Traduction libre)

À ce commentaire, un autre Asiatique ajoute.

« Je crois que nous vivons le même problème. Je n'aime pas Elvis Graton, La Petite Vie et Ding et Dong. Je ne m'identifie pas à ces icônes culturelles. Les commerciaux de Pepsi à la télévision francophone, je ne les trouve pas drôles.. Je ne comprends pas les blagues de ce type, ni ce qu'il dit. »

À ce phénomène s'ajoute celui de la prononciation et de la vitesse avec laquelle les francophones s'expriment en général. Il existe d'ailleurs, selon un bon nombre de participants, une grande différence entre le français international et le français québécois.

« Il y a une différence entre les deux langages. Je comprends les deux mais je me demande pourquoi on ne voit jamais de bulletin de nouvelles en québécois à la télévision (*in Québec French* dans le texte original). Je ne m'identifie pas à la télévision québécoise, alors je la regarde en anglais. »

« J'avais débuté mes études en français au Liban et j'avais d'excellentes notes, mais arrivé ici j'ai dû doubler mon année car je ne comprenais rien de ce que la maîtresse disait. Elle parlait trop vite et tout ce que je comprenais, c'était l'expression *là, là*. Ça été un choc culturel, mais aujourd'hui je comprends le québécois. »

Par contre, même si le problème d'intégration sociale semble particulièrement important dans la communauté asiatique, on ressent également un certain malaise à cet égard dans d'autres communautés ethniques.

« Dès l'âge de huit ans, on m'a clairement fait comprendre que je n'étais pas un VRAI Québécois et que je ne le serais jamais. (...) Pourtant je suis né ici et je suis obligé de dire *Tabarnak* pour le prouver. Avec les Haïtiens, c'est pareil, je suis obligé de parler créole pour leur prouver que je suis encore Haïtien. (...) Dans la rue, les inconnus s'adressent à moi en anglais, probablement parce que je suis noir. »

4. Les études postobligatoires

Jusqu'au niveau secondaire, le choix de la langue d'enseignement était dicté et les allophones ont dû s'y plier. Par contre, un peu plus de la moitié des participants aux 20 entrevues de groupe (58 participants sur 105) ont opté pour une institution post-secondaire anglaise pour continuer leurs études.

Dans un tel contexte, il semble que le choix de la langue d'enseignement, et cela autant au CÉGEP qu'à l'université, soit avant tout un choix d'ordre fonctionnel, stratégique, beaucoup plus qu'un choix linguistique. C'est-à-dire que l'on est d'abord à la recherche d'atouts qui pourront ensuite nous ouvrir le plus grand nombre de portes possible sur le marché du travail, et ce, tant au Québec qu'à l'extérieur. Dans ce cas, la recherche d'une compétence linguistique semble très présente aux yeux des participants aux entrevues de groupe.

Pour ce qui est des études collégiales, les raisons invoquées pour justifier le choix de la langue d'enseignement réfèrent souvent à l'emplacement géographique de l'institution (notamment sur la Rive-Sud), au choix du programme, ou encore au fait de « suivre ses amis ».

Par contre, un grand nombre d'allophones déclarent avoir fréquenté un CÉGEP anglophone afin de parfaire leurs connaissances de l'anglais ou afin d'éviter les difficultés d'écriture rencontrées chez certains participants lors de leur scolarisation de niveau secondaire en français. En effet, bien que les compétences linguistiques en français semblaient excellentes quant à l'oral, plusieurs difficultés nous ont été mentionnées à l'égard de l'écrit. Ces participants ont donc choisi d'aller dans des institutions scolaires anglophones pour contourner ces éventuelles difficultés, la grammaire anglaise étant, selon eux, beaucoup plus facile.

« J'ai eu de la difficulté à écrire le français. En secondaire 4 et 5, c'est devenu problématique et mes notes chutaient à cause de mon français écrit, alors c'est sûr que je suis allé au CÉGEP en anglais. C'était le *easy way out*. Depuis, mes notes ont grimpé. »

« Beaucoup de facteurs ont joué un rôle important dans ma décision d'étudier en anglais au CÉGEP. J'étais acceptée à un collège anglais et à Bois de Boulogne en sciences de la santé. Le français était une langue que je n'avais jamais pu maîtriser comme il faut. Pour le parler, pas de problème, mais l'écrire, c'est tout autre chose. Au secondaire, peu importe la composition que je rédigeais, j'obtenais une note de 75 %, malgré tous mes efforts. »

Cependant, il est important de mentionner que l'inverse a aussi été observé, et que certains répondants ont choisi de faire leurs études postsecondaires en français pour maîtriser davantage cette langue qui, selon eux, nécessite plus d'efforts que l'anglais.

Outre la volonté de contourner les difficultés de la langue française, ou celle d'apprendre et de parfaire la langue anglaise, la perception que McGill est une université prestigieuse qui connaît une renommée mondiale est le principal facteur qui motive les allophones à faire des études universitaires en anglais. En effet, selon les allophones rencontrés, l'Université McGill semble connaître une réputation et une crédibilité d'envergure internationale.

« Maintenant j'étudie en anglais. Si tu parles seulement en français, tout ce que tu peux faire sera au Québec. Si tu parles en anglais, tu as les États-Unis qui s'ouvrent à toi. Ce sont peut-être des préjugés, mais les universités McGill et Concordia sont plus reconnues là bas que les universités francophones. »

« J'ai étudié en français toute ma vie, je voulais essayer quelque chose d'autre, surtout que je suis en Amérique du Nord et que je n'avais jamais étudié en anglais. J'ai choisi la renommée de McGill, c'est pas nécessairement une meilleure faculté, mais quand on voit McGill sur ton C.V. à Londres ou en Espagne, ils vont probablement beaucoup plus reconnaître ça que l'université de Montréal. Ça n'enlève rien à la qualité du programme de l'Université de Montréal. »

Il est intéressant de noter que la majorité des allophones trouve alléchante la perspective de la renommée mondiale de McGill, mais que peu d'entre eux planifient effectivement de partir à l'étranger. Ils se disent ouverts à la perspective d'un emploi à l'étranger mais n'ont aucun plan concret à cet effet. Il faut donc comprendre derrière ce raisonnement que ces néo-Québécois cherchent davantage à s'ouvrir un maximum de portes et à s'adapter à un plus grand nombre de situations potentielles.

À cet égard, un Chinois qui étudie en médecine nous explique.

« J'ai des attachements à la langue française. Mais j'ai quand même passé quatre années de mon adolescence en français. Mes amis et mes professeurs parlent en français. Sur le plan professionnel, j'aimerais parler plusieurs langues pour mieux communiquer avec mes patients, tous mes patients. Je veux comprendre ce qu'ils disent. »

La perception de la crédibilité mondiale de McGill semble autant nourrie par les parents que par leurs enfants tel qu'en témoignent ces citations.

« Une partie de ma décision d'étudier en anglais venait des attentes de mes parents. Ils souhaitaient fortement que j'étudie à McGill à cause de sa renommée. Ils disent qu'un jour, si je retourne à Taiwan pour y travailler, tout le monde aura entendu parler de cette université et ce sera donc un atout. On ne connaît aucune université francophone à Taiwan. » (Traduction libre)

« Vous savez, les parents asiatiques aiment être fiers de leurs enfants et dire qu'ils fréquentent de grandes écoles comme Marianopolis ou McGill. Pour eux, McGill est l'équivalent de Harvard ou Oxford. » (Traduction libre)

Outre la renommée de l'Université McGill, plusieurs participants estiment que la connaissance de l'anglais est nécessaire pour certains types d'emplois tels que les sciences, l'architecture, le commerce international ou l'informatique. L'émergence des nouvelles technologies, Internet, la mondialisation de l'économie, la globalisation des marchés, la perception du bilinguisme comme une nécessité pour le monde du travail, la volonté de s'ouvrir des portes pour un emploi à l'étranger, sont fréquemment invoquées par les participants pour justifier leurs choix linguistiques d'études post-secondaires.

À l'inverse, il arrive que certains allophones choisissent ce qu'ils considèrent être la meilleure concentration, et ce, peu importe l'école.

« Je suis en troisième année de génie électrique à l'École polytechnique. Quand j'ai fini mon secondaire, je pouvais choisir n'importe quoi au CÉGEP. Je trouve qu'on apprend l'anglais assez vite, et comme les Français ont de meilleures écoles d'ingénierie que les Anglais, j'ai décidé d'étudier en français. »

« J'avais entendu dire que la polytechnique était plus difficile et je me suis dit que ça devait être une meilleure éducation. »

5. La langue d'usage public

Nous avons vu dans les sections précédentes que le choix de la langue d'enseignement aux niveaux collégial et universitaire était beaucoup plus un choix personnel et stratégique. Pour cette raison, il devient beaucoup plus difficile d'établir un lien direct et causal entre le choix de la langue d'enseignement et l'adoption d'une langue d'usage (public et privé).

S'il existe une constante, relevée dans l'ensemble des groupes de discussion, c'est bien que ces jeunes allophones, tout au long de leur vie, ont dû s'adapter à une multitude de situations, dont les pratiques linguistiques. C'est donc cette adaptation et cette fonctionnalité qui caractériseront également le choix d'une langue d'usage public, tout comme c'était le cas dans le choix d'une langue d'enseignement au niveau post-secondaire. En d'autres termes, les allophones rencontrés déclarent s'adapter aux contextes qu'ils vivent et aux gens qu'ils rencontrent.

Ainsi, les participants nous ont signalé que s'ils se trouvaient dans des endroits typiquement anglophones, par exemple à l'Université McGill, au centre-ville ou encore dans l'ouest de la ville, ceux-ci seront davantage enclins à utiliser spontanément l'anglais, que lorsqu'ils évoluent dans un environnement typiquement francophone, comme dans l'est de la ville, dans les

transports en commun ou lorsqu'ils transigent avec des gens visiblement francophones. Par contre, il est intéressant de noter que la grande majorité des allophones avec lesquels nous avons discuté estiment être en mesure d'identifier en un simple coup d'œil si une personne est francophone ou anglophone. De plus, en cas d'indécision à l'égard de la langue, les allophones semblent être en mode réactif, à savoir qu'ils attendent de voir si leur interlocuteur est francophone ou anglophone avant de lui adresser la parole dans l'une des deux langues officielles.

Bien entendu, certains participants ont également affirmé qu'ils s'adressaient toujours dans la même langue aux personnes rencontrées en public, que se soit l'anglais ou le français, et cela peu importe les situations. Par contre, ces personnes, un peu plus orientées dans leur langue d'usage public que la majorité des participants, s'adapteront par la suite à la langue choisie par le locuteur. De plus, il est intéressant de constater qu'une partie des répondants a mentionné utiliser d'abord le français dans leurs communications par respect pour la majorité francophone du Québec.

Alors qu'environ un peu moins de la moitié des participants rencontrés privilégie le français comme langue d'usage public, il est important d'identifier les facteurs qui expliquent ce contexte linguistique. Précisons d'ailleurs qu'à peine une minorité d'entre eux parle peu ou pas anglais.

Attitudes et perceptions face à l'anglais et au français

Bien que l'adaptation linguistique des participants aux groupes de discussion s'est faite essentiellement en fonction de l'environnement local, il va sans dire qu'elle est également influencée par les grandes tendances mondiales actuelles à l'égard de la langue. Ainsi, à cette absence de sentiment d'appartenance qui caractérise les participants, correspond un engouement pour le plurilinguisme et l'ouverture sur le monde.

Dans ce cas, il va de soi que la place ainsi que l'intérêt accordés à l'anglais, langue universelle, sont très importants. Autant pour se trouver un emploi, pour voyager, pour naviguer sur Internet ou pour la majorité des consommations culturelles (télévision, cinéma, musique populaire, rap, etc.), l'anglais possède un attrait important sur ces jeunes.

Par contre, l'importance et la nécessité de connaître et d'utiliser le français au Québec se fait également sentir : que ce soit pour s'adapter à l'environnement local ou par simple capital linguistique. En effet, si l'anglais demeure essentiel pour se trouver un emploi au Québec, il semble en être également de même pour le français. Qui plus est, plusieurs participants

affirment que « Pour vivre au Québec, tu dois comprendre et parler français. C'est une question de respect pour les gens qui nous accueillent et c'est aussi une réalité linguistique. »

À la question « Si vous aviez le choix entre le français et l'anglais pour les études de vos enfants au Québec, que choisiriez-vous? », la quasi-totalité a répondu le français sans hésitation. En effet, la question ne semble pas se poser pour eux. La première langue qu'ils aimeraient apprendre à leurs enfants serait leur langue maternelle pour le maintien des racines et la sauvegarde de la langue et de la culture. Par contre, la première qui sera apprise à l'école sera sans conteste le français.

« Pour demeurer au Québec, il faut parler français. C'est une langue tellement compliquée que pour avoir des bases solides, il faut faire le primaire et le secondaire en français. »

« L'anglais s'apprend très facilement par la télévision, par la musique, par les films, par osmose; le français, c'est beaucoup plus complexe et le primaire n'est pas suffisant pour maîtriser cette langue. »

Ces enfants auront sans doute, aux dires de leurs parents, le choix de la langue pour les études collégiales et universitaires, bien qu'un grand nombre les encouragerait à étudier en anglais pour parfaire une troisième langue.

Ce résultat est très encourageant, puisque si cette étude ne réussit pas à inférer clairement un lien de causalité directe entre la langue d'enseignement au niveau secondaire et la langue d'usage public, elle démontre que les allophones reconnaissent la nécessité de parler français au Québec, de posséder des bases solides pour pouvoir communiquer, et que les niveaux primaire et secondaire sont des atouts nécessaires pour y parvenir.

La langue maternelle comme langue d'usage dans certains contextes

Des allophones nous expliquent que certains contextes font en sorte qu'ils préféreront utiliser leur langue maternelle plutôt que l'une ou l'autre des langues officielles.

Une Suédoise nous explique.

« Entre nous, si je sacre ou juste pour décrire une épice, un mets ou des plantes, c'est surtout en suédois. Sinon, c'est très compliqué, je ne connais pas les équivalences en français ou en anglais pour plusieurs choses. »

« Quand je parle du Liban et de mes expériences libanaises à un Libanais, c'est en arabe. Là-bas je parlais arabe et pour parler de mon village, ça sort en arabe. Si je veux parler d'un film que j'ai vu hier en anglais, je vais en parler en anglais parce que je l'ai vécu en anglais. Ce que j'ai vécu au Liban, je l'ai vécu en arabe et j'y pense en arabe, tout simplement. »

Ainsi, il y a des jeux de mots, des proverbes, des références culturelles qui ne se traduisent pas.

« Je pense que c'est surtout pour la simplicité de la communication. Parfois, il y a des expressions consacrées. On s'exprime beaucoup mieux en chinois, plutôt que de le traduire en français. »

Pour discuter de certains sujets intimes ou personnels, plusieurs allophones, dont certaines Asiatiques, déclarent que la langue maternelle se prête mieux à ce genre de discussion.

FAITS SAILLANTS

Nous devons constater d'emblée que ces groupes de discussion nous ont permis d'apprendre que considérant l'âge des enfants de la loi 101 (18 à 30 ans), il est encore trop tôt dans la vie de ces participants pour inférer un lien de causalité direct entre la langue d'enseignement au niveau secondaire et la langue d'usage public tel que présenté dans le « Schéma d'évolution de l'usage d'une langue – adoption d'une langue d'usage public et transfert linguistique » joint en annexe 1 de ce document. Les résultats de cette étude nous portent à croire que nous devrions attendre une génération pour vérifier un modèle de ce genre, c'est-à-dire de traverser un cycle plus complet de vie.

Il est également important de signaler que l'une des visées de cette étude était de comprendre pourquoi certains allophones qui ont fait leurs études secondaires en français, choisissent tout de même de faire leurs études postsecondaires en anglais.

Par contre, s'il est trop tôt pour conclure à la linéarité causale directe de ce processus, il est important de préciser que l'éducation obligatoire de niveau secondaire en français est une condition nécessaire pour expliquer le fait que la vaste majorité des allophones rencontrés lors des entrevues de groupe puisse converser dans un français extrêmement fluide et nuancé, et ce, malgré le fait que plusieurs participants étudient aujourd'hui dans un collège ou dans une université anglophone.

L'impact le plus tangible de l'éducation obligatoire de niveau secondaire en français se mesure par le fait que les participants ont majoritairement répondu qu'ils enverraient leurs enfants à l'école française, même s'ils avaient le choix de la langue d'enseignement, car ils estiment que la connaissance du français est impérative au Québec (on invoque ainsi régulièrement le respect de la réalité linguistique montréalaise), et que l'apprentissage du français est complexe. Plusieurs participants reconnaissent que les études primaires en français ne sont pas suffisantes pour bien comprendre et surtout pour bien écrire le français.

Les éléments qui semblent expliquer le choix de langue d'usage public sont les suivants :

- l'âge auquel les allophones immigreront au Québec (avant ou après 12 ans);
- la facilité d'adaptation à la culture québécoise;
- la facilité de se faire ou non des amis francophones;

- la langue d'usage au foyer (très souvent les immigrants parlent la langue maternelle avec leurs parents et une des deux langues officielles avec leurs frères et sœurs);
- une majorité de parents privilégient dans leurs communications avec leurs enfants leur langue maternelle ou l'anglais ce qui implique notamment que la langue maternelle reste presque toujours présente dans leur environnement familial;
- La pression exercée par les parents allophones pour que leurs enfants apprennent plusieurs langues, dont les deux langues officielles;
- un grand nombre de parents allophones accordent beaucoup d'importance au prestige de l'école fréquentée par leur enfant, ce qui explique pourquoi un grand nombre d'allophones rencontrés dans le cadre de cette étude optent pour l'Université McGill qui semble jouir d'une grande réputation sur le plan international (l'Université McGill est perçue comme une grande école internationale et elle est comparée à Oxford ou Harvard);
- les allophones qui ont fréquenté une école multiethnique (versus à forte prédominance québécoise) semblent avoir davantage de prédisposition au bilinguisme à l'égard de la langue d'usage public;
- le quartier où habitent les allophones semble aussi avoir un impact direct sur la langue d'usage public (exemple : Longueuil versus le West Island);
- les immigrants qui ont déjà de la famille, des amis ou une communauté ethnique pour les accueillir auront des prédispositions à l'égard de la langue d'usage public;
- un certain nombre d'adolescents évoquent la « rébellion adolescente » pour justifier le fait qu'ils parlent anglais dans un environnement francophone (« Juste pour faire le contraire de ce que l'on nous dit et pour faire chier les professeurs »);
- certaines références culturelles ou certaines expressions sont difficilement transposables en français (par exemple, des proverbes, des jeux de mots, des mets, des idées ou des références religieuses, des aliments, des jurons, etc.).

La grande conclusion de cette étude est, pour nous, que les allophones rencontrés s'adaptent aux diverses situations qu'ils vivent au Québec et l'utilisation de la langue est surtout d'ordre fonctionnel, c'est-à-dire que ceux-ci s'adaptent à l'environnement pour s'ouvrir le plus grand nombre de portes possible. Cette dimension est donc d'une extrême importance. Ainsi pour eux, étudier en anglais au niveau postsecondaire est une recherche de compétences et d'outils potentiels distinctifs.

Les résultats de cette étude permettent de mettre en valeur les constatations suivantes à l'égard du français en tant que langue d'usage public.

- L'anglais semble être une langue plus facile à apprendre et à maîtriser que le français, et ce, plus particulièrement pour l'écrire. C'est d'ailleurs pour cette raison que les allophones rencontrés sont reconnaissants, aujourd'hui, d'avoir fait leurs études primaires et secondaires en français.
- Une minorité d'allophones a des intentions migratoires, mais la majorité se déclare ouverte à l'idée de travailler à l'extérieur du Canada.
- Les allophones qui choisissent l'anglais comme langue postsecondaire le font pour des raisons stratégiques, et considèrent que le bilinguisme est un atout indispensable sur le marché du travail.
- Il n'y a aucun attachement émotif à la langue française ou à la langue anglaise, il s'agit pour eux d'un outil de communication supplémentaire pour s'adapter à divers contextes. En fait, les deux langues officielles sont pour eux deux langues secondaires qui ont respectivement des avantages distinctifs.
- Les allophones rencontrés sont modernes dans leurs valeurs et se sentent plus près de la mondialisation de l'économie, de la globalisation des marchés et du « village global » que du nationalisme ou des périls potentiels qui peuvent guetter la langue française.
- La vaste majorité des enfants de la loi 101 n'ont pas vraiment l'impression que le français est en danger, et ce, malgré le fait qu'ils reconnaissent que le Québec est entouré de Canadiens anglais et d'Américains.

- Il existe évidemment un attachement émotif à la langue maternelle qu'on réfère souvent comme « les racines ».
- La langue maternelle est souvent utilisée pour créer un lien avec d'autres immigrants d'une même culture.
- Le français est perçu comme une langue plus poétique, ou davantage littéraire, plus difficile à apprendre et encore plus à écrire. Par contre, la majorité des participants reconnaît la richesse du vocabulaire francophone (« en anglais, un mot veut dire 1 000 choses, en français, il existe plusieurs mots pour exprimer une même idée »).
- L'anglais est perçu comme une langue plus rapide et plus directe tout en étant considérée comme une langue référentielle sur le plan international, dans le monde des affaires, de l'informatique, d'Internet ou des études universitaires (même dans l'enseignement des études universitaires en français, on s'aperçoit que les ouvrages de référence sont majoritairement en anglais).
- Les allophones estiment qu'il est normal et respectueux de parler français au Québec, jamais il n'a été question d'obligation ou de résignation dans le cadre des groupes.
- Un grand nombre d'allophones utilisant l'anglais comme langue d'usage public avoue s'identifier difficilement à la culture québécoise (la poutine, la p'tite vie, les chemises à carreaux, les bars de la rue Saint-Denis, etc.), et ce, plus particulièrement pour la communauté asiatique.

En d'autres termes, les choix linguistiques que les enfants de la loi 101 font à l'égard des deux langues officielles sont d'ordre fonctionnel pour s'adapter à un environnement étranger. Ceux-ci s'adaptent à l'environnement pour s'ouvrir le plus de portes possible, et possèdent majoritairement une excellente connaissance du français et de l'anglais, ce qui fait d'eux de parfaits trilingues. Le français et l'anglais représentent donc deux langues secondes pour fonctionner dans une culture autre que leur culture initiale.

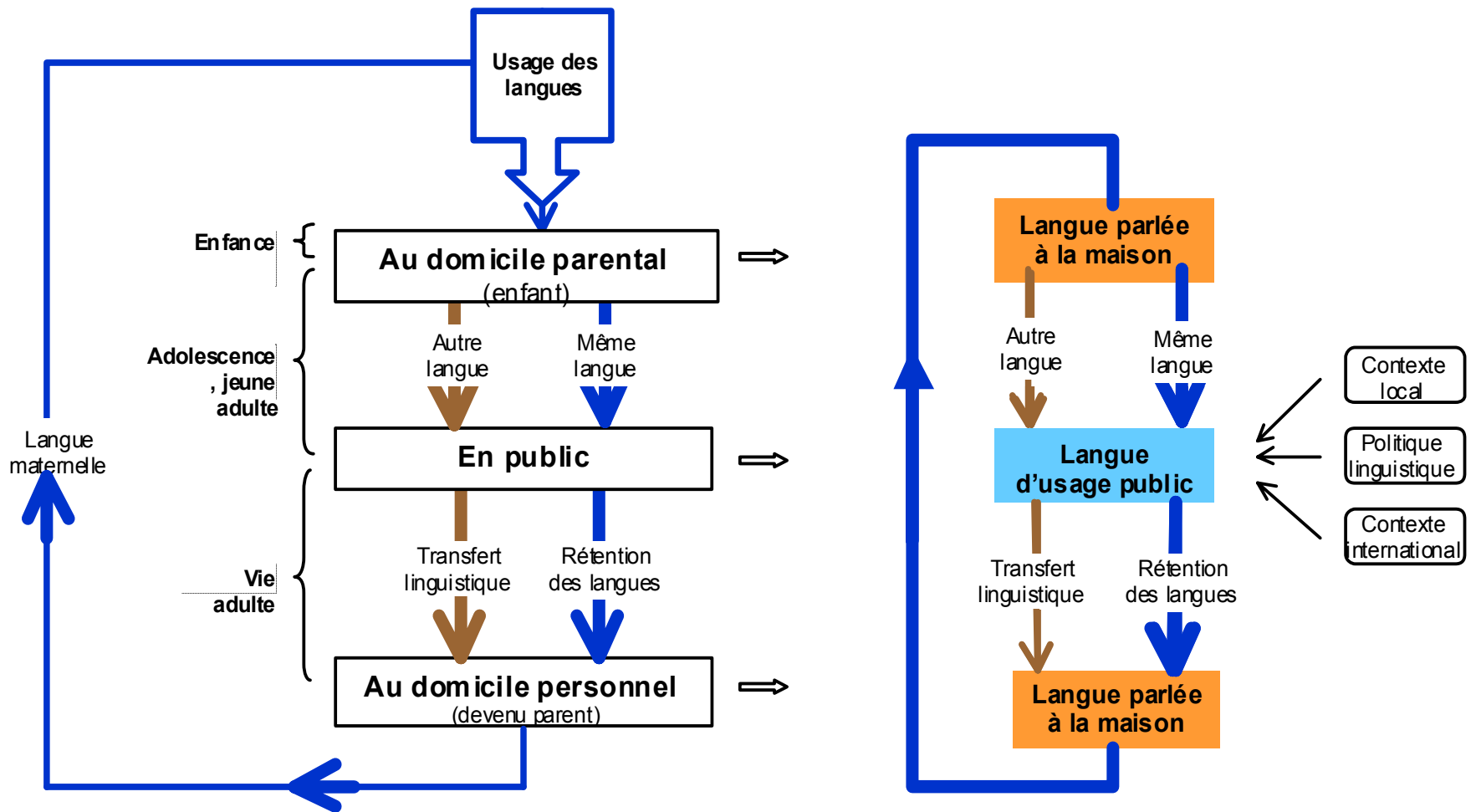
Ces résultats nous amènent à conclure qu'il est extrêmement important de réfléchir à l'environnement scolaire dans lequel évoluent les allophones et plus particulièrement les néo-Québécois. En effet, les allophones qui ont fréquenté une école multiethnique (versus à forte prédominance francophone) semblent avoir davantage de prédispositions au bilinguisme en tant que langue d'usage public. Ainsi, l'environnement scolaire influencera indirectement :

- la facilité d'adaptation à la culture québécoise;
- la facilité de se faire ou non des amis francophones.

ANNEXE 1

**Schéma d'évolution de l'usage d'une langue –
adoption d'une langue d'usage public
et transfert linguistique**

Schéma de la logique de l'usage



ANNEXE 2

Guide de discussion



GUIDE D'ENTREVUE CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE

INTRODUCTION/RÉCHAUFFEMENT (10 minutes)

Consignes

- Rôle de l'animateur/enregistrement de la discussion.
- Assurance de la confidentialité.
- Rôle des participants/aucune censure.
- Objectifs du sondage : comprendre l'impact de la langue de votre scolarisation sur la ou les langue(s) que vous utilisez aujourd'hui dans votre vie publique, c'est-à-dire au travail, à l'école, dans vos relations à l'égard des divers services publics (magasins, hôpitaux, CLSC, banques, etc.).
- Durée : environ 120 minutes.
- Questions.

EXPLORATION À L'ÉGARD DU PROFIL DES RÉPONDANTS (20 minutes)

- Premier tour de table : on demande aux participants de s'introduire en répondant à la question suivante : « Pour commencer, parlez-moi un peu de vous, de ce que vous faites dans la vie (type d'occupation), de l'endroit où vous vivez et de votre famille/foyer. » (S'ils sont parents, dans quelle langue communiquent-ils avec leurs enfants?)
- On demande aux participants de se décrire brièvement en parlant de leurs passe-temps en tentant d'identifier avec qui sont pratiqués ces passe-temps et dans quelle langue ceux-ci sont-ils pratiqués.

HISTORIQUE LINGUISTIQUE DES PARTICIPANTS (35 minutes)

- Reculons maintenant dans le passé. Dites-moi où vous êtes né(e), quelle est votre langue maternelle (c'est-à-dire la première langue que vous avez apprise) et quels ont été vos premiers contacts avec le français et l'anglais.
 - Sonder : comment avez-vous appris vos premiers rudiments de français et d'anglais?
- Combien de participants parmi vous ont fait leurs études primaires dans une autre langue que le français? En quelle langue et dans quel pays, le cas échéant?
- Tout le monde a fait ses études secondaires en français?
- Quelle langue utilisiez-vous à l'école à l'extérieur des heures de classe (à la cafétéria, dans la cour de récréation, à la bibliothèque, etc.)? Pourquoi? (Sonder)
- Qu'est-ce que ça signifiait de parler anglais? De parler français?
- Avez-vous fait des études postsecondaires?
- Dans quelle langue avez-vous fait ces études et quelle langue utilisiez-vous à l'extérieur des heures de classe? Pourquoi? (Sonder)
 - Sonder : si les répondants ont fait des études postsecondaires en anglais, pourquoi avoir choisi cette langue?

LANGUE PUBLIQUE : TRAVAIL/MAGASINS ET SERVICES

- Entre le français et l'anglais, quelle langue utilisez-vous le plus souvent dans le cadre de votre travail/de vos études, le cas échéant?
 - Sonder la dimension service à la clientèle, interaction avec des clients, interaction avec la direction.
 - Sonder s'il semble y avoir une dichotomie entre la langue préférée et la langue utilisée.

- Est-ce que d'autres se reconnaissent dans ce témoignage?
- Explorer la signification de parler français ou de parler anglais au travail/aux études.
- Est-ce que d'autres ont d'autres positions à l'égard des raisons qui expliquent que vous préférez utiliser le français comme langue publique au travail?
- Entre le français et l'anglais, quelle langue utilisez-vous le plus souvent dans les commerces? Pour quelles raisons?
 - Est-ce que d'autres se reconnaissent dans ce témoignage?
 - Est-ce que d'autres ont d'autres positions à l'égard des raisons qui expliquent que vous préférez utiliser le français comme langue publique au travail?
- Lors de notre recrutement, à la question « Entre le français et l'anglais, quelle langue préférez-vous utiliser à l'extérieur de la maison lorsque vous parlez à des personnes autres que vos parents et amis? », vous nous avez précisé le français. Pourquoi?
 - Est-ce que d'autres se reconnaissent dans ce témoignage?
 - Est-ce que d'autres ont d'autres positions à l'égard des raisons qui expliquent que vous préférez utiliser le français comme langue publique?

AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS DANS UN CONTEXTE DE LANGUE PUBLIQUE

- Les participants prennent quelques minutes pour identifier par écrit les avantages et les désavantages des langues française et anglaise dans un contexte de langue publique au Québec.
- Selon vous, quels sont les avantages de la langue française en tant que langue publique au Québec?
- Quels sont les faiblesses ou inconvénients/désavantages de la langue française en tant que langue publique au Québec?

- Maintenant, quels sont les avantages de la langue anglaise en tant que langue publique au Québec?
- Quels sont les désavantages de la langue anglaise en tant que langue publique au Québec?
- Quels sont les moments de la vie publique où vous croyez qu'il soit préférable de parler français?
- Quels sont les moments de la vie publique où vous croyez qu'il soit préférable de parler anglais?

Les participants prennent quelques minutes pour compléter un questionnaire sur les valeurs (ils doivent classer deux ensembles de 18 valeurs).

Tour de table sur le questionnaire des valeurs

- Quelles sont les cinq valeurs que vous avez identifiées comme les plus importantes pour vous?
- Selon vous, existe-t-il un lien entre les valeurs qui sont les plus importantes à vos yeux et la préférence de votre langue publique?
- Pourquoi?

OPINION À L'ÉGARD DE LA QUESTION LINGUISTIQUE AU QUÉBEC (20 minutes)

- Vous m'avez parlé de vos préférences linguistiques dans la vie publique, au travail, aux études et lors de vos études secondaires. Selon vous, si on dit que la langue française est en danger, à quel moment dans votre vie ce danger est-il le plus présent et pourquoi? (Référer au diagramme d'évolution de l'usage d'une langue : adoption et transfert)
- Comment percevez-vous la question du français au Québec?

- Pensez-vous que le français est actuellement en danger au Québec? Le sera-t-il éventuellement?

CONCLUSION

- Dans quelle langue rêvez-vous la nuit?
- Si vous aviez le choix, préféreriez-vous envoyer vos enfants dans des écoles francophones ou anglophones? Pourquoi?

ANNEXE 3

Profil des répondants aux 20 entrevues de groupe

Les résultats de ces entrevues qualitatives ont été obtenus lors de 20 entrevues de groupe organisées par CROP. Elles ont eu lieu à nos bureaux de Montréal aux dates et aux heures suivantes :

	Sexe	Âge	Langue maternelle	Groupe ethnique	Statut	Pays d'origine	Scolarité	Langue d'usage
Groupe 1 : 7 sept. 18 h / Français / Ethnies mixtes								
Animateur Louis-Philippe Barbeau								
1	H	26	Espagnol	Latino	Trav. T. Plein	Salvador	Bacc	Fr.
2	F	27	Espagnol	Latino	Études T. Pl. Trav. T. Part.	Bolivie	CÉGEP inc.	Fr.
3	H	18	Mandarin	Asiatique	Études temps plein	Chine	CÉGEP inc.	Ang.
4	H	21	Créole	Autre	Études T. Pl. Trav. T. Part.	Canada	Bacc inc.	Fr.
5	F	26	Polonais	Europe de l'Est	Études temps plein	Pologne	Bacc	Fr.
Groupe 2 : 7 sept. 20 h / Français / Ethnies mixtes								
Animateur Marc Lamothe								
1	H	21	Portugais	Autre	Études temps plein	Brésil	CÉGEP inc.	Ang.
2	F	24	Roumain	Europe de l'Est	Études temps plein	Roumanie	Bacc inc.	Fr.
3	H	20	Kinarwanda	Autre	Études T. Pl. Trav. T. Part.	Rwanda	CÉGEP inc.	Fr.
4	H	23	Portugais	Europe de l'Ouest	Études T. Pl. Trav. T. Part.	Canada	Bacc	Ang.
5	H	19	Créole	Autre	Études T. Pl. Trav. T. Part.	Canada	CÉGEP inc.	Fr.
6	F	26	Espagnol	Latino	Travail T. plein	Chili	Sec V	
7	H	20	Roumain	Europe de l'Est	Travail T. plein	Roumanie	Bacc inc.	Fr.
Groupe 3 : 20 sept. 18 h / Français / Ethnies mixtes								
Animateur Marc Lamothe								
1	H	21	Arabe	Arabe	Études T. Pl. Trav. T. Part.	Liban	Bacc inc.	Fr.
2	F	20	Espagnol	Latino	Études temps plein	Colombie	Bacc inc.	Fr.
3	F	28	Créole	Autre	Travail T. plein	Haïti	CÉGEP	Fr.
4	F	23	Espagnol	Latino	Travail T. plein	Portugal	Bacc	Fr.

Groupe 4 : 20 sept 20 h / Français / Ethnies mixtes								
Animateur Marc Lamothe								
1	F	22	Suédois	Euro. Est	Travail	Suède	Sec V	Fr.
2	F	27	Espagnol	Latino	Études temps plein	Colombie	Bacc inc.	Fr.
3	H	20	Portugais	Euro Ouest	Travail t. part, Études t. plein	Québec	CÉGEP inc.	Fr.
4	F	19	Allemand	Euro. Ouest	Études temps plein	Suisse	CÉGEP inc.	Fr.
5	H	25	Douala	Autre	Études temps plein	Cameroun	Bacc inc.	Fr.
Groupe 5 : 11 oct. 18 h / Français / Asiatiques								
Animateur Marc Lamothe								
1	F	27	Chinois	Asiatique	Travail temps plein	Belgique	Bacc	Fr.
2	H	18	Chinois	Asiatique	Études t. pl., Trav. t. part.	Chine	CÉGEP inc.	Ang.
3	H	21	Vietnamien	Asiatique	Études temps plein	Vietnam	Bacc inc.	Fr.
4	F	22	Mandarin	Asiatique	Études temps plein	Taiwan	Bacc inc.	Fr.
5	H	19	Vietnamien	Asiatique	Études temps plein	Vietnam	Bacc inc.	Ang.
6	F	20	Cantonnais	Asiatique	Études T. pl., trav. T. pl.	Canada	Bacc inc.	Fr.
Groupe 6 : 11 oct. 20 h / Français / Asiatiques								
Animateur Marc Lamothe								
1	H	20	Mandarin	Asiatique	Études temps plein	Québec	Bacc inc.	Fr.
2	H	28	Chinois	Asiatique	Travail temps plein	Vietnam	Bacc	Fr.
3	F	25	Vietnamien	Asiatique	Études T. pl. Trav. T. part.	Vietnam	Bacc	Fr.
4	H	22	Cantonnais	Asiatique	Études temps plein	Hong Kong	Maîtrise inc	Fr.
5	F	23	Cantonnais	Asiatique	Études temps plein	Taiwan	Bacc inc.	Ang.
6	F	21	Chinois	Asiatique	Études temps plein	Vietnam	Bacc inc.	Ang.
7	H	23	Cambodgien	Asiatique	Études temps plein	Cambodge	Bacc inc.	Fr.
8	H	24	Cantonnais	Asiatique	Travail Temps plein	Québec	Bacc	Fr.

Groupe 7: 12 oct. 18 h / Français / Ethnies mixtes								
Animateur Marc Lamothe								
1	F	21	Espagnol	Latino	Travail temps plein	Salvador	CÉGEP	Fr.
2	F	23	Yougoslave	Europe de l'Est	Travail temps plein	Yougoslavie	Bacc	Fr.
3	H	21	Espagnol	Latino	Études temps plein	Argentine	Bacc inc.	Fr.
4	F	19	Espagnol	Latino	Études temps plein	Pérou	CÉGEP inc.	Fr.
5	H	26	Espagnol	Latino	Études temps plein	Québec	Maîtrise inc	Ang.
6	F	25	Vietnamien	Asiatique	Tr t. part. Études T. part	Vietnam	Bacc inc.	Fr.
7	H	19	Cambodgien	Asiatique	Études T. pl. trav. T. part.	Thaïlande	CÉGEP inc.	Fr.
Groupe 8 : 12 oct. 20 h/ Français / Arabes								
Animateur Marc Lamothe								
1	F	27	Arabe	Arabe	Études temps plein	Tunisie	Maîtrise inc.	Fr.
2	H	22	Arabe	Arabe	Études T. plein trav. T. part.	Québec	Bacc inc.	Fr.
3	F	18	Arabe	Arabe	Études temps plein	Arabie Saoudite	Bacc inc.	Ang.
4	H	19	Arabe	Arabe	Études temps plein	Maroc	CÉGEP inc.	Ang.
Groupe 9 : 26 sept. 18 h / Bilingues / Ethnies mixtes								
Animateur Marc Lamothe								
1	H	24	Arabe	Arabe	Tr. Temps Pl.	Canada	Bacc	Ang.
2	H	24	Roumain	Europe Est	Études Temps plein	Roumanie	Bacc	Fr.
3	F	19	Grec	Europe Ouest	Études T. plein, travail. T. part.	Québec	Univ. Inc.	Ang.
Groupe 10 : 26 sept. 20 h / Bilingues / Ethnies mixtes								
Animateur Marc Lamothe								
1	H	23	Créole	Haïtien	Études T. plein, travail T. part.	Haïti	CÉGEP	Fr.
2	F	21	Arabe	Arabe	Études Temps plein	Arabie Saoudite	Bacc inc.	Ang.
3	H	22	Punjabi	Indien	Études Temps plein	Québec	Bacc inc.	Ang.
4	H	24	Chinois	Asiatique	Études Temps plein	Taiwan	Bacc inc.	Ang.
5	H	24	Kinarwanda	Autre (Afrique)	Études Temps plein	Rwanda	CÉGEP	Fr.
6	H	22	Punjabi	Indien	Études T. plein, travail T. part.	Québec	Bacc	Ang.

Groupe 11 : 27 sept. 18 h / Bilingues / Ethnies mixtes								
Animateur Marc Lamothe								
1	F	19	Lingala	Autre	Tr. T. Pl., Études T. part.	Congo Démo.	Sec V.	Fr.
2	F	20	Portugais	Autre	Études t. Pl.	Brésil	Bacc inc.	Ang.
3	H	24	Vietnamien	Asiatique	Études t. Pl.	Québec	Bacc inc.	Ang.
4	H	20	Chinois	Aiatique	Études t. Pl.	Chine	Bacc inc.	Ang.
5	H	21	Espagnol	Latino	Études T. part., Travail T. part.	Colombie	CÉGEP inc.	Fr.
Groupe 12 : 5 oct. 18 h / Bilingues / Ethnies mixtes								
Animateur Marc Lamothe								
1	F	19	Arabe	Arabe	Études T. pl., Tr. T. part.	Égypte	CÉGEP inc.	Ang.
2	H	19	Chinois	Asiatique	Études Temps plein	Chine	Bacc inc.	Ang.
3	F	19	Vietnamien	Asiatique	Études T. pl., Travail T. part.	Québec	Bacc inc.	Ang.
4	H	22	Bulgare	Europe de l'Est	Études Temps plein	Bulgarie	Bacc inc.	Fr.
5	F	21	Punjabi	Indiens	Études Temps plein	Inde	Bacc inc.	Ang.
6	F	23	Espagnol	Latino	Études T. plein., Travail T. part.	Nicaragua	Bacc inc.	Fr.
7	H	19	Chinois	Asiatique	Études Temps plein	Île Maurice	Bacc inc.	Ang.
8	F	18	Vietnamien	Asiatique	Études T. plein., Travail T. part.	Québec	Bacc inc.	Ang.
Groupe 13 : 16 oct. 18 h / Français / Ethnies mixtes								
Animateur Marc Lamothe								
1	H	19	Polonais	Europe de l'Est	Études t. pl. + Trav t. part.	Pologne	CÉGEP inc.	Fr.
2	H	21	Cantonais	Asiatique	Études temps plein	Hong Kong	Bacc inc.	Ang.
3	H	18	Espagnol	Latino	Études t. pl. + Trav t. part.	Pérou	Sec V.	
4	H	18	Urdu	Autres	Études t. pl. + Trav t. part.	Pakistan	CÉGEP inc.	Ang.
5	F	23	Japonais	Asiatique	Travail temps plein	Québec	Bacc	Ang.
6	F	21	Polonais	Europe de l'Est	Études t. pl. + Trav t. part.	Québec	Bacc inc.	Fr.
7	F	20	Cantonais	Asiatique	Études temps plein	Hong Kong	Bacc	Fr.
Groupe 14 : 2 oct. 18 h / Français / Hispanophones								
Animateur Marc Lamothe								
1	F	22	Espagnol	Latino	Trav. T. part.	El Salvador	Bacc inc.	Fr.
2	H	26	Espagnol	Latino	Trav. T plein	France	Maîtrise inc.	Fr.
3	F	18	Espagnol	Latino	Études T Plein	Canada	Sec Inc	Fr.
4	F	25	Espagnol	Latino	Études T Plein	Guatemala	Bacc inc.	Fr.

Groupe 15 : 3 oct. 18 h / Bilingues / Ethnies mixtes								
Animatrice Anne-Marie David								
1	F	22	Portugais	Euro. de l'Ouest	Études T. Pl. Tr. T. Partiel	Québec	Bacc inc.	Fr.
2	F	22	Punjabi	Inde	Études T. Pl. Tr. T. Partiel	Québec	Bacc inc.	Ang.
3	F	30	Italien	Euro. de l'Ouest	Travail Temps Plein	Québec	Bacc complet	Ang.
4	F	30	Espagnol	Latino	Travail Temps Plein	Chili	CÉGEP inc.	Fr.
5	H	24	Chinois	Asiatique	Études temps plein	Taiwan	Bacc inc.	Ang.
Groupe 16 : 3 oct. 20 h / Anglophones / Asiatiques								
Animatrice Anne-Marie David								
1	H	19	Vietnamien	Asiatique	Études temps plein	Québec	Bacc inc.	Ang.
2	F	21	Chinois	Asiatique	Études temps plein	Taiwan	Bacc inc.	Ang.
3	F	19	Cantonais	Asiatique	Études temps plein	Québec	Bacc inc.	Ang.
4	F	23	Chinois	Asiatique	Études temps plein	Taiwan	Bacc inc.	Ang.
5	F	23	Chinois	Asiatique	Études temps partiel	Hong-Kong	Bacc inc.	Ang.
Groupe 17 : 4 oct. 18 h / Anglophones / Hispanophones								
Animatrice Anne-Marie David								
1	F	18	Espagnol	Latino	Travail Temps Plein	Québec	CÉGEP inc.	Fr.
2	F	18	Espagnol	Latino	Études temps plein	USA	Sec V	
3	H	20	Espagnol	Latino	Études. T. plein Travail T. part.	Québec	Bacc inc.	Ang.
Groupe 18 : 4 oct. 20 h / Anglophones / Europe de l'Est								
Animatrice Anne-Marie David								
1	H	20	Polonais	Europe de l'Est	Études. T. Plein Travail T. Part.	Pologne	CÉGEP inc.	Fr.
2	H	18	Hongrois	Europe de l'Est	Études T. Plein Travail T. Part.	Québec	CÉGEP inc.	Ang.
3	H	23	Serbe	Europe de l'Est	Études temps plein	Yougoslavie	Bacc inc.	Ang.
4	H	19	Polonais	Europe de l'Est	Études temps plein	Pologne	CÉGEP inc.	Ang.
5	H	24	Hongrois	Europe de l'Est	Études temps plein	Hongrie	CÉGEP Inc.	Ang.
Groupe 19 : 10 oct. 18 h / Anglais / Europe de l'Ouest								
Animatrice Anne-Marie David								
1	F	26	Grec	Europe de l'Ouest	Travail temps plein	Canada	CÉGEP inc.	Fr + Ang
2	F	29	Italien	Europe de l'Ouest	Travail temps plein	Canada	Maîtrise inc.	Ang.

Groupe 20 : 10 oct. 20 h / Anglais / Ethnies mixtes
Animatrice Anne-Marie David

1	H	22	Chee (Ghana)	Autres	Travail temps plein	Ghana	Sec V	
2	F	19	Arabe	Arabes	Études T. Pl., Trav. T. part.	Liban	CÉGEP	Ang.
3	F	19	Chinois	Asiatique	Études temps plein	Québec	Bacc inc.	Ang.
4	H	18	Chinois	Asiatique	Études temps plein	Chine	CÉGEP inc	Ang.
5	H	19	Italien	Europe de l'Ouest	Études temps plein	Québec	Bacc inc.	Ang.
6	F	19	Chinois	Asiatique	Études temps plein	Ontario	Bacc inc.	Ang.