École et autonomie culturelle

Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire

NOUVELLES PERSPECTIVES CANADIENNES

Patrimoine canadien | Canadian Heritage

Canada

ICRML Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques

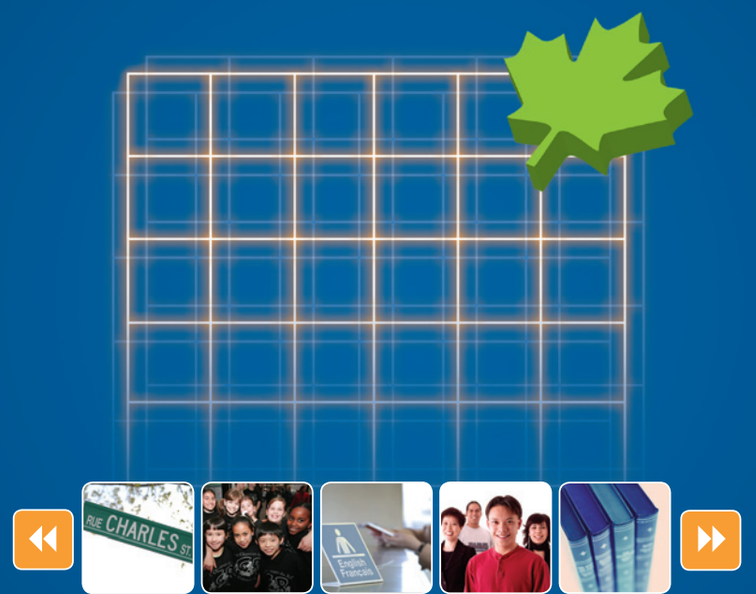
CIRLM Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities

NOUVELLES PERSPECTIVES CANADIENNES

École et autonomie culturelle

Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire

Rodrigue Landry, Réal Allard et Kenneth Deveau



NOUVELLES PERSPECTIVES CANADIENNES

École et autonomie culturelle

Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire

Patrimoine canadien | Canadian Heritage

Canada

ICRML Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques
CIRLM Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities

NOUVELLES PERSPECTIVES CANADIENNES

École et autonomie culturelle

Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire

Rapport de recherche réalisé par

Rodrigue Landry
Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques

Réal Allard
Centre de recherche et de développement en éducation
Université de Moncton

Kenneth Deveau
Université Sainte-Anne

La présente recherche a été réalisée grâce à trois sources de financement, le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, le ministère de l'Éducation de l'Ontario et le ministère du Patrimoine canadien. Nos remerciements sincères. Nous remercions également les trente conseils scolaires et leurs écoles pour leur participation à cette recherche. Enfin, nous remercions Donald Long, du Centre de recherche et de développement en éducation, pour son travail sur la saisie des données et sur leur analyse.

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

École et autonomie culturelle : Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire / Rodrigue Landry, Réal Allard et Kenneth Deveau.

(Nouvelles perspectives canadiennes)

Publ. en collab. avec :
Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML)

Version imprimée : CH3-2/13-2010F

ISBN 978-1-100-97132-2

1. Canada – Langues – Éducation.
2. Minorités linguistiques – Canada – Éducation.
3. Autonomie culturelle – Canada – Éducation.

Table des matières

Liste des figures 11

Liste des tableaux 15

1. Introduction 19

1.1 Vitalité des communautés francophones en situation minoritaire : un survol d'indices démolinguistiques 21

1.2 École et autonomie culturelle 31

2. Cadre conceptuel 43

2.1 La vitalité ethnolinguistique : un facteur déterminant 44

2.1.1 Qu'est-ce que la vitalité ethnolinguistique ? 45

2.1.2 Le déterminisme social : vitalité ethnolinguistique et francité des jeunes francophones 51

2.1.2.1 Le comportement langagier 51

2.1.2.2 Continuum cognitivo-affectif 53

2.1.2.3 L'identité bilingue 55

2.2 L'assimilation linguistique : « meurtre » ou « suicide » ? 58

2.2.1 La thèse du « suicide » 58

2.2.2 La thèse du « meurtre » 58

2.2.3 Une thèse subsidiaire 59

2.2.4 Aperçu des principes qui gouvernent la revitalisation langagière 62

2.3 Revitalisation langagière : les rôles de l'éducation et de la famille 68

2.3.1 Un modèle conceptuel : les trois vécus ethnolangagiers 70

2.3.1.1 Le vécu enculturant 73

2.3.1.2 Le vécu autonomisant 76

2.3.1.3 Le vécu conscientisant 77

2.3.2 Ce que deviennent les jeunes : le développement psycholangagier 81

2.3.2.1 L'identité ethnolinguistique *82*
2.3.2.2 La vitalité subjective *83*
2.3.2.3 Le désir d'intégration *84*
2.3.2.4 Les sentiments : autonomie, compétence et affiliation *85*
2.3.2.5 La motivation langagière *87*
2.3.2.6 Les compétences langagières *89*
2.3.2.7 Les comportements langagiers *90*
2.4 En bref 93

3. Méthodologie 95

3.1 L'échantillon 95
3.2 Les instruments de mesure 96
3.2.1 Les données démographiques 96
3.2.2 Le vécu ethnolangagier 96
3.2.2.1 Les vécus enculturants *96*
3.2.2.2 Le vécu autonomisant *97*
3.2.2.3 Le vécu conscientisant *98*
3.2.3 Le développement psycholangagier 99
3.2.3.1 L'identité ethnolinguistique *99*
3.2.3.2 La vitalité ethnolinguistique subjective et le désir d'intégration *100*
3.2.3.3 Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation *101*
3.2.3.4 La motivation langagière *102*
3.2.3.5 Les compétences langagières et l'insécurité linguistique *102*
3.2.3.6 Le comportement langagier *104*
3.3 La procédure d'administration des questionnaires 104
3.4 Les analyses statistiques 105

4. Résultats 107

4.1 Les variables démographiques 108
4.2 Les vécus ethnolangagiers 115

4.2.1 Les vécus enculturants 116
4.2.1.1 La langue de scolarisation et l'ambiance langagière à l'école. *116*
4.2.1.2 La proportion de francophones dans les réseaux sociaux et la francité du vécu langagier. *120*
4.2.1.3 Les médias et le paysage linguistique *134*
4.2.2 Le vécu autonomisant 140
4.2.3 Le vécu conscientisant 147
4.3 Le développement psycholangagier 157
4.3.1 L'identité ethnolinguistique 158
4.3.1.1 L'autodéfinition *158*
4.3.1.2 L'engagement identitaire *163*
4.3.2 La vitalité ethnolinguistique subjective 167
4.3.3 Le désir d'intégration 175
4.3.4 Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation 181
4.3.5 Les motivations langagières 184
4.3.6 Les compétences langagières et l'insécurité linguistique 191
4.3.6.1 Les compétences cognitivo-scolaires *192*
4.3.6.2 Auto-évaluation des compétences *197*
4.3.6.3 Confiance et insécurité linguistique *201*
4.3.7 Les comportements langagiers 203
4.3.7.1 La fréquence d'usage du français et de l'anglais *204*
4.3.7.2 Les comportements engagés *214*

5. Principaux constats de l'étude et conséquences pédagogiques 217

5.1 Résultats de l'étude : constats fondamentaux 217
5.1.1 Les variables démographiques 218
5.1.2 Les vécus ethnolangagiers 220
5.1.2.1 Les vécus enculturants *220*
5.1.2.2 Le vécu autonomisant *225*
5.1.2.3 Le vécu conscientisant *226*

5.1.3 Le développement psycholangagier 229
5.1.3.1 Identité 229
5.1.3.2 Vitalité ethnolinguistique subjective 231
5.1.3.3 Le désir d'intégration 232
5.1.3.4 Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation 233
5.1.3.5 Les motivations langagières 234
5.1.3.6 Les compétences langagières et l'insécurité linguistique 235
5.1.3.7 Les comportements langagiers 237
5.2 Mission de l'école française et pédagogie 239
5.2.1 L'école française et sa mission : école d'en haut ou école d'en bas ? 240
5.2.2 Interventions éducatives 249
5.2.2.1 Une campagne de sensibilisation des ayants droit 249
5.2.2.2 Une campagne de formation du personnel scolaire 251
5.2.2.3 Vers une pédagogie de l'autonomie culturelle 253
5.3 Conclusion 268

Références 271

Liste des figures

Figure 1.1
Le modèle de l'autonomie culturelle 34

Figure 1.2
Facteurs de vitalité ethnolinguistique..... 46

Figure 2.2
Vitalité ethnolinguistique et comportement langagier..... 52

Figure 2.3
Comparaisons sociales et continuum
cognitivo-affectif : Disposition cognitivo-affective 53

Figure 2.4
Relation entre la vitalité ethnolinguistique
francophone et l'identité ethnolinguistique..... 57

Figure 2.5
Modèle intergroupe de la revitalisation ethnolinguistique :
une perspective macroscopique 61

Figure 2.6
Continuum des orientations idéologiques
des États par rapport aux langues 62

Figure 2.7
Modèle du comportement langagier
autodéterminé et conscientisé 69

Figure 2.8
Modèle des balanciers compensateurs 75

Figure 2.9
Continuum d'autodétermination 87

Figure 4.1
Langue d'enseignement et ambiance langagière de l'école
selon la concentration géographique des francophones..... 120

Figure 4.2
Proportion de francophones et d'anglophones dans les lieux privés selon la concentration géographique des francophones 127

Figure 4.3
Proportion de francophones et d'anglophones dans les lieux publics selon la concentration géographique des francophones 127

Figure 4.4
Vécu enculturant dans les lieux privés et publics selon la concentration géographique des francophones 134

Figure 4.5
Contacts avec les médias et l'affichage commercial et public selon la concentration géographique des francophones 140

Figure 4.6
Expériences autonomisantes selon la concentration géographique des francophones 148

Figure 4.7
Contacts avec des modèles de valorisation, d'affirmation et de revendication selon la concentration géographique des francophones 151

Figure 4.8
Vécu conscientisant selon la concentration géographique des francophones 155

Figure 4.9
Expériences de discrimination et de sensibilisation selon la concentration géographique des francophones 157

Figure 4.10
Autodéfinitions identitaires ethnolinguistiques selon la concentration géographique des francophones 162

Figure 4.11
Engagement identitaire selon la concentration géographique des francophones 166

Figure 4.12
Vitalité ethnolinguistique subjective selon
la concentration géographique des francophones..... 171

Figure 4.13
Vitalités future et légitime selon
la concentration géographique des francophones..... 174

Figure 4.14
Désir d'intégration des commuantés francophone et anglophone
selon la concentration géographique des francophones..... 180

Figure 4.15
Sentiments de satisfaction des besoins fondamentaux
selon la concentration géographique des francophones..... 184

Figure 4.16
Motivations instrumentales et identitaires
pour l'apprentissage du français
selon la concentration géographique des francophones..... 190

Figure 4.17
Motivations instrumentales et identitaires
pour l'apprentissage de l'anglais
selon la concentration géographique des francophones..... 190

Figure 4.18
Compétences cognitivo-scolaires selon
la concentration géographique des francophones..... 196

Figure 4.19
Auto-évaluation des compétences selon
la concentration géographique des francophones..... 201

Figure 4.20
Confiance linguistique et insécurité linguistique
selon la concentration géographique des francophones..... 203

Figure 4.21
Fréquence d'usage des langues
selon la concentration géographique des francophones..... 213

Figure 4.22
Les comportements engagés
selon la concentration géographique des francophones..... 216

Liste des tableaux

Tableau 1.1
Proportion de francophones (langue maternelle unique) qui parlent l'anglais le plus souvent à la maison, Canada, provinces, territoires et Canada moins le Québec, 1971, 1991, 2001 et 2006 24

Tableau 2.1
Scores moyens sur le continuum cognitivo-affectif de disposition envers la communauté francophone en fonction de la vitalité ethnolinguistique du groupe..... 55

Tableau 4.1
Pourcentage d'élèves par année scolaire et âge moyen 109

Tableau 4.2
Sexe et langue maternelle des élèves..... 109

Tableau 4.3
Langue maternelle des parents..... 110

Tableau 4.4
Endogamie – exogamie 110

Tableau 4.5
Nombre de parents francophones 112

Tableau 4.6
Degré de scolarisation de la mère..... 113

Tableau 4.7
Degré de scolarisation du père 113

Tableau 4.8
Pourcentage d'élèves selon la concentration géographique des francophones 114

Tableau 4.9
Proportion d'enseignement en français et en anglais 117

Tableau 4.10
Ambiance langagière de l'école à l'extérieur des classes 118

Tableau 4.11
Proportion de francophones dans les réseaux sociaux des élèves 121

Tableau 4.12
Dominance langagière du vécu pendant l'enfance (entre 2 et 12 ans) dans les réseaux sociaux 129

Tableau 4.13
Dominance langagière dans les contacts avec les médias pendant l'enfance (entre 2 et 12 ans) 135

Tableau 4.14
Dominance langagière dans les contacts avec l'affichage commercial et public pendant l'enfance (entre 2 et 12 ans) 139

Tableau 4.15
Expériences de vie autonomisantes en français depuis l'enfance 143

Tableau 4.16
Expériences de vie autonomisantes en anglais depuis l'enfance..... 145

Tableau 4.17
Vécu conscientisant par rapport à la langue et la culture françaises : fréquence de contacts avec des modèles depuis l'enfance 149

Tableau 4.18
Vécu conscientisant : fréquence d'observation de catégories de personnes valorisant la langue et la culture françaises..... 153

Tableau 4.19
Vécu conscientisant par rapport à la langue et à la culture françaises : expériences personnelles depuis l'enfance..... 156

Tableau 4.20
Catégories d'autodéfinition identitaire 160

Tableau 4.21
Engagement identitaire francophone 165

Tableau 4.22
Engagement identitaire anglophone 165

Tableau 4.23
Vitalité ethnolinguistique subjective
concernant la communauté francophone actuelle 168

Tableau 4.24
Vitalité ethnolinguistique subjective
concernant la communauté anglophone actuelle 169

Tableau 4.25
Vitalité ethnolinguistique subjective future
(dans 25 ans) de la communauté francophone 172

Tableau 4.26
Vitalité juste et équitable de la communauté
francophone, étant donné le nombre d'anglophones
et de francophones dans la région 173

Tableau 4.27
Désir d'intégrer la communauté francophone 177

Tableau 4.28
Désir d'intégrer la communauté anglophone 178

Tableau 4.29
Sentiments d'autonomie et de compétence par rapport
à la langue française et sentiment d'affiliation
par rapport à la communauté francophone 182

Tableau 4.30
Sentiments d'autonomie et de compétence par rapport
à la langue anglaise et sentiment d'affiliation
par rapport à la communauté anglophone 183

Tableau 4.31
Motivation par rapport à l'apprentissage
et l'utilisation du français 187

Tableau 4.32
Motivation par rapport à l'apprentissage
et l'utilisation de l'anglais 188

Tableau 4.33
Compétences cognitivo-scolaires en français et en anglais..... 193

Tableau 4.34
Autoévaluation des compétences en français..... 198

Tableau 4.35
Autoévaluation des compétences en anglais 199

Tableau 4.36
Sentiments de confiance et d'insécurité
par rapport l'usage du « français standard » 202

Tableau 4.37
Langue parlée dans la famille 205

Tableau 4.38
Langue parlée dans le réseau social 208

Tableau 4.39
Langue parlée : lieux publics..... 210

Tableau 4.40
Langue des médias utilisés actuellement 210

Tableau 4.41
Comportements engagés envers
la langue et la culture françaises 215

Introduction

Il ne fait aucun doute que l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* a constitué un véritable catalyseur et un garant de la prise en charge par les communautés francophones de l'enseignement en français et de la gestion scolaire en situation minoritaire. Aujourd'hui, des conseils scolaires francophones gèrent des écoles dans toutes les provinces et dans les territoires ; ils se sont associés à d'autres partenaires en vue d'accroître leurs ressources et de réaliser pleinement les objectifs de cette disposition législative (FNCSF, 2005). Néanmoins, malgré maints progrès dans le domaine scolaire, les défis que présente le maintien de la vitalité des communautés francophones et acadiennes, voire de leur revitalisation, demeurent entiers. Aucune institution n'est plus essentielle que l'école pour assurer la vitalité d'une communauté linguistique, mais force est de reconnaître qu'elle ne peut seule s'avérer un gage de vitalité communautaire.

Notre rapport de recherche dresse un profil sociolangagier pancanadien des élèves de 11e année qui fréquentent des écoles secondaires de langue française dans les conseils scolaires francophones formant la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF). Trente des 31 conseils scolaires ont participé à l'étude[1]. Ce profil permet de prendre connaissance des vécus langagiers de ces élèves qui finiront bientôt leurs études secondaires et d'apprécier leur développement psycholangagier dans une grande variété de contextes de vitalité. L'étude mesure leurs contacts avec les langues française et anglaise depuis leur enfance, tant sur les plans de la quantité que de la qualité. Elle se propose aussi de mesurer les résultats de cette socialisation ethnolangagière bilingue, ce qui permet ainsi de jeter un regard éclairant sur la construction identitaire des élèves, sur leurs croyances à l'égard de la vitalité relative des communautés francophones et

1. Seul le conseil scolaire du Nunavut n'a pu participer puisque son école n'offrait pas de programme d'enseignement en français après la 9e année.

anglophones, sur leurs motivations en matière de l'apprentissage et de l'usage des deux langues officielles du pays, sur leurs compétences langagières et, enfin, sur leurs divers comportements langagiers.

Le rapport de recherche comprend cinq chapitres. D'entrée de jeu, nous décrivons les données démographiques propres à mettre en contexte les défis liés à la vitalité des communautés francophones et acadiennes vivant à l'extérieur du Québec. Dans la dernière partie de ce chapitre introductif, nous définissons le rôle capital de l'école comme pierre angulaire institutionnelle d'un projet d'autonomie culturelle pour ces communautés.

Le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel de l'étude. À cette occasion, nous présentons les variables de l'étude afin de bien faire comprendre leurs rôles et leurs interrelations.

Le troisième chapitre décrit notre méthodologie : échantillon de la population étudiée, instruments de mesure, procédure administrative de l'enquête, description des analyses et modalités de présentation des résultats.

Au quatrième chapitre, nous communiquons tous les résultats de l'enquête à la lumière des composantes du cadre conceptuel. Les résultats des élèves des trente conseils scolaires sont regroupés en quatre régions : le Nouveau-Brunswick, les autres provinces de l'Atlantique, l'Ontario, les provinces de l'Ouest et les territoires[2].

Le dernier chapitre résume les principaux constats de l'étude et examine les conséquences éducatives et pédagogiques qui en découlent. Rappelons qu'une grande partie des élèves de onzième année qui ont participé à l'étude ont également participé à une deuxième étude alors qu'ils étaient en douzième année. Cette étude s'est intéressée à leurs plans de carrière et d'études postsecondaires (voir Allard, Landry et Deveau, 2009).

2. Chaque conseil scolaire reçoit des tableaux des résultats obtenus pour l'ensemble du conseil et chacune des écoles participantes.

1.1 Vitalité des communautés francophones en situation minoritaire : un survol d'indices démolinguistiques

Comme le montrera le cadre conceptuel décrit au chapitre deux, tous les élèves des écoles françaises n'ont pas les mêmes chances de vivre en français. Certains vivent dans des communautés francophones où la population de langue française est nombreuse et concentrée. D'autres habitent des municipalités où les francophones en situation minoritaire se trouvent dispersés sur un territoire où l'anglais domine. Pour eux, la famille et l'école sont souvent les seuls lieux où le français occupe une place de choix. Bref, dans les communautés francophones et acadiennes, on trouve un continuum de vitalité communautaire francophone allant de forte à très faible. Les effets de cette vitalité sur les vécus langagiers et sur le développement psycholangagier sont expliqués au chapitre suivant. Nous présentons ci-dessous, en quelques lignes, des constats qui attestent l'existence d'une vitalité décroissante dans plusieurs communautés francophones hors Québec.

Premier constat : la proportion de la population francophone dans l'ensemble de la population canadienne et principalement à l'extérieur du Québec décroît. Alors qu'en 1951 les francophones[3] constituaient 29,0 % de la population canadienne, ils ne représentent plus que 22,1 % en 2006. À l'extérieur du Québec, leur proportion passe de 7,3 % en 1951 à 4,1 % en 2006. En outre, elle est encore beaucoup plus faible quand on la calcule non pas en fonction du nombre de personnes dont le français est la langue maternelle, mais en fonction du nombre dont c'est la langue « le plus souvent parlée à la maison ». Elle n'est plus alors que de 2,5 %.

Ce rapport entre la langue parlée le plus souvent à la maison et la langue maternelle permet de calculer le taux de continuité linguistique des communautés francophones et acadiennes (Marmen et Corbeil, 2004). Par exemple, si, dans une communauté, 500 personnes sont de langue maternelle française et 400 personnes parlent le français le plus souvent à la maison, le ratio est de 400/500, soit 0,80.

3. Un francophone s'entend ici de la personne dont la langue maternelle, c'est-à-dire la première langue apprise et encore comprise, est le français.

D'une façon similaire, on peut calculer un indice d'attraction sociale relative (ASR) d'une langue (Landry, 2010). Au lieu de calculer la proportion des membres d'un groupe linguistique qui parle le plus souvent leur langue à la maison (l'indice de continuité linguistique), nous calculons le nombre total de personnes qui parlent cette langue à la maison (indépendamment de leur groupe linguistique) relatif au nombre de personnes qui ont cette langue comme langue maternelle. Par exemple, une langue de haut statut sera souvent choisie comme langue du foyer par des membres des autres groupes linguistiques dont le statut est plus faible, de même que par de nouveaux arrivants au pays. Un groupe ayant une langue de haut statut et dont le prestige social est élevé auprès des membres des autres groupes linguistiques aura tendance à avoir un indice ASR élevé, pouvant même dépasser 1,00. Les chiffres ci-dessous montrent que le français n'est pas une langue d'attraction forte à l'extérieur du Québec.

En 1971, au moment du premier recensement où a été mesurée la langue le plus souvent parlée à la maison, l'indice ASR des francophones hors Québec était de 0,73. Il s'est graduellement affaibli : il était de 0,62 au recensement de 2006. Il varie toutefois aussi bien selon les provinces et les territoires que selon les régions. Alors que l'Indice ASR des francophones était de 0,91 en 2006 au Nouveau-Brunswick, il était de 0,60 en Ontario (là où résident plus de la moitié des francophones hors Québec) et de 0,58 au Nunavut, de près de 0,50 en Nouvelle-Écosse, à l'Île-du-Prince-Édouard et aux Territoires-du-Nord-Ouest, de 0,40 au Manitoba, de 0,36 à Terre-Neuve-et-Labrador et de près de 0,30 en Alberta, en Colombie-Britannique et en Saskatchewan. Il est normalement plus élevé quand les concentrations de francophones sont plus fortes et plus élevé aussi dans les milieux ruraux (Beaudin, 1999 ; Beaudin et Landry, 2003).

Les communautés de langues non officielles au Canada affichent un indice ASR semblable à celui des francophones hors Québec (0,59), lequel est un peu plus élevé au Québec (0,62) que dans les autres provinces canadiennes (0,58). La langue d'attraction pour ces « allophones » est à peu près également le français et l'anglais au Québec[4] ; au recensement de 2006, 24 % ont déclaré parler le français le plus

4. La langue d'attraction a longuement été principalement l'anglais au Québec, mais, depuis que la Loi 101 oblige les nouveaux arrivants à fréquenter l'école de

souvent au foyer, alors que 21 % disaient parler le plus souvent l'anglais. Toute proportion gardée, ces transferts linguistiques contribuent beaucoup plus à la croissance de la population anglophone du Québec qu'à la population francophone. En 2006, l'indice ASR des francophones du Québec est de 1,03, alors que celui des anglophones est de 1,30[5]. À l'extérieur du Québec, c'est la langue anglaise qui attire les populations allophones et francophones. L'indice ASR des anglophones à l'extérieur du Québec est de 1,15. En somme, à l'extérieur du Québec, si la proportion des personnes dont l'anglais est la langue maternelle diminue (phénomène qui s'explique par la forte augmentation des allophones du fait de l'immigration), la proportion des personnes parlant l'anglais le plus souvent à la maison est en hausse, situation qui traduit l'importance des transferts linguistiques chez les francophones comme chez les allophones (Statistique Canada, 2007).

Les taux de continuité linguistique peuvent être influencés par une variété de facteurs, dont les transferts linguistiques, nous venons de le voir. Ceux-ci sont en hausse chez les francophones depuis 1971 (l'année du premier recensement ayant mesuré la langue d'usage à la maison). Le tableau 1.1 (tiré de Statistique Canada, 2007) rapporte les transferts linguistiques vers l'anglais chez les francophones pour les recensements de 1971, 1991, 2001 et 2006. Alors qu'en 1971 un peu moins de 30 % des francophones parlaient l'anglais le plus souvent à la maison, cette proportion était de 39,3 % en 2006.

Depuis 2001, le recensement mesure les langues qui sont « régulièrement parlées à la maison ». Ceci permet de nuancer les résultats à la question sur la langue parlée le plus souvent à la maison. Ainsi, chez les francophones parlant l'anglais le plus souvent à la maison en 2006, quatre personnes sur dix (41,5 %) parlent aussi le français régulièrement. Cette proportion est légèrement plus élevée en 2006 qu'en 2001 (39,2 %).

---

langue française, les transferts linguistiques des allophones s'opèrent de plus en plus vers le français.

5. Cet indice ASR des anglophones du Québec est surtout un reflet de la situation des anglophones de Montréal. À l'extérieur de cette région, la vitalité de l'anglais au Québec est beaucoup moins forte (Bourhis, 2008 ; Floch et Pocock, 2008). C'est aussi un reflet de l'attraction globale de l'anglais en Amérique du Nord et non de la force globale de la minorité de langue anglaise.

Tableau 1.1

Proportion de francophones (langue maternelle unique) qui parlent l'anglais le plus souvent à la maison, Canada, provinces, territoires et Canada moins le Québec, 1971, 1991, 2001 et 2006

	Pourcentage			
Régions	**1971**	**1991**	**2001**	**2006**
Canada	6,0	6,0	6,2	6,3
Terre-Neuve-et-Labrador	43,2	55,1	63,5	67,9
Île-du-Prince-Édouard	43,2	46,8	53,2	50,7
Nouvelle-Écosse	34,1	41,7	45,6	48,3
Nouveau-Brunswick	8,7	9,7	10,5	11,2
Québec	1,5	1,0	1,0	1,1
Ontario	29,9	36,9	40,3	41,8
Manitoba	36,9	50,1	54,6	55,5
Saskatchewan	51,9	67,5	74,5	74,4
Alberta	53,7	64,5	67,6	69,0
Colombie-Britannique	73,0	72,8	72,6	72,0
Territoire du Yukon	74,4	53,8	56,2	54,8
Territoires du Nord-Ouest	51,1	54,0	62,6	56,2
Nunavut	?	?	46,8	47,9
Canada moins le Québec	29,6	35,1	38,1	39,3

Source : Statistique Canada (2007), recensements de la population, 1971, 1991, 2001 et 2006
? = n'ayant pas lieu de figurer

Pendant longtemps, les francophones ont compensé les transferts linguistiques vers l'anglais par un taux de natalité élevé. Selon Lachapelle (1986), un taux de naissance de 2,8 enfants peut compenser pour un taux de transfert linguistique de 25 % (le taux de remplacement nécessaire pour maintenir la stabilité d'une population étant normalement de 2,1 enfants par famille). Toutefois, ce taux de natalité chez les mères francophones a fortement diminué au cours des dernières décennies. Il était de 4,95 enfants dans la période intercensitaire de 1956 à 1961, mais il n'était plus que de 1,46 entre 1996 et 2001 (Marmen et Corbeil, 2004). Il est donc inférieur au taux de remplacement de 2,1, ce qui signifie que la population francophone est

en décroissance à moins d'apports de l'immigration, celle-ci n'ayant que très peu contribué à la croissance de la population francophone hors Québec (Jedwab, 2001 ; Marmen et Corbeil, 2004). La migration interprovinciale, dont celle des francophones du Québec vers les autres provinces et les territoires, contribue à la croissance de la population francophone en situation minoritaire, mais tend à dépendre des forces d'attraction de l'économie. Récemment, ce sont surtout la Colombie-Britannique, l'Alberta et l'Ontario qui ont connu des taux migratoires positifs.

La prédominance de l'endogamie (Bernard, 1998) constitue un autre facteur ayant contribué longuement au maintien du français comme langue d'usage à la maison. Pour des raisons religieuses surtout, les francophones avaient tendance à épouser des francophones. Aujourd'hui, ces barrières religieuses sont quasi inexistantes et les taux d'exogamie sont en forte croissance. En 2001, le taux d'exogamie chez les francophones était de 42 % (37,4 % avaient pour conjoint un anglophone et 4,7 %, un allophone). Que le conjoint soit anglophone ou allophone, la tendance demeure très forte d'employer l'anglais comme *lingua franca* au sein de la famille. L'usage du français le plus souvent à la maison en 2001 n'est plus que de 12,3 % chez les francophones ayant un conjoint anglophone et est à peine plus élevé si le conjoint est allophone, soit 17,7 % (Marmen et Corbeil, 2004).

Le taux d'exogamie étant en croissance, il est normal qu'il soit plus élevé chez les jeunes couples en âge d'avoir des enfants que chez les couples plus âgés. Cette situation comporte des conséquences pour le contexte familial vécu par les enfants dont les parents sont des ayants droit en vertu de l'article 23 de la *Charte*. La proportion des enfants d'ayants droit francophones issus de couples exogames était déjà de 53 % en 1986 (Martel, 2001) et atteignait 66 % en 2006 (Landry, 2010). Elle était de 32 % au Nouveau-Brunswick, de 68 % en Ontario et variait de 72 % à 94 % dans les autres provinces et dans les territoires. Les enfants appelés à fréquenter l'école de langue française par suite des droits reconnus à leurs parents, selon l'article 23, sont maintenant deux fois plus nombreux à avoir un parent francophone et un parent anglophone ou allophone que ceux dont les deux parents sont francophones. Le phénomène serait sans incidence et pourrait même être à l'avantage de la minorité francophone si cette structure familiale

n'avait aucun effet sur la langue d'usage à la maison et sur la transmission du français comme langue maternelle. Nous observons toutefois une très forte relation entre l'exogamie et ces deux variables.

En 2006, à l'extérieur du Québec, quand les deux parents sont francophones (se reporter à la note 3), 93 % des enfants ont le français comme langue maternelle et 87 % l'emploient le plus souvent à la maison. Si un seul des parents est francophone (situation d'exogamie), seulement 25,2 % des enfants ont le français comme langue maternelle et seulement 17,4 % parlent le français le plus souvent à la maison. En situation monoparentale, 61,9 % des enfants du parent francophone ont le français comme langue maternelle et 53,2 % le parlent le plus souvent à la maison. Notons qu'une proportion des enfants probablement semblable à celle de la situation biparentale est issue de parents exogames dans les familles monoparentales (Paillé, 1991). En raison de la forte proportion d'enfants qui sont issus de couples exogames (66 % en 2006, avons-nous déjà précisé), seulement un enfant d'ayant droit sur deux (50 %) avait le français comme langue maternelle et une proportion encore plus faible (43 %) parlait le plus souvent le français à la maison (Landry, 2010).

Il importe de souligner, toutefois, que si la structure familiale exogame est reliée négativement à l'usage du français au foyer et à sa transmission aux enfants comme langue maternelle, l'exogamie n'en est pas la cause « directe ». Cette cause s'avère être la dynamique langagière choisie par les parents. En moyenne, lorsque le parent francophone d'un couple exogame parle à son enfant le plus souvent le français à la maison et que celui-ci a été scolarisé en français (c'est ce que nous appelons « francité familioscolaire »), on ne peut pas, en douzième année, le distinguer sur les plans des compétences en français et de l'identité francophone d'un enfant dont les deux parents sont francophones. En d'autres termes, si la dynamique familiale en situation d'exogamie a su favoriser une forte « francité familioscolaire », le facteur exogamie se trouve en grande partie neutralisé (Landry et Allard, 1997). Toutefois, il faut reconnaître que de nombreux couples que l'on dit « exogames » sont en réalité des couples endogames anglophones, puisque même si la personne «francophone» est de langue maternelle française, elle a pu être socialisée surtout en anglais et peut ne pas être en mesure de parler le français à son enfant (Corbeil, 2005).

Les communautés francophones et acadiennes sont de plus en plus enfermées dans un dilemme. Pour maintenir leurs effectifs scolaires, elles doivent être en mesure d'optimiser les inscriptions à l'école de langue française des enfants d'ayants droit. En 2006, seulement un enfant sur deux (49 %) des ayants droit francophones ou de non ayants droit dont le français est la première langue officielle fréquente une école de la minorité francophone (53 % à l'école primaire et 44 % à l'école secondaire). Une proportion non négligeable (15 %) est inscrite à un programme d'immersion dans le système scolaire anglophone et 35 % sont inscrits au programme régulier dans les écoles de langue anglaise (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007). Ces taux d'inscription varient selon les provinces et les territoires et sont, dans tous les cas, plus faibles à l'école secondaire qu'à l'école primaire. Le taux d'inscription à l'école de langue française est le plus élevé au Nouveau-Brunswick (81 % au primaire et 78 % au secondaire), suivi de l'Ontario (55 et 45 %, respectivement). Ces taux sont inférieurs à 50 % au primaire et généralement inférieurs à 40 % au secondaire pour l'Île-du-Prince-Édouard, la Nouvelle-Écosse et le Manitoba. Ils sont inférieurs à 30 % au primaire et moins de 20 % au secondaire en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique. À Terre-Neuve et Labrador, le taux est de 17 % au primaire et est inférieur à 10 % au secondaire. Enfin, pour l'ensemble des territoires, il est relativement élevé au primaire (46 %), mais il est inférieur à 15 % au secondaire.

Pour accroître leurs effectifs scolaires, les communautés francophones et acadiennes n'ont pas le choix : elles doivent ouvrir leurs portes à des élèves issus de couples exogames qui parlent peu le français à la maison. L'enquête de Statistique Canada sur la vitalité des minorités de langue officielle (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007) a montré que 88 % des enfants fréquentaient l'école de langue française si les deux parents étaient francophones. Le taux de fréquentation était seulement de 34 % dans une structure exogame francophone-anglophone et de 30 % dans les autres structures familiales. Un facteur appréciable contribuant positivement à la fréquentation de l'école de langue française était le degré de scolarisation des parents en français au primaire et au secondaire. Le taux de fréquentation de l'école française par les enfants dont l'un des parents est de langue française est de 66 % si le parent a complété le primaire et le secondaire en français, de 31 % si le

parent n'a complété que le primaire en français et de 16 % si le parent n'a fait ni le primaire ni le secondaire en français (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007).

Le fait d'augmenter les effectifs d'élèves issus de couples exogames pourrait entraîner des conséquences réelles sur le plan démographique, mais aussi accroître l'ambiance anglophone de l'école (Landry, Allard et Deveau, 2009a). En somme, si on polarise le dilemme, il est permis d'affirmer que les ayants droit francophones peuvent ou bien limiter l'accès à l'école française aux élèves qui parlent le français à la maison (ce qui serait une décision inconstitutionnelle), mais risquer de gérer des écoles vides à bien des endroits, ou bien ouvrir toutes grandes les portes, maximiser le nombre d'inscriptions des enfants d'ayants droit et risquer de transformer l'école de langue française en école d'immersion.

Nous avons examiné la question ailleurs (Landry, 2003a, 2006 et 2010) : les communautés francophones n'ont pas d'autre choix que de viser à « libérer le potentiel caché » de l'exogamie. Le potentiel démographique est immense. Beaucoup d'écoles pourraient doubler leur clientèle scolaire, d'autres pourraient la quadrupler. Toutefois, un véritable succès devra s'accompagner de stratégies de « marketing social » pouvant sensibiliser les parents aux enjeux du bilinguisme chez leur enfant et les convaincre de l'importance de la « francité familioscolaire ». En effet, les enfants de foyers exogames qui bénéficient de cette francité familioscolaire sont généralement des modèles de bilinguisme, ceux-ci ayant à toute fin pratique deux langues maternelles. Mais, tel que mentionné ci-dessus, ce potentiel réel reste limité par le fait que l'exogamie francophone-anglophone est souvent une fausse exogamie comme le montre Corbeil (2005). En effet, de nombreuses personnes dont le français est la langue maternelle ont été surtout socialisées en anglais et, même si elles sont « statistiquement » des francophones, lorsqu'elles épousent une personne anglophone, l'union s'opère, à toutes fins utiles, entre deux anglophones.

Le taux peu élevé de natalité, les transferts linguistiques et la faible transmission aux enfants du français comme langue maternelle[6] contri-

6. Notons que les enfants qui ne reçoivent pas le français comme langue maternelle conservent le droit d'aller à l'école de la minorité en vertu du statut d'ayant

buent à ce qu'on appelle communément le vieillissement de la population. Marmen et Corbeil (2004) analysent ce phénomène en calculant le ratio des personnes de 65 ans et plus par rapport à celles de 15 ans et moins. Normalement, dans une société, il y a plus de jeunes de 15 ans et moins que de personnes de 65 ans et plus. Par exemple, pour l'ensemble de la société canadienne, le ratio était en 1971 de 0,27, c'est-à-dire qu'il y avait à peu près une personne de 65 ans et plus pour quatre personnes de 15 ans et moins. Pour l'ensemble de la société canadienne, ce ratio a augmenté étant donné le faible taux de natalité. En 2001, il était de 0,63. Toutefois, il est nettement plus élevé chez les francophones (0,71) que chez les anglophones (0,50). En 2001, il était de 0,66 au Québec pour les francophones, ce qui signifie qu'il y a deux personnes de 65 ans et plus pour trois personnes âgées de 15 ans et moins. Cette situation ne désavantage pas les francophones du Québec par rapport aux anglophones de leur province, le ratio étant exactement le même chez ces derniers (0,66). Néanmoins, les francophones du Québec « vieillissent » plus que les anglophones hors Québec où le ratio 65+/15- est de 0,49. Le ratio le plus élevé est celui des francophones hors Québec, qui était de 1,15 en 2001. Il y a donc dans cette population plus de personnes de 65 ans et plus que de jeunes de 15 ans et moins. Les ratios varient selon les provinces et les territoires, mais restent élevés, allant de 0,84 au Nouveau-Brunswick à 4,14 en Saskatchewan. Castonguay (1998) rapporte des constats similaires en comparant la génération des 0 à 9 ans avec celle des 25 à 34 ans.

Autre phénomène contribuant à une vitalité décroissante des communautés francophones et acadiennes, l'urbanisation grandissante accompagnée d'un exode des régions rurales. Les francophones qui s'établissent dans les grands centres urbains tendent peu à se regrouper sur un territoire où vit une communauté établie et concentrée et ils n'ont pas toujours le réflexe de créer une communauté autour de leurs institutions (Gilbert et Langlois, 2006). D'une part, l'exode affaiblit les communautés rurales d'origine limitant ainsi leur capacité de s'épanouir, voire de se maintenir. D'autre part, en se dispersant sur

---

droit d'au moins un de leurs parents, mais ne sont pas comptabilisés parmi les francophones et ne font pas partie des calculs relatifs aux transferts linguistiques (Forgues et Landry, 2006).

un vaste territoire urbain, les migrants se marginalisent et deviennent plus vulnérables à l'assimilation linguistique (Beaudin, 1999 ; Beaudin et Landry, 2003).

Enfin, le simple fait de vivre en Amérique du Nord où la langue anglaise domine le continent est un facteur qui rend difficile le maintien de la vitalité de la langue française. L'anglais est maintenant une langue globale, plus répandue dans le monde qu'aucune autre langue dans l'histoire de l'humanité (Crystal, 2000, 2004) et il exerce une attraction gravitationnelle sur les locuteurs des autres langues (Calvet, 1999a). C'est une langue hypercentrale, et d'autres langues supercentrales (le français, l'espagnol et l'arabe notamment) gravitent autour d'elle et de plus petites langues (centrales) tournent autour des langues supercentrales. Un très grand nombre de langues sont très périphériques et tendent à disparaître. C'est par le bilinguisme et le multilinguisme qu'elles se rejoignent. Par exemple, de nombreux locuteurs des langues supercentrales choisissent l'anglais comme langue seconde (bilinguisme vertical), une autre langue supercentrale (bilinguisme horizontal) ou les deux (multilinguisme). Plus les langues sont centrales, moins les locuteurs tendent à apprendre celles qui gravitent autour de la leur. Les locuteurs natifs de l'anglais, langue hypercentrale, sont généralement très peu bilingues. Pour les francophones, vivre en Amérique du Nord revient à vivre à proximité du centre de gravité de la langue hypercentrale : le bilinguisme n'est plus un choix, c'est une nécessité. L'anglais tend à dominer l'économie, les médias et le paysage linguistique de la place publique, sans parler de la recherche scientifique, des technologies et des communications internationales. Comme nous le verrons au chapitre 2, dans les milieux où les francophones sont minoritaires, le français est souvent en situation diglossique avec l'anglais. Dans de tels contextes, cette dernière langue est habituellement la « langue de statut », alors que le français risque d'être, au mieux, une « langue de solidarité », une langue privée.

Dans la dernière section du présent chapitre, nous discutons de l'école de langue française comme institution fondamentale d'un projet d'autonomie culturelle.

1.2 École et autonomie culturelle

Comme nous venons de le voir, la langue anglaise occupe une place dominante sur la planète. Cette dominance a été favorisée historiquement par le fait que deux superpuissances de langue anglaise ont dominé l'économie au cours des deux derniers siècles, la Grande-Bretagne au 19e siècle, et les États-Unis d'Amérique au 20e siècle. L'anglais s'est aussi infiltré comme *lingua franca* du phénomène de la mondialisation et le monopole des multinationales s'exerce de plus en plus dans cette langue, phénomène auquel on peut associer l'adoption répandue des valeurs néo-libérales et capitalistes qui sont plus favorables à l'individualisme et à la consommation qu'au maintien de valeurs culturelles traditionnelles. C'est là, en soi, un défi pour les écoles de langue française. Autant le phénomène de la mondialisation que celui de la diversité culturelle associé à l'immigration représentent à la fois des défis pour l'école française dans son rôle d'agent de construction identitaire et des défis pour les communautés francophones dans leur quête d'une identité collective (Pilote et Magnan, 2008).

Le fait que de nombreuses langues disparaissent et que la plupart des communautés linguistiques minoritaires s'affaiblissent a donné naissance à des mouvements de résistance. En relation avec ces mouvements, Joshua Fishman (1990, 1991 et 2001) a proposé le concept de « *reversing language shift* » dont le but est la revitalisation des langues (Landry, Deveau et Allard, 2006a). Grenoble et Whaley (2006) ont fait un survol de certains de ces programmes de revitalisation langagière. L'hébreu en Israël, le français au Québec et le catalan en Espagne sont souvent cités comme les grands succès de la revitalisation langagière[7].

Fishman (1990 et 1991) a aussi développé un modèle de revitalisation langagière[8]. Ce modèle reconnaît qu'il importe de franchir plusieurs étapes avant d'atteindre ce qu'il appelle l'*autonomie culturelle*.

---

7. Voir Corbeil (2007) pour une excellente analyse de l'évolution de la situation du français au Québec.

8. Même si nous avons déjà employé le terme de revitalisation ethnolangagière pour évoquer la vitalité de la langue et de la culture (Landry, Deveau et Allard, 2006a), nous recourons de plus en plus au terme de revitalisation langagière en centrant beaucoup plus la réflexion sur la langue que sur la culture, pour ne pas préjudicier au caractère multiethnique et multiculturel de la francophonie canadienne.

Il ne définit pas rigoureusement ce concept, mais précise qu'elle ne peut être atteinte avant que le groupe linguistique minoritaire se dote d'une base de vie communautaire, laquelle assure la transmission linguistique et culturelle à la prochaine génération. Cette base communautaire, il l'appelle le « noyau foyer–famille–voisinage–communauté » constitutif de l'assise de la transmission intergénérationnelle de la langue. Une fois cette base acquise, pour réaliser l'autonomie culturelle, il s'agit d'introduire graduellement la langue sur la place publique, une certaine autonomie culturelle étant acquise lorsque la langue se trouve bien ancrée dans la sphère publique, c'est-à-dire en éducation, dans les médias, en économie et au sein de l'autorité publique. Il insiste sur le fait que l'autonomie culturelle ne peut être accomplie que si le groupe assume sa propre destinée, point de vue corroboré par Grenoble et Whaley (2006). Fishman distingue l'autonomie culturelle de l'autonomie politique, cette dernière étant attribuée aux groupes qui cherchent à maintenir leur langue et leur culture dans le cadre de projets indépendantistes ou sécessionnistes.

Nous avons proposé récemment un modèle de l'autonomie culturelle (Landry, 2008a ; Landry, Allard et Deveau, 2007a). Il s'inspire du cadre conceptuel de Fishman, mais s'en démarque aussi à plusieurs égards. Mettant moins l'accent sur les étapes à franchir, il dégage davantage les éléments de vitalité linguistique que le groupe doit gérer pour assurer l'autonomie culturelle. À cet égard, le modèle s'apparente à celui de la vitalité ethnolinguistique de Giles, Bourhis et Taylor (1977) tout en visant à mettre en lumière les interactions et les synergies qui alimentent ces facteurs de vitalité (Bourhis et Landry, 2008). Par exemple, Fishman attribue un rôle plutôt secondaire à l'école comme facteur menant à l'autonomie culturelle et il propose que le groupe se donne des écoles seulement après avoir assuré le « noyau foyer–famille–voisinage–communauté » qui favorise la transmission intergénérationnelle de la langue. Notre modèle consacre un rôle central à l'école et la voit non seulement comme une institution publique et un lieu d'enseignement, mais comme un lieu de socialisation et de construction identitaire (Landry, 2008a ; Landry, Allard et Deveau, 2007a). Autre point de divergence, Fishman confère un rôle minimal à l'État dans un projet de revitalisation langagière et se montre plutôt pessimiste quant à l'appui que la plupart des États sont prêts à déployer. Selon

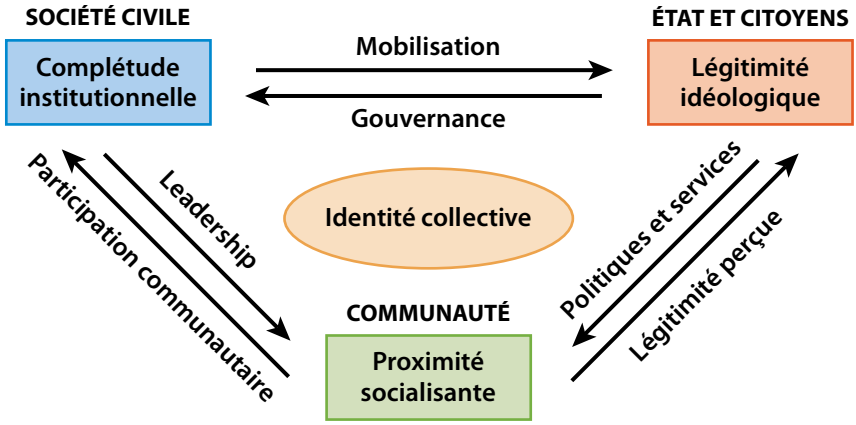
notre modèle, l'État joue un rôle de soutien réel et symbolique propre à légitimer un projet d'autonomie culturelle. Ce modèle s'accorde fondamentalement toutefois avec celui de Fishman sur l'importance qu'il est impérieux d'attribuer à la vie communautaire de base, qu'il appelle la « communauté d'intimité » et qu'il distingue de la « communauté impersonnelle ». De plus, avec Fishman (1991 et 2001) ainsi que Grenoble et Whaley (2006), nous accordons beaucoup d'importance à la prise en charge collective par le groupe linguistique de sa propre destinée, sans quoi la communauté risque de se limiter à n'être qu'une collectivité d'individus sans identité collective.

Nous présentons brièvement le modèle d'autonomie culturelle dans le présent chapitre pour mieux situer l'école comme pierre angulaire institutionnelle d'un projet d'autonomie culturelle. Cette démarche permettra de mieux comprendre la mission de l'école française et d'apprécier les résultats de notre recherche. Le modèle donne aussi un aperçu des limites de l'école lorsqu'elle n'est pas appuyée par la communauté de base et par une plus grande complétude institutionnelle.

Le modèle d'autonomie culturelle (voir figure 1.1) comporte trois composantes qui interagissent entre elles et avec l'identité collective du groupe. Lorsque ces éléments de vitalité communautaire agissent en synergie et s'appuient mutuellement, le groupe peut diriger des projets collectifs qui dynamisent la vitalité du groupe tout en favorisant l'acquisition d'une plus grande autonomie culturelle

L'identité collective demeure au cœur du modèle d'autonomie culturelle. Elle n'est aucunement la somme des identités personnelles ; elle est l'identité que le groupe se définit de par ses propres moyens et ressources. L'identité collective a un « visage public » (Thériault, 2007a, p. 97). Elle s'exprime dans les livres d'histoire, dans la littérature, dans la presse, dans les discours de son élite, dans ses revendications politiques, dans ses manifestations culturelles, dans le paysage linguistique de la communauté (affiches et enseignes). C'est l'image que la communauté a d'elle-même comme groupe historique et légitime. Breton (1983) affirme que c'est l'identité collective du groupe qui forme la base de ses projets collectifs. Une minorité linguistique se donne des projets qui sont à la mesure de la conscience qu'elle a de son histoire, de son sentiment de constituer un groupe distinct dans la société, des perceptions qu'elle éprouve à l'égard de son statut et de

Figure 1.1
Le modèle de l'autonomie culturelle (adapté de Landry, 2008a)



sa légitimité dans cette société de même que de sa capacité de s'affirmer comme groupe.

C'est en créant des institutions et en acquérant une certaine « complétude institutionnelle » (Breton, 1964) que les groupes parviennent à assurer leur continuité historique. Par ses propres institutions, un groupe définit ses « frontières d'identité » (Capra, 2002) et peut agir en société comme « entité distincte et active » (Giles *et al.*, 1977).

L'identité collective d'une minorité linguistique n'est pas facile à saisir et est difficilement mesurable. Elle ne s'exprime pas toujours comme un tout unitaire et cohérent, mais ce sont ses capacités de « mobilisation » et de « gouvernance » (voir figure 1.1) qui font qu'elle peut se manifester et s'exprimer au nom du groupe (Landry, Forgues et Traisnel, 2010). Atteindre un certain degré d'autonomie culturelle requiert la capacité de mettre en relative synergie trois éléments essentiels à sa vitalité comme groupe linguistique.

Avant de présenter brièvement ces trois éléments de vitalité linguistique, rappelons que chacune des composantes du modèle relève d'acteurs différents, même si des acteurs identiques peuvent agir sur plusieurs plans et que les catégories d'acteurs se côtoient et interagissent. La *proximité socialisante* est le lieu de ce que Fishman (1991) appelle la « communauté d'intimité » ; il s'agit du processus de socialisation langagière vécu par des liens de proximité dans la sphère privée. Cette

proximité relève par conséquent des membres de la communauté elle-même et de leur insertion dans une dynamique communautaire locale. La composante *complétude institutionnelle* est le lieu d'action principal des membres de la communauté, des institutions et des organismes qui forment la société civile. Sa dynamique s'exerce dans la sphère publique et c'est dans cette société civile que s'animent les principales sources du leadership communautaire. C'est au regard de la *légitimité idéologique* qu'apparaît une troisième catégorie d'acteurs constitués de l'État et de ses citoyens. En décrivant ces trois composantes du modèle qui interagissent avec l'identité collective du groupe et qui influent sur la vitalité du groupe linguistique, nous pourrons mettre en évidence le rôle essentiel de l'école comme pierre angulaire de cette synergie collective.

La proximité socialisante est l'assise du modèle de l'autonomie culturelle. Cela permet de mettre en exergue son rôle central et fondamental autant pour la vitalité de la langue que pour l'autonomie culturelle du groupe. Cette première composante du modèle est conforme à l'étape 6 du modèle de Fishman à laquelle celui-ci attribue un rôle essentiel pour l'atteinte de l'autonomie culturelle et qu'il appelle le « noyau foyer–famille–voisinage–communauté ». L'enfant apprend bien et naturellement une langue lorsqu'il est en contact de proximité avec des locuteurs de cette langue dans sa famille, sa parenté, ses amis et d'autres personnes qui comptent pour lui. Cette proximité socialisante trouve son terrain d'élection dans le nombre de locuteurs, certes, mais, surtout, dans sa concentration territoriale. La concentration territoriale l'emporte nettement sur le nombre absolu de membres pour favoriser la socialisation primaire dans la langue et la construction identitaire (Landry, Deveau et Allard, 2006b). Elle remplit un rôle encore plus significatif si elle s'établit autour et à proximité des institutions du groupe (Gilbert et Langlois, 2006). Ce phénomène stimule la synergie entre la proximité socialisante et la complétude institutionnelle. Comme le montre la figure 1.1, la proximité socialisante est le fondement même de la *participation communautaire* aux institutions du groupe. Les personnes qui ne vivent pas la langue et la culture du groupe dans leur vie privée pourront normalement être moins prédisposées à participer aux institutions du groupe et encore moins à jouer un rôle de leadership en leur sein. La proximité socialisante est, en

effet, le lieu de trois types de vécus langagiers que nous expliciterons au chapitre suivant. Il s'agit du *vécu enculturant* (degré de contacts avec la langue et la culture du groupe), du *vécu autonomisant* (qui assure une autonomie de la personne comme apprenant et usager de la langue) et du *vécu conscientisant* (qui favorise le développement d'une « conscience critique » de la légitimité et de la stabilité du groupe et qui suscite des comportements d'engagement et de leadership). Ces trois vécus exercent des rôles différents dans le développement personnel psycholangagier.

Deuxième composante du modèle, la complétude institutionnelle forme la base opérationnelle du concept d'autonomie culturelle. Elle représente la prise en charge par le groupe des institutions culturelles et sociales qui donnent vie à la langue du groupe sur la place publique (Breton, 1964) et marque la capacité de la communauté à délimiter et à gérer ce que Fritz Capra (2002) appelle les « frontières de l'identité ». En effet, les institutions constituent les marqueurs de l'identité collective du groupe et ont un rôle de premier plan à jouer dans sa continuité historique. Thériault (2007a) fait une distinction importante entre les « institutions » du groupe et les « organisations sociales ». Les premières sont plus fondamentales et visent la continuité historique du groupe. Elles accueillent, en principe, tous les membres du groupe et remplissent des rôles significatifs dans sa vie collective. Sans institutions publiques gérées par le groupe dans sa langue, celle-ci est de facto en relation diglossique avec la langue dominante (Fishman, 1967, 1991 et 2001). Elle est alors, au mieux, une langue privée dans laquelle peut s'exprimer la « solidarité » des membres du groupe dans la communauté locale (Landry et Rousselle, 2003 ; Landry, Allard et Deveau, 2006, 2007b et 2008) et, sans statut légitime, les locuteurs de la langue minoritaire l'abandonneront graduellement au profit de la langue dominante. Par ailleurs, les organisations sociales peuvent exercer des rôles communautaires utiles et importants, mais elles sont plutôt des lieux de leadership qui regroupent surtout des membres actifs et engagés qui œuvrent dans différents secteurs communautaires. Selon Thériault (2007a), ces rôles plus « utilitaires » sont néanmoins adaptables aux besoins évolutifs du groupe. Dans notre modèle, autant les institutions que les organisations sociales sont des acteurs de la société civile et assurent le leadership dans l'établissement d'une autonomie institutionnelle.

Certes, l'école est une institution essentielle, même si, à elle seule, elle ne peut garantir ni la vitalité ni la pérennité du groupe. Nous osons dire qu'elle est le pilier de l'autonomie culturelle (Landry, 2008a). Non seulement est-elle la source de toutes les autres institutions en préparant les futurs leaders de tous les autres secteurs de vitalité communautaire (pour autant que l'éducation dans la langue du groupe puisse se poursuivre au niveau postsecondaire), elle est concomitamment une instance clé de proximité socialisante, le lieu de socialisation langagière privilégié pour le plein développement de la compétence langagière et un facteur de construction identitaire aussi déterminant que la famille et les réseaux sociaux (Landry et Allard, 1996). Elle est donc un lieu charnière, établissant le lien entre la proximité socialisante et la complétude institutionnelle. Tout en exerçant son rôle institutionnel, elle est elle-même lieu de vie, lieu de socialisation où se produisent et s'étendent les trois vécus ethnolangagiers mentionnés ci-dessus que nous expliciterons au chapitre suivant. En outre, elle est lieu d'enculturation (vécu enculturant), lieu où les jeunes développent leur autonomie (vécu autonomisant) et lieu où ils apprennent l'histoire collective du groupe et se conscientisent au fait minoritaire (vécu conscientisant). L'école et d'autres acteurs de la société civile (par exemple les médias et les milieux artistiques et littéraires) dans le cadre de leur leadership auprès de la communauté peuvent, en effet, servir d'agents de conscientisation. Cette conscientisation aux enjeux de vitalité du groupe s'avère essentielle à l'engagement communautaire des membres du groupe et l'école peut s'avérer un lieu de conscientisation par excellence (Allard, Landry et Deveau, 2005). En somme, l'« éducation tout au long de la vie » (Landry et Rousselle, 2003) dans des institutions gérées par le groupe est indispensable à la complétude institutionnelle et, par conséquent, à tout projet d'autonomie culturelle.

Nous appelons *légitimité idéologique* la troisième composante du modèle. Elle regroupe les facteurs reliés à l'appui de l'État et des citoyens au projet d'autonomie culturelle du groupe minoritaire. Tous les États, qu'ils en soient conscients ou non, expriment par leurs politiques des positions idéologiques qui motivent et orientent leur appui aux minorités (Skutnabb-Kangas, 2000 ; Bourhis, 2001). Ces appuis peuvent être placés sur un continuum idéologique (se reporter au chapitre suivant) allant d'un appui proactif et engagé aux minorités à leur

rejet, en passant par divers degrés d'indifférence (Bourhis, 2001). Les positions idéologiques de l'État contribuent dans une très large part à l'établissement du statut et de la légitimité du groupe dans la société. Les groupes linguistiques non officiellement reconnus par l'État peuvent se percevoir comme illégitimes et, dépourvus de statut, manifester différentes formes de ce que Calvet (1999a) appelle une « insécurité statutaire ». *La Charte canadienne des droits et libertés* par ses articles 16 à 20 et particulièrement par l'article 23 qui donne accès à l'éducation et à la gestion des écoles, la *Loi sur les langues officielles* du gouvernement fédéral et diverses lois ou politiques provinciales constituent des appuis concrets de l'État à la légitimité du français dans la société canadienne. Toutefois, la synergie entre les ordres de gouvernement (Bourgeois, Denis, Dennie et Johnson, 2006 ; Landry, 2008b) n'est pas toujours optimale et seule l'Acadie du Nouveau-Brunswick semble pouvoir prendre appui sur un véritable fondement juridique (suivant l'article 16.1 de la *Charte*) pour revendiquer son droit à l'autonomie culturelle (Landry, 2009a ; 2009b).

Toutefois, la légitimité idéologique ne relève pas uniquement de l'État et de ses politiques linguistiques. Le statut d'une langue peut être plus ou moins reconnu par l'ensemble des citoyens, y compris les membres de la communauté linguistique minoritaire. Lorsque la langue du groupe n'est pas valorisée ou qu'elle occupe peu de place sur ce que Bourdieu (1982) appelle le « marché des langues » (par exemple dans les médias et l'économie), les membres d'une minorité peuvent en venir à voir leur langue comme « illégitime » et, même, à la dénigrer au profit de la langue dominante. Nous l'avons mentionné précédemment, le phénomène de la mondialisation dans lequel l'anglais occupe la position « hypercentrale » (Calvet, 1999a) et la situation géographique fragile des communautés francophones et acadiennes contribuent à affaiblir le statut du français dans la société. Skutnabb-Kangas (2000 et 2002) souligne le manque de sensibilité des États aux effets dévastateurs de la mondialisation et de ses valeurs néolibérales sur les minorités linguistiques et décrit ce phénomène comme une nouvelle forme de colonialisme, plus puissante que toutes les formes de colonialisme antérieures. Selon elle, il s'agit d'une « colonisation des cerveaux » qui exerce une emprise sur la pensée collective. Ce contrôle des cerveaux serait une forme extrême, voire absolue, de contrôle amenant

les membres des minorités à intérioriser cette idéologie dominante qui les mène ensuite à dénigrer leur langue et leur culture, ce qui globalement contribue à diminuer dangereusement la diversité culturelle de la planète, phénomène parallèle à la perte de sa biodiversité.

Comme le montre la figure 1.1, la composante légitimité idéologique interagit avec les autres composantes du modèle. L'État peut légitimer la structure de gouvernance du groupe et agir en partenariat avec la communauté pour l'aider à atteindre ses objectifs de vitalité communautaire (Cardinal et Hudon, 2001). Par exemple, depuis 1982, des communautés francophones et acadiennes ont accompli d'énormes progrès dans le domaine scolaire (Power et Foucher, 2004), mais, pour assurer leur vitalité, elles sont appelées de plus en plus à aller « au-delà de l'article 23 » (Landry et Rousselle, 2003) pour assurer l'éducation « tout au long de la vie » ou, comme le propose le rapport du Sénat (Corbin et Buchanan, 2005), « l'éducation de la petite enfance au postsecondaire ». L'État canadien agit aussi directement sur les communautés francophones par ses *politiques et services*. Néanmoins, tel qu'il a été mentionné précédemment, la légitimité idéologique ne relève pas uniquement des « politiques de reconnaissance » de l'État, celle-ci étant aussi associée à la compétition du français sur le « marché des langues » planétairement et, d'une façon particulière, sur le continent nord-américain. Cette dynamique produit des effets marquants sur les représentations sociales des membres de ces communautés, c'est-à-dire sur leur *légitimité perçue* (voir figure 1.1), phénomène que notre cadre conceptuel (au chapitre suivant) traite au moyen du concept de « vitalité subjective » (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981 ; Allard et Landry, 1986, 1992 et 1994). Ces représentations sociales sont donc reliées à la reconnaissance qu'accordent les membres du groupe au statut et à la légitimité de leur langue dans la société et influencent leur disposition à participer à la vie communautaire de leur groupe.

Pourquoi avoir traité si longuement de la vitalité des communautés francophones et acadiennes et du concept d'autonomie culturelle dans le cadre d'une recherche portant sur les vécus ethnolangagiers et sur le développement psycholangagier d'élèves du secondaire dans les écoles de langue française ? Premièrement, nous avons voulu placer dans un cadre plus large l'école et son rôle au regard de la vitalité des communautés francophones. Il est impératif de reconnaître que

l'école représente un élément essentiel et nécessaire, mais non suffisant, pour assurer la vitalité des communautés francophones et acadiennes. Deuxièmement, il importe de comprendre que ces communautés ne peuvent assurer leur vitalité que si elles prennent en charge les éléments de leur vitalité linguistique et exercent un certain contrôle sur ceux-ci. Le modèle de l'autonomie culturelle propose une synthèse de ces éléments et met en évidence leurs interactions. L'autonomie culturelle est un projet politique au sens où l'entend Thériault (2007a) dans sa discussion des défis de « faire société » en français en situation minoritaire au Canada (Landry, 2008a, 2009a). Le rôle de l'école ne peut être dissocié du projet de société que voudront se donner les communautés francophones et acadiennes (Pilote et Magnan, 2008). Troisièmement, par le modèle de l'autonomie culturelle, nous avons voulu situer clairement le rôle de l'école et déterminer son influence potentielle sur la vitalité communautaire. L'école constitue la pierre angulaire de la complétude institutionnelle. Sans elle, il n'y a pas de base de formation pour l'ensemble des acteurs de la société civile qui exerceront des rôles de leadership et de conscientisation dans tout projet d'autonomie culturelle que la communauté pourra entreprendre. Mais elle n'est pas uniquement une institution publique ; elle renferme un énorme potentiel de socialisation ethnolangagière et fait donc partie à ce titre de la composante « proximité socialisante » de l'autonomie culturelle. Extension du réseau interpersonnel des élèves et de leur famille, l'école peut exercer un effet aussi puissant que ces réseaux sur la construction identitaire francophone, comme l'ont montré diverses analyses (Landry et Allard, 1996). Sans elle, aussi, il devient très difficile d'assurer les compétences en littératie que requiert notre société actuelle ; elle est de loin le lieu le plus apte à promouvoir et à mettre en œuvre le développement de ces compétences (Landry, 1995 ; Landry et Allard, 1996). Enfin, elle s'avère un lieu par excellence de conscientisation (Landry et Allard, 1999), et la présente recherche fait apparaître clairement le lien entre certains aspects du vécu conscientisant et le comportement du personnel enseignant tel que perçu par les élèves.

Les résultats que nous livrons au chapitre 4 montrent à l'abondance que les influences sur le développement psycholangagier des jeunes francophones sont multiples et complexes. Nous examinerons leurs conséquences pédagogiques au chapitre 5 tout en cherchant à établir

un lien certain, à nouveau, entre le rôle de l'école et le projet d'autonomie culturelle dont les communautés francophones et acadiennes pourront se doter. Au chapitre suivant, nous présentons le cadre conceptuel de l'étude qui donne forme et sens aux mesures appliquées et aux résultats obtenus dans le cadre de notre enquête.

Cadre conceptuel

La vitalité ethnolinguistique et l'autodétermination du comportement langagier

Être un éducateur ou une éducatrice en milieu linguistique minoritaire, c'est, notamment, avoir la capacité d'affronter des défis qui, à première vue, paraissent parfois insurmontables. Ainsi dans certaines régions du Canada, l'école française peut représenter la seule institution francodominante. Les jeunes francophones acquièrent des habitudes langagières dans leur famille, dans leur voisinage et dans l'ensemble de leur réseau social ; ces habitudes risqueront de se trouver en concurrence directe avec celles qu'entend promouvoir l'école française. Les jeunes qui ont l'habitude de parler anglais dans la plupart de leurs activités extrascolaires tendraient aussi à faire de même à l'école (Desjarlais, 1983 ; Landry, Allard et Deveau, 2009a). Pour eux, le français pourrait être perçu comme une langue « scolaire », peu utile dans leur vie quotidienne et qui jouit de peu de statut et d'une légitimité douteuse dans la société, dans ce qu'ils appellent la « vraie vie ».

Dans un contexte social anglodominant, comment alors l'école française peut-elle promouvoir chez les élèves un usage plus étendu du français et une réussite scolaire très satisfaisante en français, tout en animant en eux le désir d'intégrer la communauté francophone, d'entretenir un solide engagement identitaire et d'acquérir une plus grande autodétermination pour leur permettre de devenir des agents actifs de la francophonie dans leur communauté ?

Certes, le défi est de taille, dira-t-on, et il s'amplifie, ajouterions-nous, avec la baisse de la vitalité de la communauté francophone. Comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, l'école ne peut constituer à elle seule l'unique facteur de la revitalisation communautaire, mais elle joue à cet égard un rôle essentiel, déterminant même. Notre cadre conceptuel permet d'abord d'appréhender la dynamique de la socialisation langagière et culturelle que vivent les élèves dans les trois milieux de vie de leur vécu ethnolangagier : le milieu familial,

le milieu scolaire et le milieu socioinstitutionnel. Il permet en outre d'apprécier la pertinence des résultats obtenus par des élèves des écoles françaises à l'occasion des tests et des questionnaires administrés dans la présente étude. Par une analyse de ces résultats que nous menons à la lumière du cadre conceptuel, nous nous proposons d'aider les responsables de l'éducation des francophones en situation minoritaire à dégager les composantes centrales d'une pédagogie adaptée au contexte minoritaire du vécu francophone des jeunes. Ces composantes sont présentées dans le dernier chapitre de notre rapport de recherche.

La présentation du cadre conceptuel comporte trois volets. Dans un premier temps, nous définissons le concept de vitalité ethnolinguistique tout en mettant en évidence la relation qu'il entretient avec, d'une part, le maintien de la langue et de la culture, et, d'autre part, l'assimilation linguistique et l'acculturation. Dans un deuxième temps, nous nous demandons si l'assimilation linguistique résulte, pour le dire d'une façon imagée, d'un « meurtre » ou d'un « suicide ». Autrement dit, est-ce le résultat d'un déterminisme ou d'un choix libre ? Après examen de ces deux propositions, nous formulons une thèse subsidiaire et présentons un modèle conceptuel qui offre l'avantage de planifier un aménagement linguistique dans l'optique de la revitalisation langagière des communautés francophones et acadiennes. Dans un troisième temps, nous précisons les rôles que remplissent l'éducation et la famille en matière de revitalisation langagière. Nous commentons le modèle conceptuel qui régit la collecte et l'interprétation de nos données. Chacune des composantes du modèle y est décrite et elles sous-tendent les résultats présentés au chapitre quatre.

2.1 La vitalité ethnolinguistique : un facteur déterminant

L'isolement des groupes dans l'évolution de l'humanité a contribué à l'émergence d'un nombre considérable de langues. Au fil du temps, les contacts entre les groupes linguistiques ont suscité des rapports de pouvoir intergroupes tout en permettant à ces langues d'évoluer (Calvet, 1999b). Des minorités linguistiques nombreuses se sont assimilées aux groupes linguistiques dominants. Le concept de vitalité ethnolinguistique a été élaboré dans un double but : préciser la nature

de ces relations de pouvoir et définir les conditions nécessaires pour assurer la vitalité des groupes linguistiques.

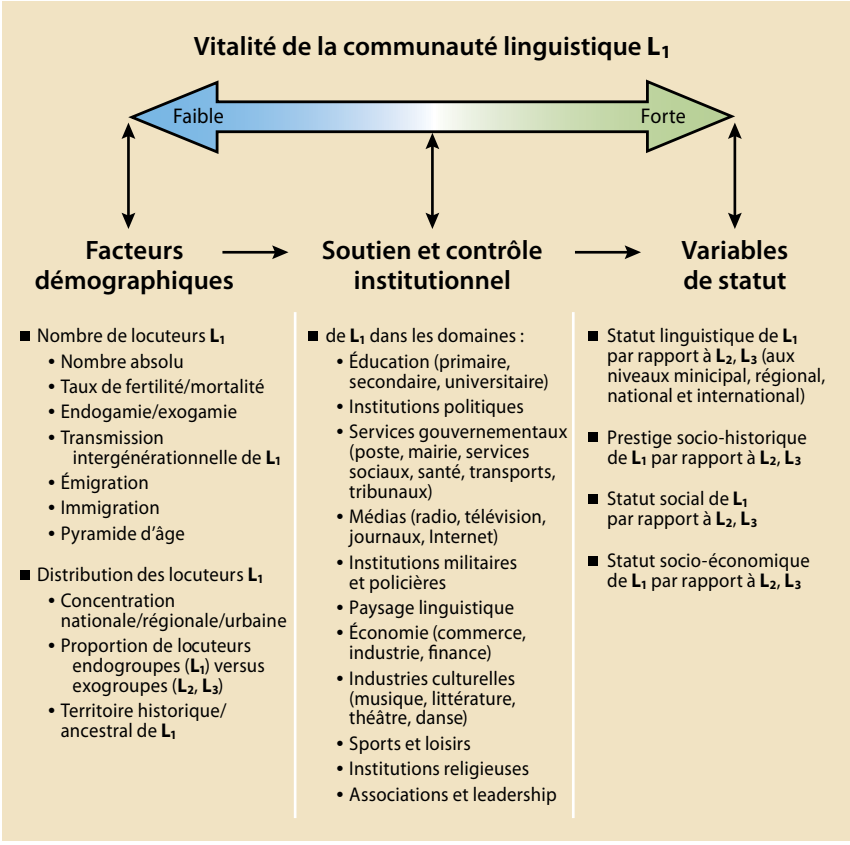
2.1.1 Qu'est-ce que la vitalité ethnolinguistique ?

Pour Giles, Bourhis et Taylor (1977), la vitalité ethnolinguistique est constituée de facteurs structuraux qui facilitent le développement et la survie d'un groupe linguistique en tant qu'entité distincte et active dans une situation intergroupe. Plus ces facteurs structuraux sont favorables à l'emploi de la langue d'un groupe, plus fortes sont les chances que les membres du groupe feront usage de leur langue au sein de la société et plus faibles seront les chances que les membres du groupe adoptent en permanence la langue d'un exogroupe (d'un groupe externe). Selon eux, les facteurs structuraux forment trois catégories : les facteurs démographiques, les facteurs de soutien et de contrôle institutionnels et les variables de statut. Se reporter à la figure 2.1 (Bourhis et Lepicq, 2004).

Les facteurs démographiques sont reliés au nombre de membres du groupe et à leur distribution sur un territoire – municipalité, région ou province. Plus les membres sont nombreux et concentrés sur un territoire et plus ils représentent une forte proportion de la population habitant ce territoire, plus forte est la vitalité du groupe.

Autres exemples de variables démographiques : le nombre d'enfants par famille (le taux de fécondité), le nombre de personnes vivant dans des familles exogames (les mariages entre membres de groupes linguistiques ou culturels différents), le nombre de personnes qui quittent le territoire pour aller vivre ailleurs (l'émigration) et le nombre de personnes parlant la langue du groupe qui viennent de l'extérieur pour habiter le territoire (l'immigration). Lorsque le territoire habité par une majorité de membres du groupe est une entité politiquement constituée, à savoir une municipalité ou une province, la situation favorise la vitalité du groupe puisqu'elle assure la prise en charge par le groupe de certains éléments de sa vie communautaire. Ainsi, les francophones du Québec, majoritaires sur leur territoire, ont pu inciter le législateur à édicter des lois, telle la loi 101, et à adopter des politiques linguistiques propres à stimuler la vitalité de la langue française à l'échelle provinciale (Bouchard et Bourhis, 2002 ; Corbeil, 2007).

Figure 2.1
Facteurs de vitalité ethnolinguistique (Bourhis et Lepicq, 2004)



Les facteurs de soutien et de contrôle institutionnels sont liés à la présence de représentants du groupe au sein des institutions politiques, économiques et culturelles de la société, à leur contrôle de ces institutions et à leur autonomie au sein de celles-ci. Dès 1964, le sociologue Raymond Breton affirmait que le concept de « complétude institutionnelle » constituait un facteur déterminant de la survie linguistique et culturelle des groupes minoritaires. Plus les membres d'une minorité linguistique sont autonomes au sein d'institutions ou sont suffisamment représentés pour que leur langue soit reconnue et employée, plus forte est la vitalité de leur groupe. Parmi les domaines d'usages institutionnels d'une langue, mentionnons notamment les services gouvernementaux, l'administration publique, les entreprises et

les industries, les commerces et les établissements financiers, l'affichage public et commercial, les médias écrits et électroniques, les établissements d'enseignement, les garderies et les foyers de soins. En somme, plus se répand l'usage de la langue d'une minorité dans une variété de contextes institutionnels, plus ses membres considéreront leur langue comme légitime et socialement reconnue et, par voie de conséquence, plus ils seront disposés à la parler.

Giles *et al.* (1977) privilégient aussi le statut du groupe. Le statut de la langue est élevé lorsqu'elle est valorisée pour des fonctions diverses. Ainsi, le français a longtemps joui d'un statut favorable comme langue de la diplomatie. De plus, c'est une langue d'usage international et même une langue officielle dans plusieurs pays. Une langue peut être aussi associée au prestige social ou économique. Par exemple, si les locuteurs d'une langue occupent des postes clés ou détiennent un certain pouvoir social ou encore s'ils sont riches et maîtrisent l'économie, la langue du groupe sera plus valorisée et parlée. Au Québec, particulièrement à Montréal, l'anglais a longtemps profité d'un statut supérieur au français parce que la vie économique était largement dirigée par la minorité anglophone (Bourhis et Lepicq, 2004).

Le concept de vitalité ethnolinguistique n'est pas le seul à expliquer le maintien des langues dans les relations intergroupes. Allardt (1984) attirait l'attention sur l'importance d'une « organisation sociale » pour assurer les conditions qui définissent une minorité linguistique : une langue différente, des ancêtres communs et des traits culturels distincts. Fishman (1989, 1991 et 2001) a mis en avant la notion de « vie communautaire » comme condition minimale de la continuité historique d'un groupe. Sans vie communautaire, la transmission linguistique intergénérationnelle ne peut s'opérer longtemps. La langue parlée dans la famille et dans le milieu quotidien, ce que Fishman appelle le « noyau foyer–famille–voisinage–communauté », est, croit-il, d'une importance capitale. Le concept d'« espace social » a aussi été proposé pour mieux illustrer le dynamisme communautaire au sein de réseaux ou d'institutions (Gilbert, 1999a, 1999b ; O'Keefe, 2001 ; Stebbins, 2001). Bourdieu (1982, 2001) a examiné la question de la légitimité d'une langue au regard du capital. Est légitime la langue qui présente le plus de valeur sur le « marché des langues » et les détenteurs de cette langue acquièrent du « capital » linguistique. Enfin, le concept

d'autonomie culturelle que nous avons présenté au premier chapitre s'inspire de plusieurs de ces construits et constitue une façon dynamique de considérer les éléments de vitalité ethnolinguistique dans le cadre d'un projet de société que peut vouloir se donner un groupe linguistique (Landry, 2008a ; Bourhis et Landry, 2008).

La notion de diglossie a aussi largement servi dans l'étude des relations entre les groupes linguistiques (Fishman, 1965 et 1967 ; Boyer, 2001 ; Boyer et de Pietro, 2002 ; Jardel, 1982 ; Laforge et Péronnet, 1989 ; Landry et Allard, 1994a). Elle s'entend d'une relation entre une langue haute et une langue basse ou entre un groupe dominant et un groupe dominé. La langue haute, langue de prestige et de mobilité sociale, est parlée dans les fonctions officielles. Langue publique, elle domine les relations intergroupes. Par exemple, dans un groupe même nombreux, la présence d'un seul membre du groupe dominant suffit souvent pour imposer l'usage de la langue haute. C'est pourquoi la langue du groupe dominant peut être définie comme une « langue de statut » (Landry et Rousselle, 2003 ; Landry, Allard et Deveau, 2006).

La langue d'un groupe minoritaire est souvent une langue basse, une langue d'usage dans les contacts intragroupes et dans les domaines privés et informels. Employée dans les contacts d'intimité et dans les rapports sociaux intragroupes, elle demeure néanmoins une langue de « solidarité ». En contexte très minoritaire toutefois, même son usage dans des contextes de solidarité risque d'être menacé. Des phénomènes comme l'exogamie et l'urbanisation favorisent l'usage de la langue majoritaire dans la sphère privée. La famille exogame francophone-anglophone ou francophone-allophone à l'extérieur du Québec tend à être anglodominante (Landry, 2003a et 2006 ; Marmen et Corbeil, 2004) et les milieux urbains sont surtout anglodominants (Beaudin, 1999 ; Beaudin et Landry, 2003 ; Castonguay, 2005 ; Gilbert et Langlois, 2006), ce qui favorise, par exemple, l'usage de l'anglais dans les familles et avec les amis (Landry, Allard et Deveau, 2009a).

Prujiner *et al.* (1984) ont proposé de combiner les notions de capital linguistique de Bourdieu (1982) et de vitalité ethnolinguistique de Giles *et al.* (1977) pour définir quatre champs de capital linguistique, qualifiés de démographique, politique, économique et culturel. Le capital démographique comprend les mêmes variables que celles décrites

par Giles *et al*. (1977) (se reporter à la figure 2.1). Sont assimilés au capital politique les droits linguistiques, les services gouvernementaux, la langue de la fonction publique, le pouvoir hiérarchique du groupe au sein de la fonction publique, les élus au sein du gouvernement et le pouvoir de lobbying du groupe. Relèvent du capital économique le contrôle des entreprises, des industries et des commerces, la langue du travail et la langue des échanges commerciaux, des établissements financiers et des commerces. Le capital culturel comprend les établissements d'enseignement, les médias et l'ensemble des institutions et des activités culturelles.

Les éléments de ces quatre capitaux linguistiques et leurs interactions forment la vitalité ethnolinguistique du groupe. Landry et Allard (1990) ont intégré cette conception de la vitalité ethnolinguistique à leur modèle du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif selon lequel les quatre capitaux linguistiques influent largement sur les possibilités de socialisation dans la langue et la culture du groupe. Ainsi, les possibilités d'être scolarisé dans une langue dépendent de la présence d'établissements d'enseignement. De même, la langue que les membres du groupe emploient dans les institutions communautaires dépend du capital linguistique que le groupe détient dans ces institutions. Les réseaux sociaux des membres du groupe dépendent de variables démographiques (par exemple, la concentration géographique et l'exogamie). La densité géographique influe sur la fréquence des contacts avec des membres de l'endogroupe et de l'exogroupe : lorsqu'elle est faible, les voisins et les amis pourront être surtout des membres du groupe majoritaire. Il convient de le répéter, l'exogamie, très fréquente quand les membres de l'endogroupe sont peu nombreux et dispersés, fait en sorte que les liens de « solidarité » (l'amitié, l'intimité) pourront être vécus autant et sinon plus dans la langue de l'exogroupe.

À son tour, selon le modèle conceptuel de Landry et Allard (1990), la socialisation langagière détermine le développement psycholangagier des membres du groupe, à savoir les compétences langagières, l'identité ethnolinguistique, le désir d'intégrer la communauté, les perceptions de la vitalité du groupe et les comportements langagiers. Sur le plan langagier et culturel, les personnes deviennent ce qu'elles ont vécu (Landry et Allard, 1996). Les relations entre la vitalité ethnolinguistique des communautés, la socialisation langagière et culturelle (les

vécus langagiers) et le développement psycholangagier exercent une force à ce point irrésistible qu'il n'est pas exagéré de les décrire comme constituant une forme de déterminisme social. En d'autres termes, le degré et le type de bilinguisme sont beaucoup plus liés au lieu de résidence et à la vitalité ethnolinguistique du groupe qu'aux caractéristiques individuelles (Landry et Allard, 1992).

Le bilinguisme est dit de type additif lorsque les contacts avec une deuxième langue ne produisent aucun effet néfaste sur l'apprentissage et le maintien de la langue première. C'est le cas, entre autres, lorsque les anglophones du Canada s'inscrivent dans des programmes scolaires d'immersion française (Swain et Lapkin, 1982, 1991 ; Genesee, 1987, 1998). Au contraire, en contexte minoritaire, le bilinguisme est souvent de type dit soustractif. L'apprentissage de la langue seconde se fait au détriment du développement et du maintien de la langue première (Lambert, 1975).

À la lumière de ces concepts et vu l'importance de la socialisation langagière dans le développement d'un bilinguisme additif, il nous est permis de définir la vitalité ethnolinguistique comme l'ensemble des ressources démographiques, institutionnelles et communautaires mises à la disposition d'un groupe linguistique pour assurer la socialisation langagière et culturelle des membres du groupe dans la langue de celui-ci. Nous l'avons souligné au premier chapitre ; les variables de la vitalité linguistique peuvent aussi être conceptualisées autrement et traitées comme éléments d'un projet d'autonomie culturelle. Le projet politique de l'autonomie culturelle met l'accent toutefois sur les acteurs collectifs d'une minorité. Ici, nous focalisons sur le lien entre la vitalité communautaire et la socialisation chez les individus membres de la communauté. L'accent est donc mis dans notre cadre conceptuel sur les actions des acteurs individuels. Et, plus particulièrement, nous focalisons dans la présente étude sur l'influence de la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones sur le développement psycholangagier d'élèves en fin de cycle secondaire dans les écoles de ces communautés.

2.1.2 Le déterminisme social : vitalité ethnolinguistique et francité des jeunes francophones

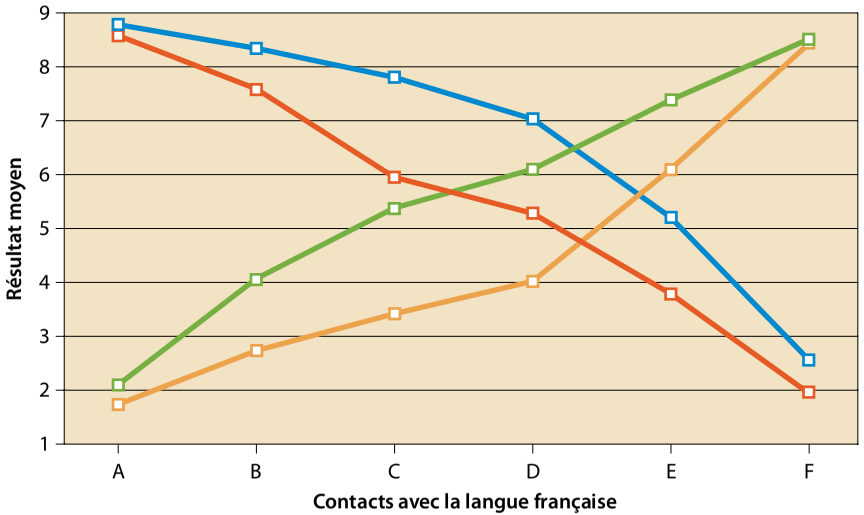
Si la vitalité d'un groupe linguistique peut produire des effets de déterminisme social sur le développement psycholangagier des membres d'un groupe, qu'en est-il de la francité des jeunes francophones vivant en situation minoritaire ? En d'autres termes, leur développement psycholangagier francophone est-il fortement relié à la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones ? Les trois exemples de déterminisme social qui suivent sont tirés de recherches réalisées auprès de jeunes francophones.

2.1.2.1 Le comportement langagier

Pour pouvoir vérifier les effets de la vitalité ethnolinguistique sur le développement psycholangagier francophone, il est impérieux de comparer les résultats provenant de plusieurs groupes de francophones situés sur un continuum de vitalité ethnolinguistique. L'exemple illustré à la figure 2.2 (pris de Landry, 1995) montre les résultats provenant de jeunes finissants de l'école secondaire sur des mesures de fréquence d'usage du français et de l'anglais avec les membres de leur famille et dans d'autres domaines sociaux. Les scores obtenus ont été regroupés selon le degré de vitalité des communautés francophones. Les résultats découlent de données recueillies dans plusieurs provinces canadiennes et dans l'État du Maine, aux États-Unis. Le continuum de vitalité ethnolinguistique comprend six niveaux allant d'une vitalité francophone très forte (à Rivière-du-Loup, au Québec) à une vitalité francophone très faible (au Maine). Les scores se répartissent sur une échelle Likert de 9 points (1 = jamais, 3 = rarement, 5 = de temps en temps, 7 = souvent, 9 = toujours). La figure 2.2 indique que la fréquence d'usage du français et de l'anglais est fortement associée à la vitalité de la communauté francophone. En situation de très forte vitalité francophone, le français est pratiquement toujours employé autant avec les membres de la famille que dans les autres domaines sociaux. Lorsque la vitalité francophone est très faible, les jeunes n'emploient presque jamais le français et presque toujours l'anglais. Il convient de signaler que, sauf pour les deux groupes situés aux extrémités du continuum, le français est beaucoup plus parlé avec les membres de la famille que dans les autres domaines sociaux. Toutefois, même quant

Figure 2.2

Vitalité ethnolinguistique et comportement langagier



Emploi du français avec les membres de la famille

Emploi de l'anglais avec les membres de la famille

Emploi du français dans d'autres domaines

Emploi de l'anglais dans d'autres domaines

A = Vitalité francophone très forte
B = Vitalité francophone forte
C = Vitalité francophone modérément forte
D = Vitalité francophone modérée
E = Vitalité francophone faible
F = Vitalité francophone très faible

1 = Jamais
3 = Rarement
5 = De temps en temps
7 = Souvent
9 = Toujours

Source : Adapté de Landry, 1995.

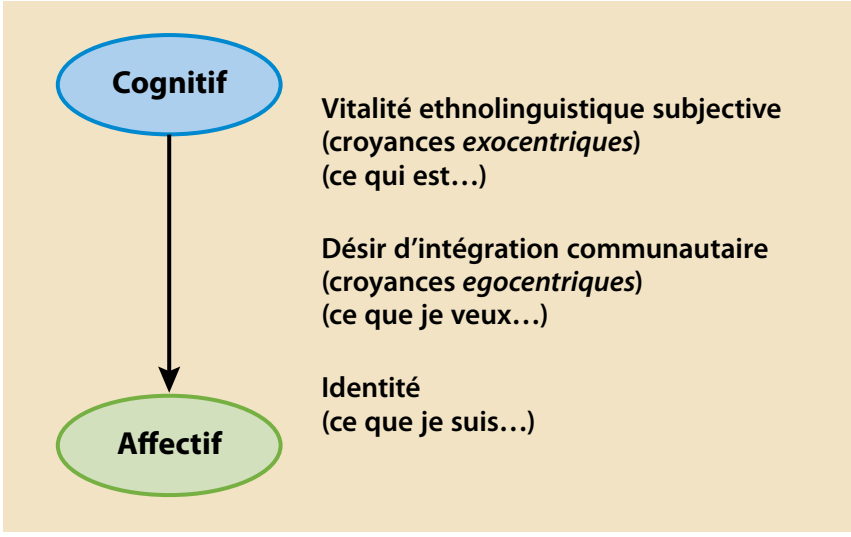
à l'usage du français avec les membres de la famille, l'effet de la vitalité communautaire du français reste déterminant (voir Landry, 1995 ; Landry et Allard, 1994a).

2.1.2.2 Continuum cognitivo-affectif

Les dispositions que peuvent entretenir envers leur langue les membres d'un groupe peuvent se situer sur un continuum allant du cognitif à l'affectif (se reporter à la figure 2.3 tirée de Landry et Rousselle, 2003). Sur le plan cognitif se situe la vitalité ethnolinguistique subjective, c'est-à-dire les représentations du statut du groupe (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981) ou les croyances concernant la vitalité de leur groupe (Allard et Landry, 1986, 1992 et 1994). Ces représentations sont surtout cognitives, étant des constats par rapport à « ce qui est ». Ce sont des croyances exocentriques, leur objet portant sur des réalités externes à la personne (par exemple la proportion de francophones dans la région, les services gouvernementaux dans la langue du groupe ainsi que la langue dominante dans les industries et les commerces).

Figure 2.3

Comparaisons sociales et continuum cognitivo-affectif : Disposition cognitivo-affective (Landry et Rousselle, 2003)



À un deuxième niveau du continuum se fixe le désir d'intégration communautaire. Il s'agit de croyances egocentriques (Allard et Landry, 1992) qui reflètent les croyances de la personne concernant ses dispositions personnelles et exprimant ses buts, ses souhaits ou ses désirs à propos de son appartenance ou de sa participation à la communauté ethnolinguistique (le « ce que je veux »). Ces croyances sont constituées d'éléments aussi bien affectifs que cognitifs.

À l'extrémité affective du continuum se trouve l'identité ethnolinguistique (le « ce que je suis »). Cette identité relève de contacts ou de vécus de solidarité avec les membres de son groupe et traduit des liens d'attachement et d'appartenance à l'endogroupe. Il a été proposé que cette composante plus affective du continuum est moins influencée par les différences de vitalité ethnolinguistique que la vitalité ethnolinguistique subjective, le désir d'intégration occupant une situation mitoyenne sur ce plan (Allard et Landry, 1994 ; Landry, 2003b). Néanmoins, même l'identité pourra être fortement tributaire de la vitalité des groupes linguistiques.

Le tableau 2.1 (tiré de Landry, 2003b) indique les scores moyens obtenus pour chacune des composantes du continuum de la disposition cognitivo-affective envers l'endogroupe. Comme ci-dessus (figure 2.2), il s'agit de données recueillies auprès d'élèves francophones finissants d'écoles secondaires. Ces élèves proviennent de cinq municipalités ou régions qui constituent un continuum de vitalité ethnolinguistique allant de très forte (à Rivière-du-Loup, au Québec) à très faible (en Louisiane, aux États-Unis). Les scores se répartissent sur une échelle de 9 points et combinent les dispositions envers la communauté francophone et les dispositions envers la communauté anglophone. Un score de 1 indique une disposition complètement anglodominante, un score de 5, des scores égaux à l'égard de chacune des communautés, et un score de 9, une disposition complètement francodominante. Comme le montre le tableau 2.1, les scores pour chacune des composantes (vitalité subjective, désir d'intégration et identité) diminuent en fonction de la baisse de vitalité ethnolinguistique des communautés.

Tel qu'il a été prévu, la relation existant entre la vitalité des communautés et les scores est plus forte pour la composante plus cognitive (84 % de variance expliquée) que pour la composante plus affective

Tableau 2.1

Scores moyens[1] sur le continuum cognitivo-affectif de disposition envers la communauté francophone en fonction de la vitalité ethnolinguistique du groupe (tiré de Landry, 2003b)

Variable	Vitalité ethnolinguistique[2]				
	Très forte	Forte	Modérée	Faible	Très faible
a) Vitalité subjective francophone	7,05	5,50	4,97	3,88	3,06
	Variance totale expliquée = 83,9 %				
b) Désir d'intégrer la communauté francophone	6,71	5,75	5,52	4,52	2,41
	Variance totale expliquée = 67,0 %				
c) Identité francophone	8,73	8,40	7,63	6,75	3,65
	Variance totale expliquée = 63,9 %				

1. Échelle de 9 points : 1 = Anglodominance ; 5 = Égalité ; 9 = Francodominance

2. Très forte = Rivière-du-Loup, au Québec
   Forte = Edmunston, au Nouveau-Brunswick
   Modérée = Bouctouche, au Nouveau-Brunswick
   Faible = Cornwall, en Ontario
   Très faible = Louisiane, aux États-Unis

(64 % de variance expliquée) du continuum. La variance expliquée pour les scores relatifs au désir d'intégration (67 %) se situe entre ces deux pôles ; ce résultat s'apparente beaucoup plus, toutefois, à celui des scores se rapportant à l'identité qu'à ceux ayant trait à la vitalité subjective. Il reste que, suivant ces résultats, même pour la composante affective du continuum, la vitalité ethnolinguistique exerce une influence, dirions-nous, déterminante. Ces scores traduisent incontestablement une érosion progressive de l'identité ethnolinguistique comportant une forte relation avec une vitalité communautaire décroissante.

2.1.2.3 L'identité bilingue

Dans une recension des recherches consacrées à l'identité ethnolinguistique des francophones, Dallaire et Roma (2003) concluent : « Le constat commun des études qui ont examiné la façon dont les jeunes se décrivent est l'insistance de ces derniers sur leur bilinguisme dans la description de soi ».

Diane Gérin-Lajoie (2003 et 2004) assimile l'identité bilingue à « un nouvel état identitaire ». Dallaire et Roma (2003) proposent le concept d'hybridité identitaire pour mieux comprendre la formation de l'identité bilingue et résument ainsi leur recension des écrits portant sur « l'identité que les jeunes revendiquent » :

> Outre les nuances et analyses complémentaires entre les études sur l'appartenance des jeunes, force est de constater que ces derniers s'identifient à leur bilinguisme et à leur appartenance biculturelle ou multiculturelle sans toutefois réfuter leur francité… (p. 34)

Très peu des recherches recensées par Dallaire et Roma ont comparé des groupes sur un continuum de vitalité ethnolinguistique. La plupart ont analysé l'identité des jeunes dans des régions de faible vitalité francophone. Elles constatent des variations *intragroupes* et montrent, par exemple, que des jeunes peuvent avoir une identité bilingue tout en y attachant une identité explicitement francophone. Pour connaître les liens entre la vitalité communautaire et l'identité bilingue, il est impérieux de comparer plusieurs groupes et d'analyser les variations *intergroupes* sur un continuum de vitalité. De même, pour connaître les liens entre la francité des jeunes et l'identité bilingue, s'impose d'emblée la comparaison des scores se rapportant à la francité (par exemple le désir d'intégrer la communauté francophone) en fonction d'un continuum identitaire.

Une étude (Landry, Deveau et Allard, 2006c) a procédé à ces comparaisons. Nous avons avancé, sous forme d'hypothèse, que l'identité bilingue représente une position sur un continuum identitaire allant d'une identité francophone forte à une identité anglophone forte, l'identité bilingue constituant des positions intermédiaires entre ces deux pôles. Une échelle de 7 points a été dressée comme suit :

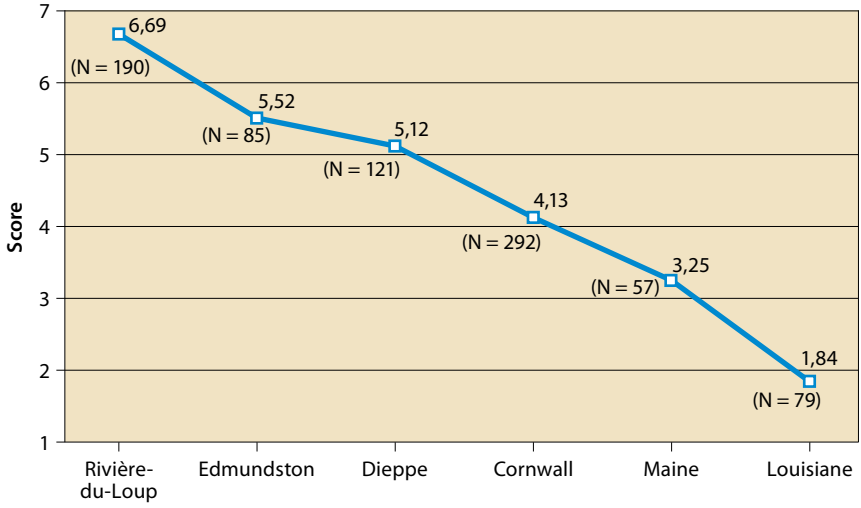
7 = identité francophone forte/identité bilingue faible
6 = identité francophone forte/identité bilingue modérée
5 = identité francophone forte/identité bilingue forte
4 = identité francophone modérée/identité bilingue forte
3 = identité francophone faible/identité bilingue forte
2 = identité anglophone forte/identité bilingue modérée
1 = identité anglophone forte/identité bilingue faible

Sur un total de 3 934 élèves ayant fourni des données complètes sur les variables identitaires traitées, le continuum regroupe 92 % de ceux-ci (N = 3 648). Les élèves sont des finissants des écoles secondaires vivant dans les dix provinces canadiennes et dans deux États américains et ayant le français comme langue maternelle ou au moins un parent de langue maternelle française.

Pour vérifier l'état de la relation entre ce continuum identitaire et la vitalité des communautés francophones, nous avons comparé les scores des élèves de six municipalités ou régions représentant des degrés de vitalité francophone décroissants, allant d'une vitalité très forte (à Rivière-du-Loup) à une vitalité très faible (en Louisiane). Ils sont indiqués à la figure 2.4. Nous observons leur forte diminution en fonction de la vitalité décroissante des communautés comparées, les scores moyens variant de 6,69 à 1,84 sur l'échelle de 7 points décrite ci-dessus. De plus, selon une analyse de variance, une proportion de 66 % de la variabilité des scores s'explique par le continuum de vitalité ethnolinguistique. D'autres analyses ont fait apparaître des relations étroites entre les scores du continuum identitaire et ceux qui traduisent la francité des jeunes (par exemple la compétence orale en français, le désir d'intégrer la communauté francophone et plusieurs mesures d'usage du français)

Figure 2.4

Relation entre la vitalité ethnolinguistique francophone et l'identité ethnolinguistique



2.2 L'assimilation linguistique : « meurtre » ou « suicide » ?

Les résultats que nous venons de présenter révèlent qu'un lien direct unit la vitalité ethnolinguistique des communautés et l'assimilation linguistique des francophones ou, du moins, une baisse dans la francité de leurs comportements et de leurs dispositions. Des recherches ont néanmoins proposé des thèses différentes pour expliquer le phénomène de l'assimilation linguistique. Deux thèses opposées font apparaître des points de vue divergents sur les causes de ce phénomène courant chez les minorités linguistiques. Nous présentons celles-ci dans leurs formes extrêmes afin de mieux faire valoir leurs perspectives opposées.

2.2.1 La thèse du « suicide »

La thèse du « suicide » renvoie à la position selon laquelle l'assimilation linguistique résulte d'un choix délibéré. Les membres des groupes linguistiques minoritaires décideraient qu'il est avantageux pour eux ou pour leurs enfants d'adopter la langue du groupe majoritaire. Selon Edwards (1985), les membres des groupes minoritaires s'assimilent surtout pour des motifs d'ordre économique ou de mobilité sociale. Leur choix est libre et volontaire. Dans une publication ultérieure (Edwards, 1989), il estime que les minorités linguistiques doivent avoir le droit de conserver leur langue et leur culture, mais que cette question est d'ordre privé. Autrement dit, les gouvernements ne devraient pas intervenir pour faciliter le maintien des langues et des cultures minoritaires. Chaque membre du groupe est libre de faire usage de sa langue, mais il ne peut pas s'attendre à ce que des interventions étatiques lui viennent en aide.

2.2.2 La thèse du « meurtre »

Skutnabb-Kangas (2000) soutient une thèse contraire. Selon elle, de nombreuses minorités linguistiques sont forcées d'abandonner leur langue et leur culture par suite d'actes d'abus de pouvoir ou d'une indifférence marquée des groupes dominants. Elle invoque de nombreuses situations dans le monde dans lesquelles les minorités sont privées de droits linguistiques fondamentaux, dont le droit à l'éducation.

Sur plus de 6 000 langues, moins d'une centaine jouissent du statut de langue officielle et plusieurs sont maintenant parlées par de très petites populations. Elle établit des liens parallèles entre la baisse de la biodiversité de la planète et les pertes constatées en matière de diversité linguistique et culturelle mondiale (Skutnabb-Kangas, 2002). Que ces pertes soient liées à des mesures oppressives ou à l'inaction des gouvernements, selon elle, il en résulte pas moins qu'une forme certaine de génocide linguistique et culturel.

2.2.3 Une thèse subsidiaire

Il s'avère utile de mettre en présence deux thèses contradictoires pour expliquer un phénomène, car ce procédé permet souvent de constater que les explications ne résident pas toutes dans l'un ou l'autre des pôles d'une dichotomie. Des réalités sociales comme l'assimilation linguistique sont complexes et leurs causes, multiples. De plus, toute explication relativement complète d'un phénomène aussi compliqué que celui de l'assimilation linguistique repose sur des forces opposées, certaines relevant de choix volontaires (la thèse du « suicide »), d'autres, de mesures oppressives et d'actes d'indifférence de la part des autorités publiques (la thèse du « meurtre »).

Afin de conceptualiser les paramètres du maintien et de la perte des langues, nous proposons un modèle macroscopique propre à servir non seulement de moyen de regroupement des multiples facteurs liés à l'assimilation linguistique, mais aussi d'outil d'aménagement linguistique en matière de revitalisation des communautés linguistiques. Le biologiste français Joël de Rosnay (1975) explique que le macroscope sert d'outil conceptuel pour comprendre un phénomène dans sa globalité et dans sa complexité. On peut l'élargir pour appréhender l'ensemble des composantes en interaction ou le focaliser sur un ensemble plus restreint d'éléments, voire sur une seule composante. Ainsi permet-il de visualiser le tout et les parties et de comprendre les interactions des parties. Tout modèle conceptuel macroscopique se doit par conséquent de présenter la dynamique du phénomène étudié dans sa globalité sans négliger de reconnaître les interactions des parties constitutives de cette réalité complexe. Idéalement, il s'agit d'appréhender un système ou un tout constitué de parties et de dégager les relations réciproques qu'elles mettent en jeu. Il faut pouvoir conceptualiser le

tout et ses parties en demeurant capable de centrer l'attention sur une partie sans négliger le rôle qu'elle exerce dans le phénomène considéré dans sa totalité.

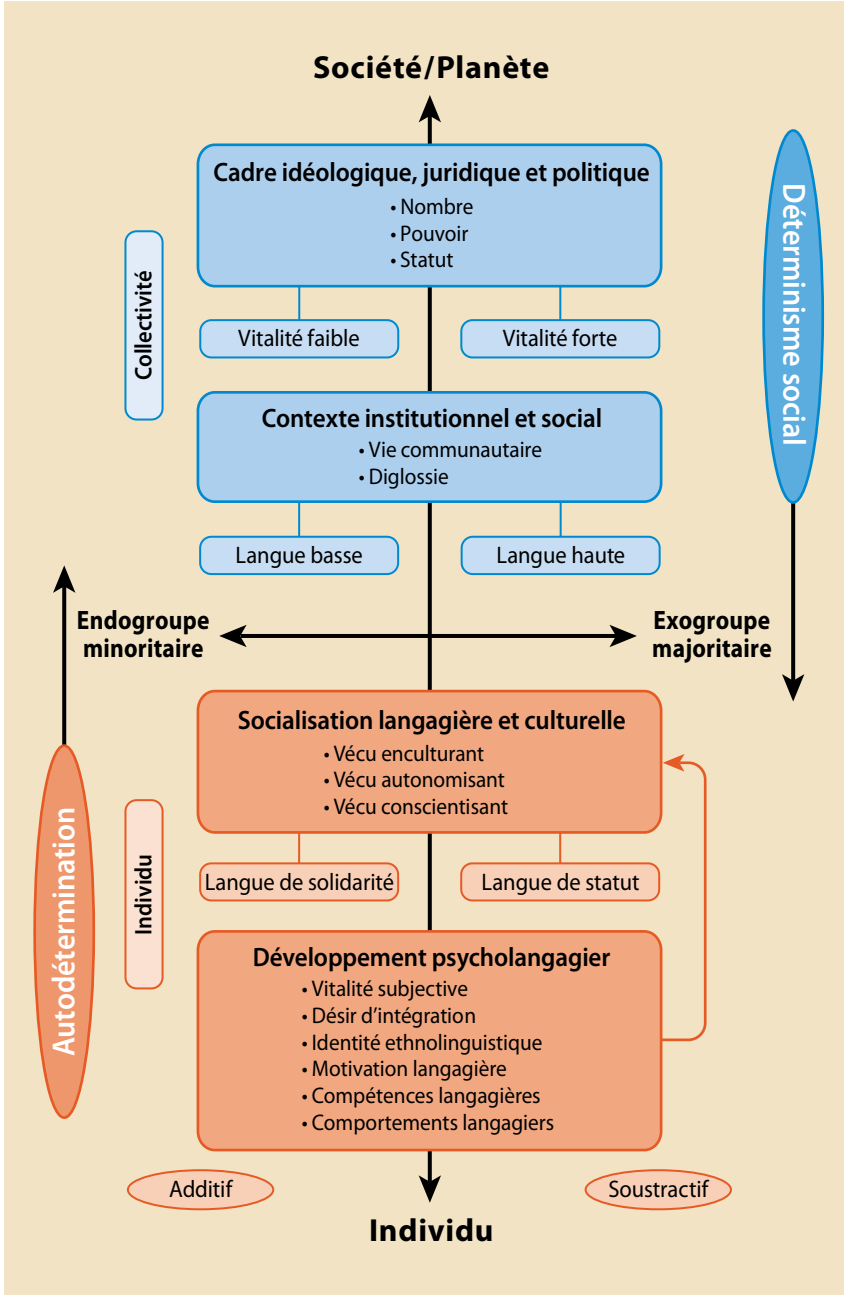
Certes, ce modèle conceptuel macroscopique ne permet pas d'expliquer ou de comprendre l'intégralité du phénomène étudié, mais il éclaire sa nature globale et complexe. Il montre que maints facteurs contribuent à l'assimilation linguistique et que toute tentative de revitalisation doit prendre en compte un ensemble de composantes interactionnelles.

Le modèle macroscopique présenté à la figure 2.5 (Landry, Allard et Deveau, 2006 ; Landry, Allard et Deveau, 2007a, 2008) offre une perspective intergroupe (l'axe horizontal). Il s'agit de la relation entre un groupe minoritaire, l'endogroupe, puisque c'est sa perspective que nous analysons, et un groupe majoritaire, l'exogroupe. L'axe vertical du modèle indique un rapport de force qui s'exerce entre l'endogroupe minoritaire et l'exogroupe majoritaire tout le long d'un continuum allant du pôle « société / planète » au pôle « individu ». Pour le cas des langues internationales que sont le français et l'anglais, il n'est pas exagéré de parler d'un rapport de force qui s'instaure à l'échelle planétaire. Pensons aux relations de pouvoir qui s'exercent dans des organismes multinationaux comme le Conseil de l'Europe, l'Organisation mondiale du commerce ou les Nations Unies. Dans notre recherche, nous centrons la réflexion sur les rapports de force qui s'établissent entre le français et l'anglais au sein de la société canadienne, particulièrement celle de la francophonie en situation minoritaire.

Il serait hors de propos ici d'exposer le modèle théorique dans toutes ses particularités. Il suffit d'énoncer les prémisses et les principes sur lesquels le modèle prend appui afin de préciser la nature des rôles de l'école et de la famille dans un plan global et intégré de revitalisation langagière des communautés francophones et acadiennes (pour des descriptions plus exhaustives, voir Landry, Allard et Deveau, 2006, 2007a et 2008 ; Landry, Deveau et Allard, 2006a). Le modèle montre que les rapports de force entre l'endogroupe minoritaire et l'exogroupe majoritaire s'établissent sur des plans différents qui vont du macrosocial au psychologique en passant par le microsocial.

Figure 2.5

Modèle intergroupe de la revitalisation ethnolinguistique : une perspective macroscopique (Landry, Allard et Deveau, 2006)



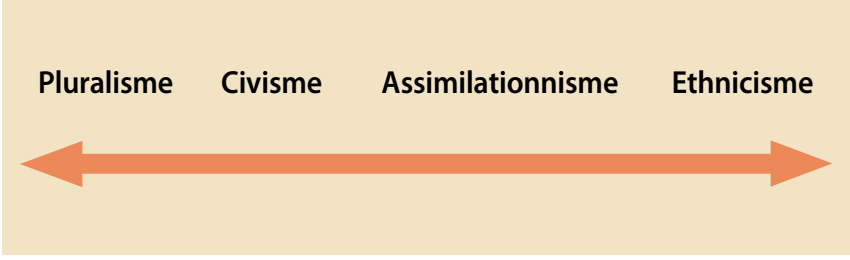
2.2.4 Aperçu des principes qui gouvernent la revitalisation langagière

a) Selon leur orientation idéologique à l'égard des minorités et des droits linguistiques qu'ils leur reconnaissent, les États peuvent aider les minorités à acquérir une véritable « complétude institutionnelle » et à se doter d'une plus forte « vie communautaire ».

Nous l'avons dit au premier chapitre, les minorités linguistiques ont besoin d'espaces sociaux et d'institutions pour assurer à leurs membres une vie communautaire qui dépasse la sphère privée. L'appui des gouvernements est nécessaire pour légitimer la prise en charge d'une relative « complétude institutionnelle ». Cet appui prend place à un premier niveau macrosocial du modèle macroscopique (figure 2.5), c'est-à-dire dans un « cadre idéologique, juridique et politique ». C'est l'idéologie qui inspire les décisions des gouvernements concernant l'appui aux minorités, et c'est aussi le contexte juridique des langues (par exemple leur statut et les droits collectifs reconnus) et les politiques linguistiques mises en œuvre (par exemple les programmes gouvernementaux). Bourhis (2001) situe sur un continuum idéologique allant du pluralisme à l'ethnicisme (voir figure 2.6) quatre positions des États concernant le soutien qu'ils offrent aux minorités linguistiques.

Figure 2.6

Continuum des orientations idéologiques des États par rapport aux langues (adapté de Bourhis, 2001)



Le *pluralisme* se caractérise par une reconnaissance explicite des minorités linguistiques et par leur forte valorisation, lesquelles se traduisent par un rôle actif de l'État dans l'appui à leur développement et à leur épanouissement.

L'État dont l'idéologie dominante est le *civisme* peut accorder une certaine reconnaissance à ses minorités linguistiques en s'abstenant d'adopter des mesures oppressives à leur égard ou en les tolérant sur son territoire, mais, généralement, il considère que leur développement et leur épanouissement relèvent du domaine privé, et, par conséquent de leur propre initiative. Seules la langue ou les langues qu'il reconnaît comme ayant un caractère officiel reçoivent un appui formel.

L'*assimilationnisme* a pour objet l'assimilation linguistique et culturelle des minorités. Les politiques linguistiques en vigueur peuvent être plus ou moins oppressives, mais elles se retranchent souvent derrière le prétexte commode qui veut que l'assimilation à la langue dominante favorise une plus forte cohésion sociale et une intégration plus harmonieuse à la société.

L'*ethnicisme* privilégie des formes de rejet diverses d'un groupe minoritaire (voire d'un groupe démographiquement majoritaire, mais à faible statut). Il entend optimiser la distance sociale qui sépare le groupe minoritaire et le groupe dominant. Dans ses formes extrêmes, il risque de conduire tout droit au génocide.

La mise en œuvre des politiques linguistiques ne dépend pas uniquement des positions idéologiques de l'État. Comme le montre la figure 2.5, l'appui des gouvernements peut dépendre de variables structurelles telles que le nombre, le pouvoir et le statut (les trois variables sous-jacentes au concept de vitalité ethnolinguistique décrites précédemment). Plus un groupe est fort démographiquement, plus il peut être influent économiquement et politiquement et plus sa langue jouit d'un statut élevé, plus fortes sont ses chances de recevoir l'appui juridique et politique de l'autorité publique. Au Canada, le gouvernement fédéral garantit des droits aux francophones en vertu du statut du français comme langue officielle : se reporter à la *Charte canadienne des droits et libertés* de 1982 et à la *Loi sur les langues officielles* de 1988 (révisée en 2005). Ces droits se limitent aux domaines relevant de la compétence fédérale et influent faiblement sur les vécus langagiers des Canadiens (Landry, 2008b) ; toutefois, une extension des droits qu'offre la *Charte* est celle des droits en éducation que confère l'article 23. Tel que mentionné au premier chapitre, des droits et des politiques relevant des compétences provinciales et territoriales se sont ajoutés à ceux-ci (Bourgeois, *et al.*, 2006), mais l'ensemble de

ces droits fédéraux et provinciaux est loin d'englober tous les domaines du vécu langagier. Les contextes du vécu langagier dépendent aussi de facteurs démographiques et de domaines de compétence extra gouvernementale.

b) Les institutions et les réseaux qui contribuent à la complétude institutionnelle et à la vie communautaire du groupe lui permettent de se doter d'« espaces sociaux » dans lesquels ses membres opèrent une « socialisation langagière et culturelle » dans leur langue.

Ce principe met en évidence la relation qui existe entre le deuxième niveau macrosocial du modèle (le « contexte institutionnel et social ») et le niveau microsocial, c'est-à-dire le vécu langagier des membres du groupe ou le degré et la qualité de la socialisation dans la langue et la culture du groupe (voir figure 2.5). En d'autres termes, plus le groupe aura réussi à se doter d'une « complétude institutionnelle », plus seront fortes les chances de ses membres de vivre et d'être socialisés dans la langue du groupe minoritaire à l'extérieur de la famille et des réseaux sociaux privés. Les institutions et les espaces sociaux permettent au groupe de participer à une vie communautaire grâce à laquelle les membres se côtoient dans des réseaux sociaux et des contextes institutionnels. Sans complétude institutionnelle, la diglossie est susceptible de s'instaurer : la langue minoritaire risque de devenir une « langue basse », confinée aux rencontres privées et aux fonctions sociales informelles.

c) Différents aspects de la « socialisation langagière et culturelle » produisent des effets particuliers sur les composantes du développement psycholangagier.

Ce principe unit les niveaux microsocial et psycholangagier du modèle. Des aspects de la socialisation langagière et culturelle peuvent influencer plus que d'autres des éléments du développement psycholangagier des membres du groupe. Ces contributions particulières de différents aspects de la socialisation ethnolangagière sont examinées dans la prochaine section, laquelle présente un modèle qui illustre les rôles de trois types de vécus langagiers : le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant. Ce sont les effets de ces trois types de vécus langagiers que nous mesurons dans notre recherche.

Le développement psycholangagier résulte de la socialisation langagière et culturelle ; il est ce que les membres du groupe deviennent comme résultat de leur socialisation et correspond à leurs compétences langagières, à leur identité ethnolinguistique, à leurs dispositions et à leurs croyances, à leurs motivations et à leurs comportements langagiers.

d) Le déterminisme social est favorisé par l'absence d'une conscience critique des facteurs qui conditionnent le statut du groupe, le statut de sa langue et les comportements langagiers, tandis que l'autodétermination est favorisée par le développement de cette conscience critique des facteurs reliés à la vitalité du groupe et aux conditions de vie des membres.

Ce principe met en lumière l'existence d'un rapport dialectique entre le déterminisme social et l'autodétermination. Les comportements langagiers peuvent être déterminés par l'expérience des conditions sociales (voir section 2.1.2), mais la prise de conscience de ces conditions permet aux individus de faire des choix personnels, de modifier leurs comportements et, parfois même, de transformer certaines de ces conditions.

Le modèle théorique reconnaît que les structures sociales et les conditions du vécu langagier imposent aux membres d'une minorité linguistique des normes de comportement langagier. Ce déterminisme social a été clairement illustré par les exemples de recherche précités (figure 2.2, tableau 2.1 et figure 2.4). Le modèle propose que ce déterminisme social est favorisé par l'absence d'une conscience de groupe chez les individus, ce qui équivaut à une certaine « naïveté sociale ». L'expression « naïveté sociale » connote la tendance que manifestent plusieurs membres d'un groupe minoritaire de ne pas être conscients du fort déterminisme social qui conditionne leurs comportements ou de ne pas être sensibilisés aux conséquences collectives de comportements individualistes. Par exemple, même si le français est une langue officielle du pays, certains francophones ne demandent pas de services gouvernementaux dans leur langue et, même, n'en ressentent aucunement le besoin. Ils expliquent ce comportement par le fait qu'ils sont bilingues, sans prendre conscience du fait que, si chaque francophone bilingue devait adopter ce raisonnement, le français dans les

services gouvernementaux, les commerces et les médias ne serait pas nécessaire. Autrement dit, ils ne sont pas conscients des conséquences collectives de leurs actions individuelles. D'autres formes de naïveté sociale se manifestent lorsque des parents francophones minoritaires pensent que les programmes scolaires « 50/50 » (la moitié de l'enseignement se fait en français, l'autre moitié, en anglais) sont préférables à d'autres programmes pour favoriser le bilinguisme de leur enfant (Landry et Allard, 1994b, 1997 et 2000 ; Deveau, Clarke et Landry, 2004 ; Deveau, Landry et Allard, 2006a) ou négligent de promouvoir l'usage du français en famille, laissant à l'école seule la tâche de contrebalancer la dominance sociétale de la langue anglaise. Évidemment, des personnes peuvent être très conscientes des conséquences de leurs comportements langagiers mais quand même se résigner ou choisir délibérément de faire usage de la langue dominante.

En revanche, le modèle propose que, dans le cas où la socialisation langagière et culturelle a pour effet de favoriser l'autonomie des personnes (par un vécu autonomisant) et de les conscientiser à l'égard de leurs droits et de leurs responsabilités comme membres d'un groupe linguistique minoritaire (par un vécu conscientisant) et dans le cas où le groupe comme « collectivité » est capable de prendre en charge sa destinée en gérant ses institutions et ses espaces sociaux, autant l'individu que le groupe acquièrent une plus grande capacité de s'autodéterminer et de neutraliser les effets du déterminisme social. La conscientisation favorise la transformation du déterminisme social en « déterminisme réciproque » (Bandura, 1976 et 1978). Devenus conscients des conditions sociales qui façonnent leurs comportements, les individus et le groupe sont alors capables d'adapter leurs comportements et d'agir sur leur milieu. L'autodétermination devient collective (voir la figure 2.5) lorsque le groupe comme collectivité prend en charge la création et le maintien de ses institutions et change ses conditions sociales. Cette prise en charge de sa destinée de groupe peut se manifester par différents degrés et formes d'autonomie culturelle (voir chapitre 1). Nous examinons dans la troisième section du présent chapitre les rôles des vécus langagiers qui favorisent l'autonomie des individus et le développement d'une conscience de groupe.

e) Plus les interventions de l'État et celles du groupe minoritaire sont synergiques et intégrées dans un plan global et cohérent, plus fortes sont les chances que la revitalisation ethnolangagière porte fruit.

Selon le cinquième principe du modèle macroscopique, l'assimilation linguistique est considérée comme relevant à la fois du déterminisme social et de choix autonomes. Elle peut être favorisée par les mesures oppressives ou le manque d'appui des gouvernements, mais elle est également causée par les choix individuels et l'inaction ou l'indifférence de la collectivité minoritaire. En revanche, comme le montre le modèle à la figure 2.5 (la flèche descendante à droite et la flèche ascendante à gauche), la revitalisation langagière peut être favorisée par un déterminisme social « positif », c'est-à-dire des structures sociales et des ressources qui favorisent l'usage de la langue minoritaire et par des mesures propres à l'autodétermination. L'appui des gouvernements et des structures sociales combiné à une prise en charge collective de sa destinée par le groupe minoritaire optimalise les chances de réussite, surtout si ces mesures s'insèrent dans un plan global et intégré et qu'elles se complètent en convergeant vers un même but (Landry, Deveau et Allard, 2006b ; Landry, 2008a).

f) Seules les politiques linguistiques et les interventions qui influent sur le vécu langagier et culturel des membres du groupe produisent un effet durable sur la vitalité ethnolinguistique du groupe.

Le modèle macroscopique propose que le développement psycholangagier des membres d'une minorité linguistique est relié à leur socialisation langagière et culturelle dans la langue du groupe. Comme le disait le regretté Roger Bernard : « On ne naît pas francophone ou anglophone, on le devient ». Le développement psycholangagier résulte de la quantité et de la qualité des vécus langagiers. D'où il suit que des interventions gouvernementales ou communautaires sans effet, même indirect, sur ce que vivent les membres du groupe minoritaire favoriseront très peu la revitalisation des communautés ou le développement langagier de leurs membres. Deux milieux de vie qui ont des effets déterminants sur le développement psycholangagier des enfants sont la famille et l'école auquel s'ajoutent les effets du milieu socio-institutionnel (Landry et Allard, 1990, 1997).

La troisième et dernière partie du présent chapitre expose le cadre conceptuel qui nous a guidés et centre la réflexion sur les effets déterminants de la socialisation langagière et culturelle. Tout en soulignant les effets de trois types de vécus langagiers, le modèle conceptuel met en valeur les rôles de l'éducation et de la famille dans une perspective de revitalisation langagière des communautés francophones et acadiennes. Ce sont les composantes de ce modèle qui font l'objet de la recherche dont les résultats sont présentés ici.

2.3 Revitalisation langagière : les rôles de l'éducation et de la famille

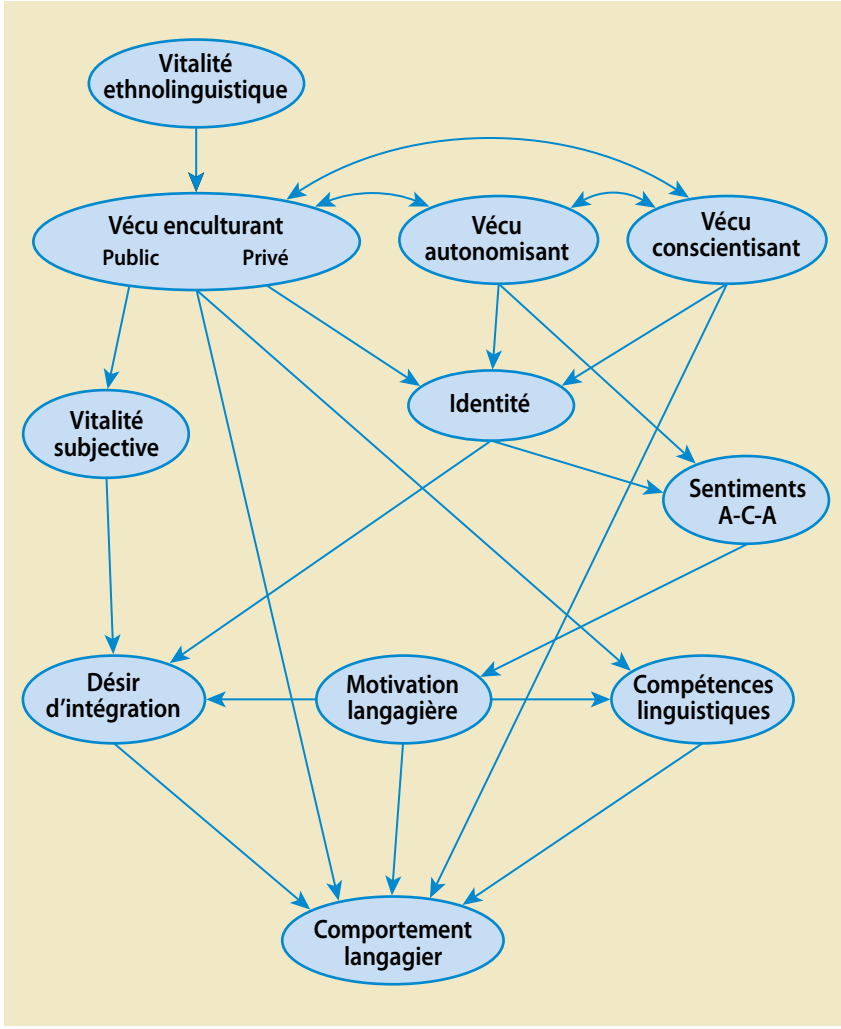
Un modèle théorique a été conçu en vue d'analyser empiriquement les aspects de la socialisation langagière pouvant contribuer à l'autodétermination des comportements langagiers et à une plus forte conscience de la communauté chez les membres d'un groupe minoritaire. C'est un modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005).

Ce modèle (se reporter à la figure 2.7) présente la socialisation langagière et culturelle comme pouvant se situer sur un continuum selon le degré auquel les apprentissages par expériences directes ou indirectes (par l'observation de modèles sociaux) favorisent l'acquisition de la langue et d'éléments de la culture du groupe (le vécu enculturant), l'autodétermination du comportement langagier (le vécu autonomisant) ainsi qu'une conscience critique de la situation du groupe et un comportement communautaire engagé (le vécu conscientisant).

Puisque ce modèle renvoie au processus de socialisation et à ses différents aspects, il importe de constater que l'on reconnaît généralement deux paradigmes fondamentaux dans la définition de la socialisation (Assoghba, 1999 ; Boudon et Bourricaud, 1982). Le premier, le paradigme du déterminisme ou du conditionnement, laisse peu de place à l'acteur comme « sujet agissant ». Selon ce paradigme, la socialisation amène l'individu à intérioriser les normes sociales, les attitudes et les valeurs du milieu socialisant. Son environnement et les structures sociales le façonnent. Le second, le paradigme interactionniste, considère les acteurs sociaux comme des sujets en action, des êtres d'intentionnalité et de rationalité qui peuvent agir et s'adapter à des situations changeantes tout en étant capables d'esprit critique et de créativité.

Figure 2.7

Modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005 ; Landry, Allard et Deveau, 2007a)



Nous reconnaissons dans notre modèle des apports possibles de ces deux paradigmes. Selon le continuum décrit par les trois types de vécus langagiers dans le modèle théorique, le comportement langagier peut découler plus ou moins d'un certain déterminisme social ou être le résultat d'un choix autonome et conscientisé. Le vécu enculturant,

surtout lorsque la personne en est peu consciente, est subordonné au premier paradigme. Les vécus autonomisant et conscientisant relèvent davantage du deuxième paradigme.

Avant d'en décrire chacune des composantes, nous présentons un bref survol du modèle dans son ensemble. Ainsi que le montre la figure 2.7 et tel qu'il a été dit amplement dans la première partie du présent chapitre, le modèle préconise une forte relation entre la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones et le vécu enculturant francophone. Comme nous le précisons ci-dessous, le vécu langagier enculturant est beaucoup plus relié à la quantité des contacts avec chacune des langues. Par ailleurs, les aspects plus qualitatifs du vécu langagier (les vécus autonomisant et conscientisant) sont beaucoup plus reliés à une prise de conscience des conditions de son existence et rendent la personne plus autonome et consciente de ses vécus langagiers. Si la vitalité du groupe linguistique peut être reliée à ces deux vécus, c'est indirectement que s'établirait cette relation. Autrement dit, un minimum de vécu enculturant est nécessaire pour produire des conditions qui permettent de vivre des expériences autonomisantes et conscientisantes. C'est ce que signifient les flèches courbées bidirectionnelles qui rejoignent les trois vécus à la figure 2.7.

2.3.1 Un modèle conceptuel : les trois vécus ethnolangagiers

Avant de décrire chacune des composantes du modèle, nous en présentons les principales hypothèses qui sont décrites par les flèches qui relient certaines des composantes. Une flèche unidirectionnelle présuppose une relation d'effet d'une variable sur une autre. Une flèche courbée bidirectionnelle est une indication d'une corrélation ou d'une interrelation sans privilégier un lien de cause à effet directionnel. D'après le modèle proposé, chacun des trois vécus langagiers contribuerait à la construction identitaire du jeune (se reporter à la section 2.3.2.1). Ce sont les aspects privés du vécu enculturant qui alimenteraient le plus la construction identitaire. Le vécu enculturant francophone dans le domaine public (les institutions et le paysage linguistique) favoriserait la vitalité ethnolinguistique subjective francophone, c'est-à-dire les perceptions du statut ou de la vitalité du français dans la région habitée.

Le modèle propose aussi que la vitalité ethnolinguistique subjective et l'identité ethnolinguistique sont deux composantes qui influencent le désir du jeune de s'associer à son endogroupe et de faire usage des ressources linguistiques communautaires (le désir d'intégration). Ces hypothèses sont étayées empiriquement dans une recherche effectuée par Landry, Deveau et Allard, 2006b.

Le désir d'intégrer la communauté francophone pourra aussi être influencé indirectement par les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation (sentiments A-C-A) favorisés par un vécu langagier autonomisant et l'épanouissement d'une identité francophone forte et engagée. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000 et 2002) établit que ces trois sentiments fondamentaux contribuent au développement d'une motivation régulée de l'intérieur, c'est-à-dire autodéterminée et intégrée aux valeurs personnelles de l'individu (se reporter aux sections 2.3.1.2, 2.3.2.4 et 2.3.2.5). Cette motivation langagière est reliée au désir d'intégrer la communauté francophone, au perfectionnement des compétences langagières et au comportement langagier. Plus la motivation langagière est autodéterminée, plus la personne choisit librement de s'intégrer à la communauté et de parler sa langue.

Le désir d'intégration, la motivation langagière et les compétences langagières constituent des facteurs qui seraient reliés au comportement langagier. La personne qui a graduellement acquis à la fois le désir de vivre en français dans sa communauté, la motivation intériorisée de parler français et de fortes compétences en cette langue sera, règle générale, disposée à parler français dans sa vie quotidienne.

D'après le modèle, le comportement langagier ne dépendrait pas uniquement des dispositions individuelles, mais serait influencé directement par certains aspects du vécu enculturant et du vécu conscientisant (voir, à la figure 2.7, les flèches descendantes directes entre ces deux vécus et les comportements langagiers). D'une part, des contextes de vécu (par exemple les institutions publiques) laissent peu de choix aux individus quant à la langue à employer. Ainsi, même une personne très autonome et engagée pourrait se sentir obligée dans ces contextes de faire l'usage de la langue de l'exogroupe majoritaire même si

sa préférence serait de communiquer dans sa langue.[9] Même au sein du foyer, des situations comme l'exogamie instaurent des contraintes quant à l'usage des langues. D'autre part, les comportements langagiers engagés tels la valorisation de la langue, l'affirmation identitaire et la revendication de droits – se reporter aux sections 2.3.1.3 et 2.3.2.7 – seraient plus fortement reliés au vécu langagier conscientisant (Allard, Landry et Deveau, 2005 ; Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005). Un minimum de vécu conscientisant s'avère nécessaire pour sensibiliser les personnes à certains types de comportement.

Enfin, les compétences langagières seront surtout subordonnées au vécu enculturant, c'est-à-dire au degré de contacts avec la langue depuis l'enfance. Les réseaux sociaux et les contacts avec les médias pourront contribuer au développement de la compétence communicative et à l'acquisition du vocabulaire. Tout en favorisant l'acquisition des compétences communicatives orales, l'école et les expériences de littératie permettent surtout d'améliorer les compétences écrites et d'affirmer les habiletés langagières dans l'emploi de la langue comme outil de pensée, compétence dite « cognitivo-scolaire » (Cummins, 1979 et 1981). La motivation langagière peut aussi faciliter l'acquisition des compétences langagières. Des personnes motivées tendent à faire plus d'effort et à manifester plus d'intérêt pour l'apprentissage de la langue que des personnes moins motivées (Noels et Clément, 1998).

Il importe d'exposer minutieusement chacune des composantes du modèle afin d'approfondir la juste compréhension de leurs rôles respectifs dans le développement psycholangagier des élèves. Le quatrième chapitre présente les résultats de notre recherche dans leur rapport avec chacune d'elles. Rappelons que la première composante relative à la vitalité ethnolinguistique de la communauté linguistique minoritaire a été examinée à fond dans la première section du présent chapitre. Notre hypothèse initiale est donc que cette vitalité influence surtout le vécu enculturant, c'est-à-dire la quantité de contacts et d'expériences vécus dans chacune des langues.

---

9. Une étude récente (Deveau, Landry et Allard, 2010) montre que différentes conditions d'offre active dans le cadre de services gouvernementaux en français en Nouvelle-Écosse ont une forte influence sur les probabilités d'utilisation de cette langue.

2.3.1.1 Le vécu enculturant

Rappelons que les trois vécus langagiers que le modèle identifie représentent des aspects distincts ou différentes formes de socialisation langagière. Le premier sur le continuum du modèle est dit « enculturant ». Il constitue, avons-nous expliqué, un aspect de la socialisation langagière qui relève de l'acception première de ce construit, c'est-à-dire qu'il ressortit au premier paradigme exposé ci-dessus. Le social et le groupe sont considérés comme antérieurs à la personne et produisent des effets déterminants sur son devenir (Assoghba, 1999). Largement conditionnée par son milieu, la personne intériorise les normes sociales de son entourage et adopte les croyances, les valeurs et les comportements du milieu socialisant. Par conséquent, l'intériorisation des normes sociales, processus plus ou moins conscient chez elle, peut découler d'un certain déterminisme social. La fréquence des contacts langagiers dans divers domaines sociaux et institutionnels devient une variable déterminante qui définit le vécu enculturant dans une langue. Nous entendons par vécu ethnolangagier enculturant l'ensemble des contacts langagiers et culturels de l'environnement qui forment l'assise de l'apprentissage de la langue, de l'intériorisation des normes sociales et de l'adoption des valeurs et des croyances langagières et culturelles du milieu socialisant. En contexte bilingue ou multigroupe, les contacts langagiers pourront favoriser l'apprentissage différencié de langues et l'adoption de traits culturels selon la dominance relative des contacts vécus avec chacune des langues et des cultures. Dans un contexte de bilinguisme soustractif (Lambert, 1975), un vécu enculturant dominant dans la langue du groupe majoritaire pourrait avoir des effets déculturants sur le plan de la langue minoritaire.

Des recherches sur les effets du vécu enculturant en milieu francophone minoritaire ont montré l'existence de relations différentes entre des catégories de vécu enculturant et des aspects du développement psycholangagier (Landry et Allard 1994b et 1996 ; Landry et Bourhis, 1997). Nous décrivons la nature de ces effets à la section 2.3.2.

Une des questions fondamentales que l'on doit se poser de nouveau est de savoir si les contacts langagiers d'un groupe minoritaire favorisent un bilinguisme de type additif ou de type soustractif. Lambert (1975) conçoit le bilinguisme additif comme relevant de contextes qui favorisent l'apprentissage d'une deuxième langue sans que celui-ci

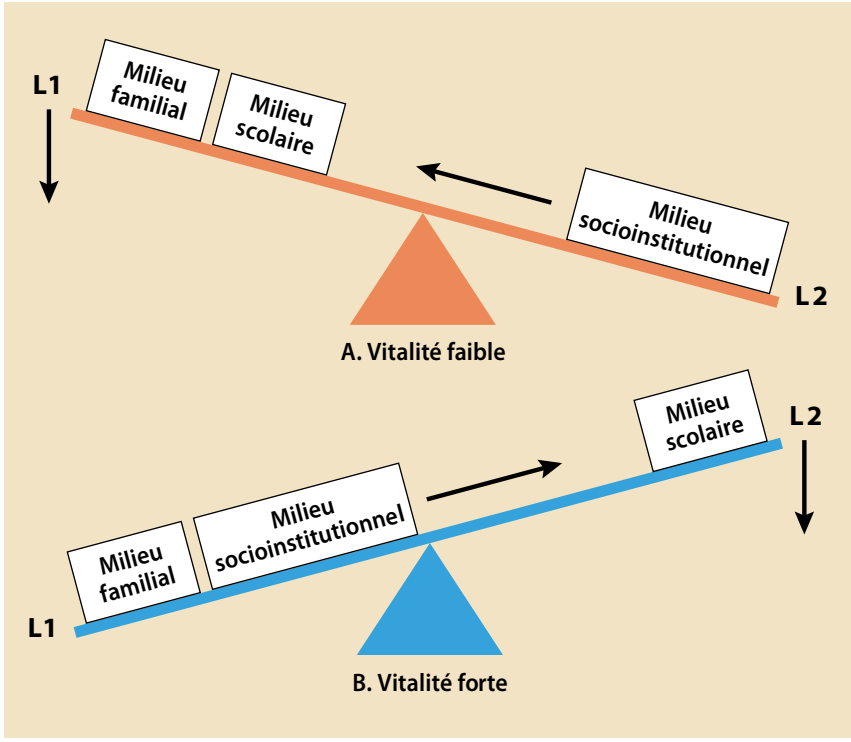
exerce des effets néfastes sur le développement et le maintien de la première langue. Le bilinguisme soustractif prévaut lorsque l'acquisition d'une deuxième langue s'opère au détriment de la première, situation très fréquente en milieu linguistique minoritaire.

Landry et Allard (1990 et 1997) ont proposé le modèle des balanciers compensateurs et le concept de francité familioscolaire pour expliquer les conditions propices au bilinguisme additif en milieu francophone minoritaire. Selon ce modèle (se reporter à la figure 2.8), deux conditions peuvent contribuer au bilinguisme additif des francophones vivant en contexte minoritaire. La première condition veut qu'une forte francité familioscolaire, c'est-à-dire un usage fréquent du français dans le milieu familial et une forte scolarisation en français, permette de contrebalancer, du moins partiellement, les effets du milieu socioinstitutionnel anglodominant (flèche descendante, partie supérieure de la figure 2.8). Tel que mentionné au chapitre 1, une étude a montré que les enfants provenant de familles exogames (dans ce cas, un parent francophone et un parent anglophone) qui parlaient le français avec leur parent francophone et qui avaient été scolarisés dans une école de langue française obtenaient, en douzième année, les mêmes scores de compétence langagière en français et les mêmes scores d'identité francophone que les élèves dont les deux parents étaient francophones (Landry et Allard, 1997). Elle concluait que l'exogamie ne constitue pas une cause directe de l'assimilation linguistique, la cause directe étant la dynamique langagière choisie par la famille exogame (voir aussi Landry, 2003a et 2006).

La deuxième condition favorable au bilinguisme additif est l'usage aussi régulier que possible du français dans le milieu socioinstitutionnel (flèche montante, partie supérieure de la figure 2.8). Les occasions de parler le français dans les réseaux sociaux et dans les institutions publiques permettent non seulement de créer des espaces sociaux pour accroître l'usage de la langue, mais aussi de conférer un statut légitime à la langue française, ce qui encourage les jeunes à vouloir intégrer la communauté francophone.

La partie inférieure de la figure 2.8 illustre les conditions du bilinguisme additif applicables aux groupes ayant une forte vitalité ethnolinguistique (par exemple les anglophones du Canada). Pour eux, plus forte est la scolarisation dans la langue seconde (la flèche descendante)

Figure 2.8
Modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1990)



et plus fréquent est l'emploi de la langue seconde dans la famille et dans le milieu socioinstitutionnel (la flèche ascendante), plus fort est leur bilinguisme. Ce bilinguisme est dit additif puisque l'apprentissage de la langue première est protégé tant par les fortes pressions sociales favorables au maintien de cette langue que par les multiples occasions d'en faire usage. Les nombreuses recherches réalisées dans le domaine de l'immersion française chez les anglophones du Canada (par exemple Genesee, 1998 ; Swain et Lapkin, 1991) confirment la validité de la première condition établie par le modèle. Une étude (Saindon, 2002) a montré que l'usage du français à l'extérieur du milieu scolaire contribue autant et même plus que la scolarisation en français au bilinguisme des jeunes anglophones canadiens.

Un principe simple régit toutes les conditions reliées au bilinguisme additif, que ce soit chez les élèves francophones vivant en

situation minoritaire, chez les élèves de familles exogames ou chez les élèves anglophones vivant en situation majoritaire : l'apprentissage de la langue manifestant la plus faible vitalité communautaire doit être privilégié.

2.3.1.2 Le vécu autonomisant

Les expériences de contacts langagiers peuvent varier en fonction aussi bien de leur qualité que de leur quantité. Tandis que le vécu enculturant se définit surtout par la quantité de contacts langagiers vécus dans divers domaines sociaux, le vécu autonomisant, tout comme le vécu conscientisant, correspond à des aspects qualitatifs des contacts langagiers. Nous définissons ce vécu en nous inspirant de la théorie de l'autodétermination conçue par Deci et Ryan (1985, 2000 et 2002) et selon laquelle les personnes tendent de façon innée à apprendre et à développer leur potentiel humain. Le vécu autonomisant correspond aux conditions sociales et contextuelles qui facilitent la pleine actualisation de cette tendance humaine. Essentiellement, est autonomisante toute expérience qui conduit à la satisfaction de l'un de trois besoins psychologiques fondamentaux que constituent l'autonomie, la compétence et l'appartenance (voir la section 2.3.2.4). En appliquant au vécu langagier francophone la théorie de l'autodétermination, nous cherchons à déterminer le degré auquel les jeunes ont pu vivre des expériences autonomisantes en français. Autrement dit, les expériences de vie en français des jeunes ont-elles contribué à la satisfaction de leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance ? Selon le modèle conceptuel, la relation qui s'opère entre un vécu langagier francophone autonomisant et les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sera médiatisée par la construction d'une identité francophone forte et engagée (Deveau, 2007 ; Deveau, Allard et Landry, 2008).

Des expériences distinctes d'apprentissage et d'usage du français peuvent être autonomisantes. Les occasions de choisir d'exercer des activités d'apprentissage différentes et de participer à des prises de décisions ressortissent au besoin d'autonomie. Le vécu autonomisant amène les personnes à avoir le sentiment d'être à l'origine de leurs comportements (De Charms, 1968). En revanche, les punitions et les récompenses externes peuvent représenter des éléments de vécu contrôlant et produire l'effet contraire. Pour favoriser le développement de

sentiments de compétence, il importe d'expliquer clairement les raisons et l'importance de faire les choses, de fournir des rétroactions positives, d'exprimer des encouragements et d'adresser des félicitations tout en favorisant les expériences positives. Les défis en situation d'apprentissage du français sont autonomisants quand ils fixent des enjeux qui sont optimaux, c'est-à-dire qui ne sont ni trop faciles ni trop difficiles. Enfin, l'expérience consistant à vivre des relations accueillantes et chaleureuses avec des personnes significatives en situation d'apprentissage et d'usage du français peut s'avérer autonomisante en assurant l'expression de sentiments d'appartenance à la communauté francophone.

2.3.1.3 Le vécu conscientisant

Le vécu ethnolangagier conscientisant, s'entend de l'ensemble des expériences, même informelles, que vivent les membres de groupes ethnolinguistiques dans lesquelles sont saillantes l'appartenance et l'identification au groupe. La plupart de ces expériences ont pour effet de sensibiliser les membres du groupe aux conséquences personnelles et collectives – positives et négatives – de leur appartenance à leur groupe et des rapports entre leur groupe (l'endogroupe) et l'autre groupe (l'exogroupe). Il faut dire que les expériences ethnolangagières qui contribueraient directement au développement d'une conscience ethnolangagière « critique » (Allard, Landry et Deveau, 2005) sont plus rares. Aussi les expériences ethnolangagières se situent-elles sur un continuum de conscientisation ethnolangagière allant de la simple sensibilisation à la conscientisation critique.

Les expériences ethnolangagières conscientisantes sont vécues dans le quotidien, soit directement comme acteur, soit indirectement comme observateur (voir les expériences d'apprentissage vicariantes relevées par Bandura, 1976). Elles peuvent aussi se produire dans des contextes formels ou informels. En voici des exemples.

Les membres appartenant à des groupes ethnolinguistiques minoritaires vivent des expériences personnelles positives ou négatives relatives à la langue et à la culture de leur endogroupe dans leurs rapports avec l'exogroupe majoritaire. Le fait d'être visé par des comportements qui révèlent des attitudes négatives ou positives envers son groupe relève de ces expériences. Ainsi, une personne pourra être la cible de remarques désobligeantes, être louangée en tant que membre d'un

groupe ethnolinguistique, ne pas être servie dans sa langue ou apprendre que sa communauté est menacée de perdre des services fournis dans sa langue en matière d'éducation ou de santé.

L'observation de modèles ethnolangagiers au sein de la famille et de la parenté, chez les amis et les voisins, le personnel scolaire et les dirigeants communautaires ou dans les médias fait aussi partie du vécu ethnolangagier conscientisant. Des membres de la famille pourront manifester à des degrés divers un engagement envers leur endogroupe. Leur engagement peut se traduire par des comportements de valorisation de la langue et de la culture, d'affirmation de soi sur le plan ethnolangagier ou encore de reconnaissance et même de revendication des droits de leur groupe ethnolinguistique.

Enfin, les vécus ethnolangagiers s'opèrent dans le cadre de l'éducation formelle (dans les établissements des divers ordres d'enseignement) ou non formelle (dans les associations communautaires et dans les organisations non gouvernementales). Les ateliers, séminaires, cours et autres activités qui abordent des sujets comme le linguicisme, l'ethnicisme et les facteurs qui contribuent ou qui nuisent au maintien et à l'épanouissement de la langue et de la culture d'une minorité ethnolinguistique en sont des exemples.

D'après les contextes où ils sont vécus et selon l'ensemble des expériences ethnolangagières d'un individu, les vécus ethnolangagiers contribuent à la sensibilisation ou à la conscientisation critique à l'égard des questions ethnolangagières. Cette conscience ethnolangagière peut être « magique », « naïve » ou « critique » (Allard, Landry et Deveau, 2005). Selon nous, les vécus ethnolangagiers qui se limitent à la sensibilisation conduiront généralement à une conscience ethnolangagière magique ou naïve, tandis que les vécus ethnolangagiers sensibilisants sur lesquels on construit un vécu ethnolangagier conscientisant mèneront à une conscience ethnolangagière critique.

Conscience ethnolangagière magique. Les personnes dont la conscience des phénomènes ethnolangagiers est qualifiée de magique ne connaissent pas ou connaissent plutôt mal les facteurs sociaux qui exercent une influence quelle qu'elle soit sur leur développement psycholangagier. Elles sont portées à croire que leur identité ethnolinguistique, leurs compétences langagières et la situation de leur groupe ethnolinguistique sont le fruit du hasard ou s'expliquent par le jeu de

forces indépendantes de leur volonté. Aussi tendront-elles à se résigner et à accepter la situation langagière actuelle, s'estimant à la fois impuissantes et incapables d'agir de telle sorte à rétablir l'état des choses.

Conscience ethnolangagière naïve. Les personnes dont la conscience des phénomènes ethnolangagiers ressortit à la naïveté ont de ces phénomènes une connaissance limitée, plutôt unidimensionnelle et caractérisée par une pensée à court terme, qui méconnaît la globalité de la situation et du contexte. Cette forme de conscience mène au sentiment, souvent erroné, de comprendre suffisamment les problèmes liés à la langue et à la culture pour proposer des changements permettant de les régler, ce qui les conduit tout naturellement à résoudre des problèmes de telle manière à en susciter d'autres. Parce qu'elles ne parviennent pas à appréhender dans leur intégralité les problèmes ethnolangagiers qu'elles observent, ou leurs enjeux, elles sont habituellement incapables de remettre en question le système social qui les sous-tend.

Bref, la conscience ethnolangagière magique et la conscience ethnolangagière naïve peuvent expliquer la croyance en des mythes dont la fonction consiste à freiner le maintien et l'épanouissement d'un groupe ethnolinguistique minoritaire. Par exemple, l'adhésion à ces mythes pourrait mener à des comportements qui rendent difficile l'atteinte des objectifs de l'éducation en milieu francophone minoritaire. La croyance par certains parents francophones que l'immersion représente un modèle scolaire conçu pour promouvoir un degré élevé de bilinguisme additif chez leur enfant en situation francophone minoritaire illustre un mythe de ce type. D'autres parents font très peu d'efforts pour favoriser la socialisation en français dans la famille (par leur usage des médias ou leurs pratiques de littératie, par exemple) et semblent penser que l'école française seule pourra socialiser leur enfant de façon optimale en français. Le défi de l'école consiste à amener élèves et parents à atteindre un degré supérieur de conscience ethnolangagière, à savoir la conscience ethnolangagière critique.

Conscience ethnolangagière critique. Divers aspects du processus de conscientisation menant à la conscience critique et à l'engagement ont été analysés par Freire (1969, 1973 et 1980) et par d'autres chercheurs, dont Shor (1992), Kumashiro (2002) et Ferrer et Allard (2002a et 2002b), qui ont intégré dans leurs analyses des aspects des réflexions de Freire. Nous nous sommes inspirés de leurs travaux pour définir les

concepts de conscience ethnolangagière critique, de vécu conscientisant ethnolangagier et de comportement engagé ethnolangagier.

En adaptant les propos de Ferrer et Allard (2002b) en fonction du développement psycholangagier et de l'émancipation d'un groupe ethnolinguistique minoritaire, nous définissons la conscience ethnolangagière critique comme la capacité de déterminer, d'observer et d'analyser sous un regard critique l'ensemble des facteurs qui influent favorablement ou non sur sa langue et sa culture, sur sa communauté ainsi que sur la langue et la culture d'autres personnes et d'autres collectivités. Cette forme de conscience permet d'approfondir la compréhension de ces phénomènes, en considérant d'un tout autre œil ses valeurs, ses croyances et ses systèmes de croyances.

En d'autres termes, la capacité de réflexion critique permet de remettre en question les mythes, ce qui est présenté comme immuable linguistiquement et culturellement, de douter de ses propres choix linguistiques et culturels tout comme de ceux de la société. Elle permet aussi d'accepter d'être dérangé dans sa complaisance, d'écarter ses conceptions « sécurisantes » par rapport à la langue et à la culture tout en tenant compte de la complexité, de l'ambiguïté et des contradictions de la réalité ethnolangagière en vue d'acquérir de celle-ci une compréhension plus approfondie. En misant sur cette aptitude nouvelle à remettre en question son système de croyances et à établir des liens plus riches entre ses expériences ethnolangagières et les questions sociales, la personne peut plus facilement constater que la réalité ethnolangagière représente une création humaine apte à être comprise et transformée et, ainsi, la voir comme un construit sur lequel elle est capable d'avoir une emprise et non comme une fatalité ou une destinée.

Dans la même ligne de pensée, Shor (1992) ainsi que Cummins et Sayers (1995), parmi d'autres, parlent de *littératie critique,* concept apparenté à celui de la conscience critique mis en avant par Freire. La littératie critique comporte, selon le premier :

> les habitudes de la pensée, de la lecture, de l'écriture et de la conversation qui transcendent la signification superficielle, les premières impressions, les mythes dominants, les déclarations officielles, les clichés traditionnels, les idées reçues et les simples opinions, afin de comprendre la signification profonde, les causes premières, le

> contexte social, l'idéologie et les conséquences personnelles d'une action, d'un événement, d'un objet, d'un processus, d'une organisation, d'une expérience, d'un texte, d'une matière d'étude, d'une politique, d'un média de masse ou d'un discours. (p. 129, notre traduction).

En somme, la conscience critique ethnolangagière, encore appelée littératie ethnolangagière critique, remet en question la réalité ethnolangagière et les sources d'information connexes et permet de faire des choix plus éclairés.

Bref, les expériences qui procurent une sensibilisation plus aiguë à l'égard de son groupe ethnolinguistique, de sa langue, de sa culture et de son identité ethnolinguistique peuvent devenir les fondements d'un vécu ethnolangagier qui serait conscientisant, en ce sens qu'il favoriserait une compréhension plus claire des réalités et des enjeux ethnolinguistiques. Les vécus ethnolangagiers de sensibilisation constituent donc les préalables susceptibles de servir de base expérientielle à l'amélioration des habiletés d'analyse critique et de la capacité d'acquérir une compréhension intuitive des enjeux linguistiques. Dans le dernier chapitre de notre étude, en lien avec le concept d'autonomie culturelle, nous évoquons la dimension politique de la conscientisation ethnolangagière en ce qui a trait au projet de société que pourraient vouloir se donner collectivement les communautés francophones et acadiennes.

Pour une présentation plus complète de la définition du concept de vécu ethnolangagier conscientisant, voir Allard, Landry et Deveau, 2005.

2.3.2 Ce que deviennent les jeunes : le développement psycholangagier

Nous nous proposons d'exposer ici chacune des composantes du modèle théorique qui relève du développement psycholangagier, à savoir les variables qui définissent ce que deviennent psycholangagièrement les jeunes compte tenu des aspects différents de leur vécu ethnolangagier.

2.3.2.1 L'identité ethnolinguistique

L'identité ethnolinguistique peut être définie à la lumière de deux composantes interreliées (Deveau, Landry et Allard, 2005 ; Tajfel, 1981). La première est constituée d'une *autodéfinition* : la personne dit ce qu'elle est ethniquement, linguistiquement et culturellement. Elle peut se définir comme membre d'un seul groupe, de plus d'un groupe ou encore se définir comme une personne réunissant une combinaison des ces attributions groupales (ex. : tel que discuté ci-dessus, la personne peut se donner une identité hybride, refusant de se dire francophone ou anglophone, préférant l'autodéfinition bilingue). Nous reconnaissons, cependant, que les personnes peuvent se définir au regard d'une identité sans se sentir engagées envers elle. Par exemple, un jeune peut dire qu'il est francophone sans se voir comme les autres membres du groupe et sans éprouver un attachement affectif véritable à la francophonie. La deuxième composante, l'*engagement identitaire*, ressortit à la valeur et à la signification affective que la personne associe à l'identité. Elle comporte, à son tour, trois aspects : le degré auquel la personne se considère comme semblable aux autres membres du groupe, le degré auquel l'identité est reliée à son estime de soi et le degré auquel la personne s'engage à œuvrer au sein du groupe.

Des recherches récentes (Deveau, 2007 ; Deveau, Landry et Allard, 2005 ; Deveau, Landry et Allard, soumis) ont montré que les trois types de vécus langagiers (enculturant, autonomisant et conscientisant) sont reliés au développement des deux composantes de l'identité ethnolinguistique. L'autodéfinition se trouve en plus forte relation avec le vécu enculturant privé, alors que l'engagement identitaire est plus fortement associé au vécu autonomisant et au vécu conscientisant. Ce sont surtout les vécus langagiers des domaines de « solidarité » (la famille, le réseau social) et des médias qui sont les plus fortement reliés à l'autodéfinition francophone (voir aussi Landry, Deveau et Allard, 2006b). Être en contact régulier avec la langue française dans la sphère privée peut contribuer au développement d'une autodéfinition francophone mais c'est la qualité autonomisante et conscientisante de ces contacts qui semble le plus apte à contribuer à une identité francophone forte et engagée.

2.3.2.2 La vitalité subjective

Comme nous l'avons montré dans la première partie du présent chapitre consacrée au cadre conceptuel de notre étude, la vitalité ethnolinguistique subjective forme la composante la plus cognitive de la disposition cognitivo-affective envers chacune des communautés linguistiques (se reporter à la figure 2.3). Il s'agit des perceptions ou des représentations des personnes à l'égard de la vitalité de chacune des communautés linguistiques (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981 ; Allard et Landry, 1986, 1992 et 1994). Ces croyances sont dites exocentriques puisqu'elles renvoient à des réalités importantes pour la personne, mais qui lui sont externes. C'est d'abord un regard sur une réalité langagière, c'est-à-dire les ressources ou le capital linguistique dont dispose le groupe : « ce qui est » (Allard et Landry, 1992 et 1994). Mais c'est aussi un processus de comparaison sociale (Tajfel, 1974 et 1981). Dans ce contexte intergroupe, il est naturel que la personne compare les ressources langagières dont dispose chacun des groupes. Le membre d'un groupe minoritaire peut en venir à juger le statut de son groupe comme étant inférieur à celui de l'exogroupe majoritaire. Tel est le cas particulièrement en situation de diglossie. La langue majoritaire est alors une langue haute, une langue publique, une langue de statut. La langue minoritaire peut être perçue comme une langue basse, une langue privée, une langue de solidarité. Dans certains contextes, notamment en situation exogame, la langue minoritaire peut même ne pas constituer une langue de solidarité. Les contacts intimes avec les membres de la famille et de la parenté, les amis et les voisins peuvent alors être vécus en grande partie dans la langue majoritaire.

La mesure de la vitalité ethnolinguistique subjective chez des jeunes francophones est une opération qui consiste à vérifier à quel degré ceux-ci attribuent à leur langue une légitimité, un statut suffisamment valorisant pour qu'ils désirent l'apprendre et l'employer dans leur vie quotidienne. D'après nos recherches antérieures, c'est le vécu enculturant dans les domaines publics (les institutions et l'affichage commercial et public) qui favorise le plus une vitalité ethnolinguistique subjective forte (Landry et Allard, 1994b et 1996 ; Landry et Bourhis, 1997 ; Landry, Deveau et Allard, 2006b).

2.3.2.3 Le désir d'intégration

La figure 2.3 représente l'image d'un continuum cognitivo-affectif qui illustre les dispositions affichées envers les communautés linguistiques. Nous avons vu que la vitalité ethnolinguistique subjective en constitue le pôle cognitif et l'identité ethnolinguistique, le pôle affectif. Le désir d'intégration traduit le degré auquel la personne désire utiliser les ressources communautaires et faire partie du groupe linguistique. Il s'agit donc essentiellement d'une prise de position personnelle – le « ce que je veux » – assimilant dans une disposition personnelle les croyances concernant la vitalité de son groupe et ses sentiments identitaires. Pour cette raison, le désir d'intégration communautaire est constitué de croyances « egocentriques » qui reflètent des croyances nourries au sujet de sa personne, de ses attributs, de ses souhaits et de ses désirs. En somme, le désir d'intégration, proche d'une intention de comportement, constitue un excellent prédicteur du comportement langagier (Allard et Landry, 1986, 1992 et 1994).

Mesurer chez des jeunes Canadiens le désir d'intégrer la communauté francophone, c'est chercher à déterminer à quel degré ils désirent faire partie des deux communautés de langue officielle. Pour des raisons de statut, les jeunes francophones subissent la forte attraction sociale qu'exerce la langue anglaise ; jusqu'à un certain point, ils désirent faire partie d'une communauté dominante dont la langue bien maîtrisée s'avère cruciale pour la mobilité sociale et la satisfaction des besoins. Par ailleurs, pour des raisons de solidarité, les jeunes francophones peuvent désirer faire partie de leur groupe, même si dans leur région le français ne jouit pas d'un statut enviable. C'est souvent par attachement identitaire que se nourrit le désir d'intégration à l'endogroupe minoritaire. En contexte de faible vitalité ethnolinguistique, plusieurs jeunes francophones semblent vouloir trouver un compromis entre leurs motifs de statut qui les attirent vers l'exogroupe dominant et leurs motifs de solidarité qui les attachent à leur endogroupe. En effet, les scores traduisent souvent le désir d'intégrer également chacune des communautés linguistiques (par exemple Landry et Allard, 1991 et 1992).

Nos recherches antérieures ont montré que ce sont les vécus enculturants dans le domaine des médias, par l'entremise de la scolarisation et dans les réseaux sociaux interpersonnels qui sont les plus

fortement reliés au désir d'intégrer la communauté francophone (Landry et Allard, 1996 ; Landry et Bourhis, 1997). Une recherche (Landry, Deveau et Allard, 2006b) a montré que le désir d'intégrer la communauté francophone est fortement relié à la force de l'identité francophone, mais aussi aux croyances concernant le statut social de la langue française, c'est-à-dire à la vitalité francophone subjective. En somme, comme le prédit notre modèle théorique (figure 2.7), le désir d'intégration communautaire est le résultat de la force de l'identité et de celle de la vitalité subjective. Il ne suffit pas de se définir comme francophone, encore faut-il croire que la langue française vaut la peine d'être parlée.

2.3.2.4 Les sentiments : autonomie, compétence et affiliation

Le modèle tient compte de trois types de sentiments : l'autonomie, la compétence et l'affiliation. Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000 et 2002), ces trois sentiments sont le reflet de la satisfaction des trois besoins fondamentaux liés au développement de l'autodétermination. Nous entendons par besoin un état énergisant qui, s'il est satisfait, conduit à la santé et au bien-être psychologique et qui, dans le cas contraire, mène à la détresse et à la pathologie (Hull, 1943). Un besoin n'est pas appris, il est inné. Il n'est pas non plus particulier à une culture quelconque, étant universel. Il est essentiel. Sa non-satisfaction entraîne nécessairement des effets négatifs.

Le besoin d'autonomie emporte avec lui la nécessité de se percevoir comme la source de ses actions et la nécessité d'agir à son gré (De Charms, 1968). En d'autres termes, l'autonomie est assimilée au sentiment d'être guidé par ses raisons propres et par ses valeurs personnelles. Il s'agit donc plus que se sentir libre de choisir ; il faut aussi sentir que l'on est en mesure de choisir. L'autonomie et l'indépendance sont deux sentiments distincts. Le premier relève du besoin de se réaliser comme personne unique capable de se prendre en charge alors que le deuxième est davantage un besoin de se distinguer des autres.

Le besoin de compétence correspond au sentiment d'être capable d'exercer un effet sur son environnement (White, 1959). La personne doit sentir qu'elle contrôle personnellement ce qu'elle fait et ce qui lui arrive, et qu'elle est « effective », c'est-à-dire qu'elle a le sentiment que

ses actions ont les effets désirés. À défaut d'éprouver ce sentiment, elle se sent impuissante face à son sort et éprouve le sentiment d'être assujettie à des contrôles externes.

Le besoin d'affiliation tient à l'importance d'entretenir des relations humaines affectives positives et sécurisantes qui procurent le sentiment d'être accepté, mais aussi celui d'être aimé, écouté, entendu, compris et soutenu (Baumeister et Leary, 1995). Il importe de savoir que ce besoin n'entre pas en conflit avec le besoin d'autonomie. Au contraire, ce sont des besoins complémentaires (Sheldon et Bettencourt, 2002). D'ailleurs, selon les protagonistes de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2003), la satisfaction des besoins fondamentaux dans un contexte social donné pourrait même être favorable au développement de l'identité.

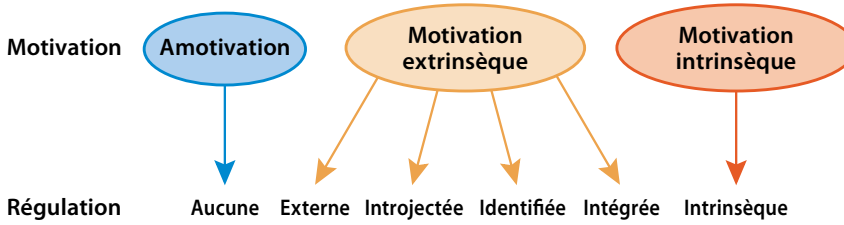
Rappelons-le, la satisfaction de ces trois besoins (voir figure 2.7) est reliée principalement au vécu autonomisant. Nous proposons, toutefois, que les vécus enculturant et conscientisant fournissent un apport non négligeable à leur satisfaction. Par exemple, il apparaît raisonnable d'affirmer que la fréquence des contacts vécus en français renforce les sentiments de compétence et d'affiliation et que les expériences de conscientisation ethnolangagière alimentent les sentiments d'autonomie et d'affiliation. En outre, les personnes sont en mesure de satisfaire ces trois besoins psychologiques en se formant une identité ethnolinguistique forte et positive. L'identité, proposons-nous, entretient une relation particulièrement forte avec le sentiment d'affiliation. Nos analyses préliminaires le corroborent en faisant apparaître que la force de l'autodéfinition francophone est associée au sentiment d'affiliation et que l'engagement identitaire est associé au degré de satisfaction des trois besoins, plus particulièrement du besoin d'affiliation (Deveau, Landry et Allard, 2005 ; Deveau, 2007). Enfin, une recherche récente (Landry, Deveau, Losier et Allard, 2009) montre que la construction identitaire dans un contexte autonomisant est non seulement reliée à la satisfaction des trois sentiments fondamentaux mais qu'elle semble médiatiser aussi des sentiments de bien-être psychologique.

2.3.2.5 La motivation langagière

Les personnes peuvent invoquer des motivations différentes pour apprendre et pour parler une langue. La figure 2.9 présente les six types de motivation qu'énonce la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2000) à partir desquelles nous définissons la motivation langagière (voir aussi Deveau, Landry et Allard, 2006b). On aperçoit, à l'extrémité gauche, l'amotivation et, à l'extrémité droite, la motivation intrinsèque. Quatre formes différentes de motivation extrinsèque complètent l'étendue intermédiaire reliant ces deux pôles. La motivation pourrait par conséquent être située sur un continuum variable selon le degré d'autodétermination. Comme le montre cette figure, le degré d'autodétermination de la motivation augmente en se déplaçant de la gauche vers la droite.

Figure 2.9

Continuum d'autodétermination (Ryan et Deci, 2000)



La motivation intrinsèque constitue le prototype de la motivation autodéterminée. Les personnes intrinsèquement motivées agissent pour le plaisir, pour la stimulation ou pour l'accomplissement. Ainsi, l'apprentissage par le jeu recourt à la motivation intrinsèque. L'amotivation renvoie au phénomène contraire de la motivation intrinsèque. En ce cas, la personne n'agit pas en conformité avec ses intentions ; elle sent plutôt que son comportement est attribuable à des facteurs extérieurs indépendants de sa volonté. Autrement dit, l'amotivation correspond à l'absence de régulation personnelle. La personne n'éprouve, tout compte fait, aucun sentiment de plaisir, de satisfaction ou d'accomplissement.

Pour leur part, les comportements pour lesquels la motivation est extrinsèque sont intentionnels. Ils se distinguent toutefois de la motivation intrinsèque puisqu'ils émanent de motifs quelconques, lesquels

sont distincts du comportement lui-même. La régulation externe correspond au fait d'apprendre le français pour recevoir une récompense ou pour éviter une punition. La régulation introjectée correspond à la première phase du processus d'intériorisation. La personne apprend le français et le parle pour des motifs reliés à des récompenses et à des punitions internes. Par exemple, les actions sont accomplies en vue de recevoir l'approbation ou l'acceptation d'un tiers significatif. Le comportement comme tel n'étant toujours pas valorisé, la motivation n'est pas autodéterminée. Éviter d'adopter tel comportement dans pareil contexte de motivation peut amener la personne à se sentir coupable ou mal à l'aise devant un tiers significatif (ce peut être un parent, une enseignante) dont elle cherche à obtenir l'approbation. Lorsqu'elle parvient à intérioriser l'importance d'apprendre et de parler le français et qu'elle l'attribue à des buts personnels, c'est alors que la régulation du comportement devient identifiée. La personne attribue ses motifs pour l'apprentissage et l'usage du français à des objectifs personnels importants (ex. : être admise dans un programme universitaire de choix). La régulation intégrée est la prochaine et dernière phase du processus d'intériorisation. Avec elle, la personne intègre à son moi la valeur que représente le fait d'apprendre et de parler le français et elle cherche à établir une cohérence entre l'ensemble de ses valeurs et de ses identités. Elle apprend et parle le français parce que ces comportements correspondent à qui elle est. Le motif devient en quelque sorte plus identitaire qu'instrumental.

Fondé sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000 et 2002), le modèle conceptuel propose que l'intériorisation de la régulation des comportements langagiers tout comme la motivation intrinsèque pour apprendre et pour parler le français sont favorisées par un vécu francophone autonomisant et le développement des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation.

Il importe de mettre en évidence deux points à la fin de la présente section. Premièrement, la motivation d'une personne à adopter un comportement ne correspond jamais exclusivement à un seul type de motivation. Au contraire, elle prend appui simultanément sur divers motifs pour agir. Par exemple, un élève peut faire ses devoirs en français à la fois parce qu'il trouve l'activité intéressante et stimulante, parce qu'il la considère personnellement importante pour atteindre

des buts personnels et parce que les bons résultats scolaires sont nécessaires à l'obtention de bourses d'études. Ce qui compte, c'est que les motivations plus autodéterminées soient dominantes. Deuxièmement, il faut savoir nuancer clairement les effets de la motivation extrinsèque autodéterminée (identifiée et intégrée) et les effets de la motivation intrinsèque. Alors que la motivation intrinsèque est précieuse pour l'intensité de l'engagement dans le comportement, les formes de régulation identifiée et intégrée sont essentielles pour entretenir la persévérance devant les contraintes (Koestner et Losier, 2002). Enfin, le processus d'intériorisation et d'intégration de la régulation pour apprendre et pour parler le français pourrait aussi correspondre à une plus grande autodétermination de la construction identitaire (Deveau, 2007 ; Deveau et Landry, 2007).

2.3.2.6 Les compétences langagières

À l'instar de celui de Cummins (1979 et 1981), le modèle établit deux aspects distincts de la compétence langagière : la *compétence cognitivo-scolaire*, soit l'habileté permettant d'employer la langue comme outil de pensée et d'abstraction, et la *compétence orale communicative*, soit l'habileté permettant de faire usage de la langue dans des contextes de relations interpersonnelles. La première est beaucoup plus associée aux aptitudes linguistiques et aux aptitudes intellectuelles que la seconde (Genesee, 1976 et 1978 ; Cummins, 1984). De plus, elle s'acquiert surtout dans des situations décontextualisées d'emploi de la langue (par exemple les expériences de littératie et de scolarisation dans la langue), tandis que la seconde est normalement vécue dans des situations moins cognitivement exigeantes et pourvues d'indices extralinguistiques (par exemple les contacts interpersonnels et les discussions informelles).

Selon Cummins (1979 et 1981), il s'opère un degré élevé de transfert entre les compétences cognitivo-scolaires dans une langue et ces compétences dans une autre langue, pour autant que les occasions de contact avec ces langues soient suffisantes. Landry et Allard (1991, 1992, 1993, 1997 et 2000) ont confirmé la validité de cette hypothèse en montrant à maintes reprises que les élèves francophones en situation minoritaire qui sont complètement scolarisés en français (sauf pour les cours d'anglais langue seconde) pouvaient obtenir un

rendement en anglais sur le plan cognitivo-scolaire comparable à celui d'élèves francophones complètement scolarisés en anglais. Ces recherches appuient l'hypothèse du modèle des balanciers compensateurs (voir figure 2.8) selon laquelle la scolarisation accomplie principalement dans la langue ayant la plus faible vitalité favorise l'acquisition d'un bilinguisme additif (Landry, Allard et Deveau, 2009b).

Nos recherches antérieures ont montré que la scolarisation dans la langue minoritaire constitue le meilleur prédicteur de la compétence cognitivo-scolaire en français et de la compétence orale en français (Landry, 1995 ; Landry et Allard, 1996). Ces compétences dépendent aussi de l'emploi de la langue dans la famille, dans les médias et dans le réseau social (Landry et Allard, 1996 et 2000 ; Landry, Allard et Théberge, 1991). Dans la présente étude toutefois, les effets du degré de scolarisation en français ne peuvent pas faire l'objet d'une analyse puisque, sauf exceptions, toutes les personnes participantes ont été scolarisées dans des écoles françaises gérées par les conseils scolaires francophones.

2.3.2.7 Les comportements langagiers

Les trois vécus ethnolangagiers décrits à la section 2.3.1 influencent les comportements langagiers. Aux fins de l'élaboration de ce cadre conceptuel, nous définissons deux types de comportements langagiers : le comportement langagier socialisé et le comportement ethnolangagier engagé.

Le comportement langagier socialisé

Le vécu enculturant dont il est question à la section 2.3.1.1 est lié, entre autres, à la perception de la vitalité des groupes linguistiques avec lesquels il y a contact, au développement de compétences langagières dans les langues de ces groupes et à la fréquence d'emploi des langues avec lesquelles il y a eu contact dans les contextes intergroupes. Plus les contacts avec une langue ont été fréquents depuis l'enfance dans la famille et dans la parenté, avec les amis et avec les voisins, au cours de la scolarisation, dans les médias et dans le paysage linguistique, plus l'usage de cette langue sera fréquent. L'usage de la langue est important non seulement pour son maintien, mais aussi pour l'identification au groupe et pour sa transmission intergénérationnelle. L'emploi

d'une langue contribue en outre au maintien même de la socialisation langagière qui sous-tend le comportement (voir la boucle rétroactive à la droite de la figure 2.5). Autrement dit, les personnes se trouvant dans des contextes qui favorisent l'usage d'une langue tendront à intérioriser les normes sociales favorables à cet usage. Le jeune qui a pris l'habitude de parler français avec ses amis tendra à maintenir ce réseau social dans la mesure où ces expériences langagières auraient été significatives et valorisantes. Donc, l'effet du vécu enculturant sur les comportements langagiers actuels peut-être vu comme l'effet des habitudes langagières acquises depuis l'enfance. Les comportements langagiers socialisés que l'on observe actuellement chez la personne peuvent être reliés à des contextes actuels particuliers mais ils sont aussi le reflet des habitudes du passé, donc de la socialisation ethnolangagière cumulée depuis l'enfance. De là le sens du terme comportement langagier « socialisé ».

Le comportement ethnolangagier engagé

Le vécu conscientisant dont il a été question à la section 2.3.1.3 peut favoriser non seulement l'acquisition de la conscience critique, mais aussi celle de la capacité d'un plus grand engagement envers son épanouissement psycholangagier et son groupe ethnolinguistique. Rappelons que c'est lorsqu'elle réussit à mieux saisir dans leur globalité les problèmes observés, ou leurs enjeux, que la personne est mieux disposée à remettre en question le système social qui les sous-tend, puis à agir en conséquence (Shor, 1992).

L'engagement ethnolangagier apparaît quand les membres du groupe minoritaire adoptent des comportements propres à contribuer aussi bien à l'apprentissage et au maintien de la langue et de la culture qu'à l'épanouissement de la communauté francophone. Les comportements de valorisation, d'affirmation et de revendications ethnolangagières peuvent refléter, selon les contextes privés ou publics de leur manifestation, des degrés différents d'engagement ethnolangagier. Selon nous, la revendication des droits ethnolinguistiques traduit communément un degré d'engagement plus élevé que l'affirmation ethnolangagière et, à son tour, cette affirmation traduit habituellement un degré d'engagement ethnolangagier plus élevé que la valorisation de la langue et de la culture du groupe. D'où il suit que, tant dans le vécu

conscientisant des élèves que dans leur propre comportement ethnolangagier engagé, les comportements de valorisation sont en moyenne plus fréquents que les comportements d'affirmation ethnolangagière et que ces derniers sont, à leur tour, plus fréquents en moyenne que les comportements de revendication ethnolangagière. C'est toutefois pris dans leur ensemble qu'ils manifestent le plus concrètement l'engagement ethnolangagier.

Cela dit, nous adaptons la définition de l'engagement en relation avec le processus de conscientisation critique proposée par Ferrer et Allard (2002b) pour définir comme suit l'engagement ethnolangagier.

Chez la personne qui a acquis une conscience critique ethnolangagière, l'engagement ethnolangagier s'entend de l'action consistant à définir des buts, à formuler des intentions de comportement, à élaborer des plans au regard des questions linguistiques et culturelles et à agir comme citoyen ou comme citoyenne responsable, en fonction de sa compréhension plus approfondie des facteurs qui influent sur la réalité ethnolangagière. Par ses actions autonomes, l'être conscientisé engagé valorise la langue et la culture de son groupe, s'affirme ethnolangagièrement et revendique les droits linguistiques de son groupe, alimentant ainsi de nouveaux éléments existentiels significatifs son processus de conscientisation critique et d'engagement.

Ce double processus de conscientisation et d'engagement, ou de réflexion-action, à l'égard de la langue et de la culture constitue en quelque sorte une spirale infinie. L'engagement autonome envers une activité conscientisante ouvre la voie à une prise de conscience enrichie, plus réfléchie, plus critique, capable de conduire à l'adoption d'un nouvel engagement, lequel, à son tour, donnera lieu à d'autres expériences qui constitueront les objets éventuels d'une analyse critique.

Les comportements engagés sont plus susceptibles de se manifester à la suite d'une prise de conscience critique de la légitimité et de la stabilité de la situation créée par les rapports de force défavorables ou favorables à son groupe. Les démarches analytiques de Freire, de Shor et de Ferrer et Allard reposent d'ailleurs sur cette prémisse. En ce sens, Giles, Bourhis et Taylor (1977) affirment que la perception d'une situation illégitime et instable concernant les rapports entre groupes ethnolinguistiques est nécessaire pour que le groupe minoritaire défavorisé

applique des stratégies propres à améliorer sa situation. Autrement dit, c'est lorsque la personne perçoit la situation de son groupe comme injuste et instable (c'est-à-dire capable d'être changée) qu'elle se sentira plus apte et disposée à agir pour effectuer des changements dans les conditions de son vécu.

2.4 En bref

Ces nombreuses dimensions du cadre conceptuel peuvent se ramener à quelques questions fondamentales. Beaucoup de jeunes grandissent dans des familles francophones et sont scolarisés dans des écoles françaises tout en se trouvant submergés dans un environnement social anglodominant. Que peuvent faire la famille et l'école pour neutraliser les effets de ces milieux anglodominants ? Déjà, la recherche montre que le bilinguisme additif est favorisé par une forte francité familioscolaire. Tout se passe comme si le déterminisme social n'est pas entièrement associé à la langue dominante. Une prise en charge par la famille de sa dynamique langagière et une prise en charge par l'école de son ambiance langagière peuvent déjà contribuer beaucoup à un vécu enculturant de « solidarité » qui, en plus d'influer sur les compétences langagières et sur le désir d'intégrer la communauté francophone, constitue l'assise même de la construction identitaire. L'école peut aussi être un lieu de conscientisation qui amène éducateurs et élèves à entrer en dialogue sur les enjeux personnels et collectifs liés au fait de vivre en français dans un contexte minoritaire. Nos recherches récentes ont pour objet d'analyser les effets complémentaires de dimensions qualitatives du vécu langagier qui ont été très peu étudiées à ce jour, à savoir les effets des vécus autonomisant et conscientisant et de dimensions quantitatives, mieux connues, du vécu enculturant. Théoriquement, ce sont des concepts féconds. La présente étude dresse un profil descriptif des élèves de 11e année des écoles françaises des provinces et territoires où les francophones sont démographiquement minoritaires. L'analyse de ces variables peut être très pertinente pour le développement d'une pédagogie adaptée aux minorités francophones. Nous exposerons et analyserons brièvement les conséquences pédagogiques de notre recherche après avoir présenté et examiné les résultats obtenus.

Chapitre 3

Méthodologie

Nous nous proposons de décrire ici l'échantillon d'élèves ayant participé à la recherche, de présenter les instruments de mesure que nous avons employés pour la collecte de données, de décrire la procédure d'administration des questionnaires avant d'expliquer à grands traits les analyses statistiques auxquelles nous avons procédé.

3.1 L'échantillon

Au total, 8 124 élèves d'écoles francophones de toutes les provinces canadiennes où les francophones sont en situation minoritaire et de deux territoires (Yukon et Territoire du Nord-Ouest) ont participé à l'étude. L'enquête a eu lieu pendant les années scolaires 2004-2005 et 2005-2006. Pour les besoins de notre rapport, nous avons analysé uniquement les résultats provenant des élèves de la onzième année afin d'assurer la comparabilité entre les régions. L'échantillon comporte 5 836 élèves de la onzième année. Dans des petites écoles, des élèves de la 10^{e} et de la 12^{e} année ont participé à l'enquête dans le but d'avoir un nombre optimal de répondants par école. Puisque les résultats sont présentés ici uniquement pour quatre grandes régions du pays (voir ci-dessous), les comparaisons s'avèrent plus équitables si les élèves sont tous inscrits au même niveau scolaire.

Selon des chiffres obtenus auprès des conseils scolaires, 8 986 élèves auraient été inscrits en onzième année dans ces écoles en 2005-2006. Nous estimons alors avoir obtenu la participation d'environ 65 % des élèves ciblés. Ces élèves proviennent de 143 écoles différentes, ce qui correspond à 86 % des écoles francophones secondaires en situation minoritaire au pays. Trente des 31 conseils scolaires francophones en situation minoritaire sont représentés. Seul le conseil scolaire francophone du Nunavut n'a pu participer, celui-ci n'ayant pas d'élèves inscrits à l'école secondaire.

3.2 Les instruments de mesure

Nous avons administré un ensemble d'instruments de mesure que nous décrivons ci-après. Les élèves ont répondu à deux livrets de questionnaires et ils ont subi deux épreuves de compétence langagière. Maints détails non rapportés ici apparaissent dans les tableaux et au chapitre consacré à la présentation des résultats. En outre, le descriptif plus complet des échelles y est exposé.

3.2.1 Les données démographiques

Les quatre premières sections du premier livret ont pour objet de recueillir des renseignements démographiques d'ordre général sur l'élève tels son âge et son sexe, sa langue maternelle et ses langues secondes et celles de ses parents, le degré de scolarisation et le type de profession de ses parents, et son lieu d'origine.

3.2.2 Le vécu ethnolangagier

Nous avons mesuré trois formes de vécu ethnolangagier : le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant.

3.2.2.1 Les vécus enculturants

Langue de scolarisation

Dans ce questionnaire, l'élève indique pour chacun de ses quatre cycles d'études (de la M à la 3e, de la 4e à la 6e, de la 7e à la 9e et de la 10e à la 12e) la proportion d'enseignement qu'il a reçue en français et en anglais (1 = Tous les cours en anglais à 9 = Tous les cours en français) ainsi que le degré auquel l'ambiance de l'école à l'extérieur des cours était française ou anglaise (1 = Totalement française à 9 = Totalement anglaise).

Contacts avec des anglophones et des francophones

Ce questionnaire mesure le vécu ethnolangagier enculturant des élèves dans deux perspectives : la proportion de francophones et d'anglophones dans le réseau social et les langues parlées dans les contacts. Il a d'abord été demandé à l'élève d'estimer, pour 14 regroupements de personnes différentes (ex. : les oncles et les tantes), combien sont des

francophones et combien sont des anglophones en tenant compte de l'ensemble des personnes qu'il a connues depuis son enfance. L'élève répond deux fois pour chaque regroupement, une fois pour les anglophones et une fois pour les francophones, en encerclant le chiffre qui correspond à sa situation (1 = Aucun à 9 = Tous). Pour les mêmes regroupements de personnes, il doit ensuite indiquer sur une échelle de neuf points le degré d'usage relatif du français et de l'anglais avec ces personnes (1 = Toujours l'anglais à 9 = Toujours le français). L'élève répond pour deux périodes de sa vie : de deux à six ans et de sept à douze ans.

Réseau de communication par les médias

Dans un autre questionnaire, nous mesurons le vécu ethnolangagier enculturant engendré par les contacts avec les médias de l'information et de la communication. Ce questionnaire évalue les contacts avec les diverses formes de médias électroniques, la musique, les médias écrits, le théâtre ainsi que les enseignes et les affiches. Il comporte 13 questions, mais il s'agit de répondre à chacune à deux reprises, une fois pour la période de vie de deux à six ans et une fois pour la période de vie de sept à douze ans. L'élève doit estimer le degré relatif de contacts vécus en français et en anglais en encerclant le chiffre sur une échelle de fréquence relative de 9 points allant de toujours en anglais à toujours en français. Par exemple, « J'ai été exposé.e aux *programmes* (émissions) de télévision de l'âge de 2 à 6 ans » (1 = Toujours en anglais à 9 = Toujours en français).

3.2.2.2 Le vécu autonomisant

Dans le questionnaire *Qualité des expériences vécues*, nous mesurons trois formes de vécu autonomisant : les expériences de choix et de décision (appui à l'autonomie), les rétroactions positives et constructives (appui à la compétence) et la qualité affective des contacts interpersonnels (appui à l'affiliation). Chaque forme de vécu est appréciée à partir de trois énoncés d'expériences (ex. : « Depuis mon enfance, on m'a encouragé à être moi-même ») situées dans trois contextes différents : dans la famille, dans les cours suivis et avec les amis. De plus, il faut répondre à chaque énoncé une fois pour les personnes francophones ou les cours en français, et une autre fois pour les personnes anglophones ou les cours en anglais. L'élève répond en encerclant le

chiffre sur une échelle de correspondance (1 = Ne correspond pas du tout à 9 = Correspond entièrement) qui décrit le mieux ses propres expériences.

3.2.2.3 Le vécu conscientisant

Nous mesurons le vécu conscientisant à l'aide de trois questionnaires.

Valorisation du français par les personnes de ton entourage

Ce questionnaire mesure à partir de 12 questions le degré auquel l'élève a entendu ou vu des personnes de son entourage valoriser la langue et la culture françaises, affirmer son identité ou revendiquer les droits linguistiques de la communauté francophone. Par exemple, « Depuis ton enfance, combien souvent as-tu entendu ou vu des personnes de ton entourage participer à des manifestations pour des services en français ? ». Il s'agit de répondre en se reportant à une échelle de fréquence allant de 1 = Jamais à 9 = Très souvent.

Valorisation du français par différentes catégories de personnes

Ce très court questionnaire demande à l'élève d'estimer combien souvent il a entendu ou vu des personnes de six catégories sociales différentes (ex. : la famille, les enseignants, les artistes) valoriser la langue et la culture françaises. Il répond en se reportant à une échelle de fréquence de 9 points comme celle mentionnée précédemment.

Expériences conscientisantes personnelles

Ce questionnaire vise à évaluer le degré auquel l'élève a vécu depuis son enfance des expériences personnelles qui auraient pu lui faire prendre conscience de la situation de la langue et de la culture françaises dans sa région. Il répond en indiquant sur une échelle de correspondance (1 = Ne correspond pas du tout à 9 = Correspond entièrement) le degré auquel chacun des dix énoncés correspond à ce qu'il a vécu. Par exemple, « J'ai eu des occasions de prendre connaissance des droits des francophones ».

3.2.3 Le développement psycholangagier

3.2.3.1 L'identité ethnolinguistique

L'identité ethnolinguistique de l'élève est mesurée en fonction de deux composantes : l'autodéfinition et l'engagement identitaire.

Identité

Ce questionnaire mesure la force de six autodéfinitions différentes : francophone, anglophone, bilingue, franco-territoriale ou acadienne[10], québécoise et canadienne. Il demande à l'élève d'indiquer le degré auquel chacune correspond à qui il est sur cinq plans différents : la culture, la langue ou les langues, les ancêtres, l'avenir et le territoire. Les réponses aux questions se répartissent sur une échelle de différenciation sémantique en plaçant un X entre deux pôles (ex. : entre non francophone et francophone). Par exemple, « Selon ma culture (ma façon de penser, ma façon d'agir, mes intérêts, mes croyances, mes valeurs), je considère que je suis :

non francophone _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ francophone

Identification aux communautés de langue officielle

Ce deuxième questionnaire évalue la force de l'engagement identitaire de la personne à l'égard des deux communautés de langue officielle. Il comporte 12 énoncés, qui peuvent être regroupés sous trois formes d'engagement identitaire : l'autocatégorisation (ex. : « En général, je me perçois comme étant semblable aux membres de la communauté francophone. »), l'estime de soi collective (ex. : « En général, je me sens valorisé.e par une identité francophone. ») et l'engagement affectif (ex. : « En général, je suis prêt.e à travailler pour le développement de la communauté francophone. »). L'élève indique à quel degré chacun des énoncés correspond à sa vision de lui-même (1 = Correspond aucunement à 9 = Correspond entièrement) vis-à-vis de chaque communauté.

---

10. La version du questionnaire administrée dans chaque province et territoire présentait l'autodéfinition correspondante. Les autodéfinitions mesurées étaient franco-colombienne, franco-albertaine, fransaskoise, franco-manitobaine, franco-ontarienne, franco-yukonaise, franco-ténoise et franco-terre-neuvienne. Dans les trois provinces maritimes, nous avons mesuré l'autodéfinition acadienne.

3.2.3.2 La vitalité ethnolinguistique subjective et le désir d'intégration

Le questionnaire *Croyances par rapport aux communautés de langue officielle* s'organise en quatre parties, chacune permettant d'évaluer un type de croyances distinct. Les trois premières mesurent différentes formes de vitalité ethnolinguistique subjective et la quatrième, le désir d'intégration. Chaque type de croyances se mesure en fonction de quatre capitaux linguistiques : politique, économique, culturel et démographique.

Les ressources actuelles des communautés de langue officielle

La première partie du questionnaire porte sur les croyances par rapport à la vitalité ethnolinguistique actuelle des communautés francophones et anglophones. L'élève complète une série de 16 phrases (huit par rapport à la communauté anglophone et huit par rapport à la communauté francophone) en encerclant un chiffre entre 1 et 9. Plus le chiffre encerclé se rapproche de 9, plus l'élève dit croire que la vitalité ethnolinguistique de la communauté est forte dans sa région au regard de l'aspect mesuré. Par exemple, « Dans cette région, les activités culturelles (théâtre, spectacles, cinéma) de langue française sont (1 = Inexistantes à 9 = Extrêmement nombreuses) ».

Les ressources futures de la communauté francophone de cette région

La deuxième partie du questionnaire comporte quatre énoncés reliés aux croyances par rapport à la vitalité future de la communauté francophone de la région. Un énoncé correspond à chaque type de capital linguistique. L'élève indique ce que la situation future de la communauté francophone sera, selon lui, relativement à la vitalité actuelle. Par exemple, « Comparativement à la situation actuelle, dans 25 ans, dans cette région, l'utilisation du français dans les commerces et les industries sera (1 = Inexistante à 9 = Beaucoup plus fréquente) ».

Ce qui serait vraiment juste et équitable dans cette région

La troisième partie évalue les croyances des élèves par rapport à ce qui serait vraiment juste et équitable dans leur région sur le plan des

ressources ethnolangagières de la communauté francophone, compte tenu du nombre de francophones et d'anglophones. Les élèves répondent toujours en encerclant un chiffre entre 1 et 9 afin de compléter la phrase. Par exemple, « Étant donné le nombre de francophones et d'anglophones dans cette région, pour que les choses soient vraiment justes et équitables, l'utilisation du français dans les services gouvernementaux devrait être (1 = Inexistante à 9 = Beaucoup plus fréquente).

Ce que je souhaite faire ou pouvoir faire (dans cette région)

Finalement, la quatrième partie du questionnaire invite l'élève à compléter 16 phrases (huit pour chaque communauté) afin d'évaluer leur désir d'intégration de chacune des communautés de langue officielle. L'élève doit encercler un chiffre de 1 à 9 qui, selon lui, décrit le mieux ses buts, ses souhaits ou ses désirs. Par exemple, « Le territoire dans lequel je voudrais le plus demeurer aurait un caractère culturel et linguistique français (1 = Extrêmement faible à 9 = Extrêmement fort) ».

3.2.3.3 Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation

Les sentiments d'autonomie, de compétence par rapport à l'apprentissage et à l'usage du français et de l'anglais et les sentiments d'affiliations interpersonnelles avec les francophones et anglophones de son entourage sont mesurés à l'aide de deux questionnaires.

Sentiments à l'égard du français et de l'anglais

Ce questionnaire comporte deux séries de dix énoncés, l'une par rapport au français, l'autre par rapport à l'anglais. La moitié des énoncés décrivent des sentiments de compétence et l'autre moitié, des sentiments d'autonomie. Les élèves doivent dire dans quelle mesure chaque énoncé correspond à ses propres sentiments en indiquant à quel degré il est d'accord (1 = Pas du tout en accord à 9 = Entièrement en accord) avec chaque sentiment mentionné. Par exemple, « Dans l'ensemble, quand j'ai à apprendre ou à utiliser le français, j'ai le sentiment d'être compétent.e ».

Sentiments vis-à-vis des personnes de ton entourage

Ce très court questionnaire permet d'évaluer les sentiments d'affiliation des élèves à l'égard des francophones et des anglophones de leur entourage. L'élève répond en indiquant à quel degré il souscrit à chacun de cinq énoncés. Il répond une fois par rapport aux anglophones et une autre fois par rapport aux francophones. Par exemple, « Dans mes relations avec les personnes francophones de mon entourage, je me sens appuyé.e (1 = Pas du tout en accord à 9 = Entièrement en accord ».

3.2.3.4 La motivation langagière

Deux questionnaires identiques sont employés afin de mesurer la motivation pour employer et apprendre le français et l'anglais : *Attitudes face au français* et *Attitudes face à l'anglais*. Le premier questionnaire commence par la question : « Pourquoi utilises-tu ou apprends-tu le français ? ». Celle-ci est suivie de 26 énoncés de raisons pour apprendre et parler le français. Par exemple, « Parce que c'est ce que les autres attendent de moi ». Ces raisons peuvent être regroupées en six types de motivation : la motivation intrinsèque, quatre types de motivation extrinsèque (intégrée, identifiée, introjectée et externe) et l'amotivation. L'élève indique à quel degré chaque énoncé correspond aux raisons pour lesquelles il parle et apprend le français en encerclant un chiffre entre 1 (Ne correspond pas du tout) et 9 (Correspond entièrement). Le deuxième questionnaire commence par la question : « Pourquoi utilises-tu ou apprends-tu l'anglais ? ». Celle-ci est suivie des mêmes 26 énoncés de raisons que dans le questionnaire précédent.

3.2.3.5 Les compétences langagières et l'insécurité linguistique

Les compétences langagières en français et en anglais sont évaluées directement à l'aide de tests de closure et indirectement au moyen d'une autoévaluation. De plus, nous mesurons le sentiment d'insécurité linguistique des élèves.

Tests de closure

Un test de closure mesure la compétence cognitivo-scolaire de l'élève en lui demandant de compléter un texte lacunaire. Les tests de closure français et anglais administrés dans notre recherche consistent en des textes de deux pages à double interligne dans lesquels tous les cinq mots ont été omis. Les élèves ont 20 minutes pour répondre. Les mots enlevés sont de tous les types : noms, pronoms, adjectifs et verbes. Pour que les résultats obtenus offrent une signification pratique, les résultats des tests sont normalisés de sorte qu'un score de 50 points correspond à la norme pour un groupe de personnes unilingues ayant cette langue comme langue maternelle. La norme du test français est établie en fonction d'un groupe d'élèves francophones de Rivière-du-Loup et la norme du test anglais, d'un groupe d'élèves anglophones de la région de Moncton. Les scores sont aussi ajustés pour que l'écart-type soit de 10 points.

Compétence en français et en anglais

Ce questionnaire demande à l'élève de procéder à une autoévaluation de sa facilité à comprendre le français et l'anglais parlés et écrits ainsi qu'à s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans ces deux langues. Cette évaluation est faite en fonction d'une échelle de mesure allant de 1 = Très faible à 9 = Très bonne. Par exemple, « Évalue ta facilité à écrire une lettre d'opinion dans le journal étudiant en français ».

Le français que je parle

Très souvent, la variété régionale du français que les élèves parlent peut être assez différente du français international. Ce questionnaire mesure, à partir de 11 questions, le degré d'insécurité linguistique (ou de confiance langagière) que l'élève ressent par rapport à cette différence. Il répond en indiquant sur une échelle de correspondance de 9 points (1 = Ne correspond pas du tout à 9 = Correspond entièrement) le degré auquel chaque affirmation correspond à son opinion. Par exemple, « J'ai peur qu'on se moque de moi à cause de mon accent quand je parle en français ».

3.2.3.6 Le comportement langagier

Deux questionnaires ont été administrés afin de mesurer les comportements langagiers.

Degré d'utilisation du français et de l'anglais

La fréquence d'usage du français et de l'anglais des élèves est mesurée au moyen de 20 questions. Elles portent sur divers aspects de la vie quotidienne des élèves, autant dans la sphère privée que publique. Pour répondre, l'élève complète une phrase en choisissant un chiffre sur une échelle allant de 1 = Toujours en anglais à 9 = Toujours en français qui représente le mieux son degré d'usage de chacune de ces langues. Par exemple, « Au dépanneur ou au magasin du coin, je fais mes achats (1 = toujours en anglais à 9 = toujours en français) ».

Ton comportement par rapport à la langue et la culture françaises

Ce questionnaire vise à mesurer à quel degré les élèves ont tendance à adopter des comportements qui sont ethnolangagièrement engagés. L'élève doit indiquer à quel degré une série de 12 comportements correspondent à ce qu'il fait ou a fait (1 = Ne correspond pas du tout à 9 = Correspond entièrement). Trois catégories de comportements sont présentées : valorisation de la langue et de la culture, affirmation identitaire et revendication de droits linguistiques et culturels. Par exemple, « Avec des ami.e.s, faire valoir l'importance de parler le français ».

3.3 La procédure d'administration des questionnaires

Dans les provinces Atlantiques et au Territoire du Nord-Ouest, les questionnaires ont été administrés par les chercheurs ou leurs assistants de recherche. En Ontario, chaque conseil a nommé une personne responsable de l'étude et a établi une petite équipe de personnes pour effectuer l'administration des questionnaires. Une séance de formation a été organisée sous forme de conférence téléphonique pendant laquelle les chercheurs ont présenté le but de l'étude, des directives en vue de l'organisation de la collecte des données, les directives concernant l'administration des questionnaires et un survol des questions les plus souvent posées par les élèves. Dans les provinces de l'Ouest et au Yukon, la formation des personnes qui ont assumé la responsabilité de la recherche a été faite sur une base individuelle. Un document

présentant toutes les informations a été placé dans chaque boîte de questionnaires expédiée aux conseils.

Les chercheurs ont fourni aux conseils une lettre explicative pouvant être distribuée aux parents à ce moment. Dans celle-ci on informait les parents que la participation à la recherche se faisait sur une base volontaire et on les invitait à communiquer avec l'école s'ils ne voulaient pas que leurs enfants y participent.

L'administration des questionnaires s'est faite en deux périodes de 75 minutes chacune, sur deux journées différentes. Les administrateurs commençaient la première période de testing en lisant une introduction à la recherche qui, entre autres, renseignait les élèves aussi bien sur le caractère anonyme de la recherche et la nature confidentielle de leurs réponses que sur les fins de la recherche. Tout de suite après, ils présentaient le test de closure anglais, qui était chronométré (20 minutes). Après ce test, les élèves répondaient au premier livret de questionnaires. Le test de closure français était administré au début de la deuxième période et était lui aussi d'une durée de 20 minutes, après quoi ils répondaient au deuxième livret de questionnaires. Une étiquette comportant un numéro d'identité assigné à l'élève était collée sur chacun de ses livrets et de ses tests afin de pouvoir rassembler les questionnaires et les tests d'un même élève.

3.4 Les analyses statistiques

Les élèves ont été répartis en quatre groupes selon leur région géographique. Les élèves du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario forment chacun un groupe. Les élèves des trois autres provinces de l'Atlantique constituent un groupe. Le quatrième groupe est constitué des élèves des quatre provinces de l'Ouest, du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest.

Des analyses de fréquences et les scores moyens sont présentés pour chaque région. Afin de faciliter la lecture des résultats, toutes les échelles de réponses de 9 points ont été réduites en échelles de 3 points pour ce qui est des analyses de fréquences, constituant ainsi trois catégories de réponses. Par exemple, l'échelle de réponse du questionnaire mesurant la langue de scolarisation (1 = Tous les cours en anglais, 2 = Tous en anglais à l'exception d'un cours de français ;

3 = La plupart en anglais, 4 = Un peu plus de la moitié en anglais, 5 = Moitié-moitié, 6 = Un peu plus de la moitié en français, 7 = La plupart en français, 8 = Tous en français à l'exception d'un cours d'anglais, 9 = Tous en français) a été réduite à 1 = Surtout en anglais (moins de 3,5), 2 = Environ moitié-moitié (3,5 à 6,4999) et 3 = Surtout en français (6,5 et plus). Toutes les fréquences sur les échelles transformées en trois catégories sont exprimées en pourcentages d'élèves se trouvant dans chacune des catégories. Les scores moyens, sauf pour les scores relatifs aux tests de closure, sont sur une échelle de 9 points. Les scores relatifs aux tests de compétence langagière ont été répartis en cinq catégories : faible (score de 1 écart-type ou plus en-dessous de la norme), modérément faible (score entre 1 et 0,5 écart-type en-dessous de la norme), moyenne (score entre plus ou moins 0,5 écart-type de la norme), modérément forte (score entre 0,5 et 1 écart-type au-dessus de la norme) et forte (score de 1 écart-type ou plus au-dessus de la norme). Nous présentons aussi les scores moyens des élèves en fonction de la concentration de francophones dans leur localité à l'aide de graphiques. Les pourcentages ont été calculés à partir des données de Statistique Canada pour les sous-divisions du recensement. Les élèves sont répartis en six groupes : 0-9 %, 10-29 %, 30-49 %, 50-69 %, 70-89 % et 90-100 %.

Préalablement aux analyses, une pondération des données a été effectuée en fonction de l'effectif des élèves en 11^{e} année de chaque école lors de l'enquête afin d'assurer une représentation équitable de chaque école et de chaque région. Les analyses ont été faites à l'aide du logiciel *SPSS* (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Résultats

Le présent chapitre est consacré aux résultats de l'enquête. Nous avons convenu de regrouper ceux-ci selon quatre régions du pays et de présenter aussi les résultats de l'ensemble des élèves toutes régions confondues. Les quatre régions sont le Nouveau-Brunswick, l'Atlantique (moins le Nouveau-Brunswick), l'Ontario et la région Ouest/Nord qui comprend toutes les provinces à l'ouest de l'Ontario, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest. Le Nouveau-Brunswick a été séparé de l'Atlantique en raison de sa situation distincte : seule province bilingue et celle où la vitalité de la langue française est la plus forte à l'extérieur du Québec. L'Ontario regroupe plus de la moitié des francophones hors Québec et est traitée séparément. Un premier rapport sur les données de la présente étude exclusif à l'Ontario et ses différentes régions a déjà été préparé (Landry, Allard et Deveau, 2007). En ce qui a trait à l'Atlantique, les francophones vivent des situations relativement semblables en Nouvelle-Écosse et à l'Île-du-Prince-Édouard. Les deux provinces regroupent des villages acadiens où la population francophone peut être relativement concentrée et des régions urbaines (Halifax et Charlottetown) où les francophones sont en proportions plus faibles et moins concentrées. Terre-Neuve et Labrador est une province où la population francophone est très peu nombreuse et les conditions de vitalité sont assez distinctes de celles des autres provinces. Néanmoins, en raison du très petit nombre d'élèves qui ont participé à l'enquête, ceux-ci furent regroupés avec ceux de la région Atlantique. Enfin, même s'il existe des différences entre les provinces et les territoires regroupés dans la région Ouest-Nord, on y trouve plusieurs similarités dans les vécus des élèves, notamment celle de vivre dans des municipalités où les francophones sont peu nombreux et peu concentrés géographiquement.

Pour pallier au fait qu'aucune des régions constituées pour ce rapport est homogène, nous présentons certains des résultats dans un deuxième format. Les résultats comportant des scores sur une échelle

sont aussi présentés selon six catégories de concentration territoriale des francophones : moins de 10 %, 10 à 29 %, 30 à 49 %, 50 à 69 %, 70 à 89 % et 90 % et plus. Les scores moyens de l'échelle sont présentés sur des graphiques qui permettent d'observer si les scores des élèves ont tendance à croître ou à diminuer selon le pourcentage de francophones dans les municipalités où habitent les élèves. Il s'agit, plus précisément, du pourcentage de francophones dans les municipalités où le jeune dit avoir passé la plus grande partie de sa vie. Nous avons opté pour ce choix plutôt que le lieu de naissance ou celui présentement habité car il représente mieux l'ensemble des expériences ethnolangagières des élèves. Notons, toutefois, que pour une majorité d'élèves le lieu de naissance, le lieu présentement habité et le lieu où ils ont passé la plus grande partie de leur vie constituent un seul et même endroit.

La présentation des résultats se fait en trois sections. La première fait un survol de variables démographiques qui décrivent certaines caractéristiques des populations d'élèves ayant participé à l'étude. En deuxième lieu, nous focalisons sur les résultats qui décrivent les trois types de vécu ethnolangagier mesurés. Il s'agit des vécus enculturant, autonomisant et conscientisant dont les particularités ont été décrites dans notre cadre conceptuel. Enfin, dans la dernière section, nous présentons les résultats des variables psycholangagières, c'est-à-dire les caractéristiques des élèves qui découlent de leurs expériences ethnolangagières.

4.1 Les variables démographiques

Les résultats présentés dans ce chapitre proviennent des élèves de 11e année. Dans certaines écoles, en raison du petit nombre d'élèves, nous avons administré les tests et les questionnaires à des élèves de 10e, de 11e et de 12e année. Toutefois, dans le but d'assurer une certaine uniformité dans les comparaisons interrégionales, seuls les résultats des élèves de la 11e année sont rapportés. Comme le montre le tableau 4.1, ces résultats représentent plus de 80 % des élèves ayant participé à l'étude. C'est dans la région Ouest/Nord que les élèves de 11e constituent la plus faible partie de l'échantillon (50,5 %) et dans la région Atlantique où ils ont la proportion la plus forte (88,3 %). Les élèves ayant participé à l'étude ont un âge moyen de 16,4 ans.

Tableau 4.1

Pourcentage d'élèves par année scolaire et âge moyen

Région		Année scolaire			Âge moyen
		10	11	12	
N.-B.	%	0,3	75,7	24,0	16,5
Atlantique	%	2,7	88,3	9,0	16,3
Ontario	%	8,9	84,8	6,3	16,5
Ouest/Nord	%	27,0	50,5	22,6	16,2
Total	**%**	**8,7**	**81,3**	**9,9**	**16,4**

Au tableau 4.2, on constate que les filles de la 11e année sont plus nombreuses (54,1 %) que les garçons (45,9 %), les proportions de filles et de garçons étant semblables dans chacune des quatre régions. Également au tableau 4.2, on peut voir que plus de huit élèves sur dix (83,0 %) ont le français comme langue maternelle. L'anglais est la langue maternelle de 14 % des élèves et 3,1 % ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. C'est en Ontario (6,1 %) et dans la région Ouest/Nord (4,6 %) que les élèves allophones sont plus nombreux. Les taux d'immigration étant beaucoup plus faibles dans l'est du pays, on note qu'au Nouveau-Brunswick et dans les autres provinces de l'Atlantique les élèves allophones constituent un peu moins de 1 % des élèves de 11e année. Par ailleurs, c'est au Nouveau-Brunswick que la proportion des élèves ayant le français comme langue maternelle est la plus forte (92,5 %) et c'est en Atlantique (28,4 %) et en Ontario (23,6 %) que la proportion d'élèves anglophones est la plus manifeste.

Tableau 4.2

Sexe et langue maternelle des élèves

Région		Sexe		Langue maternelle		
		Filles	Garçons	Français	Anglais	Autres
N.-B.	%	53,5	46,5	92,5	6,7	0,8
Atlantique	%	53,0	47,0	70,7	28,4	0,9
Ontario	%	55,1	44,9	70,3	23,6	6,1
Ouest/Nord	%	52,6	47,4	80,3	15,1	4,6
Total	**%**	**54,1**	**45,9**	**83,0**	**14,0**	**3,1**

Le tableau 4.3 présente la distribution des langues maternelles pour les parents des élèves ce qui nous a permis de calculer les taux d'exogamie et d'endogamie montrés au tableau 4.4.

Tableau 4.3

Langue maternelle des parents

		Mère			Père		
Région		**Français**	**Anglais**	**Autres**	**Français**	**Anglais**	**Autres**
N.-B.	%	90,0	9,2	0,7	87,4	11,5	1,1
Atlantique	%	77,6	21,6	0,9	74,4	23,9	1,7
Ontario	%	72,0	18,6	9,4	64,1	25,9	9,9
Ouest/Nord	%	78,9	13,7	7,4	68,6	22,5	8,9
Total	**%**	**82,3**	**13,3**	**4,4**	**77,4**	**17,8**	**4,9**

Tableau 4.4

Endogamie – exogamie

Région		**Endogamie francophone**	**Exogamie francophone/ allophone**	**Exogamie francophone/ anglophone**	**Endogamie anglophone**	**Autres**
N.-B.	%	79,0	0,9	18,5	1,1	0,5
Atlantique	%	58,6	0,9	33,6	6,0	0,9
Ontario	%	52,2	3,2	28,6	7,5	8,5
Ouest/Nord	%	57,0	4,7	28,9	3,5	5,9
Total	**%**	**67,4**	**1,9**	**23,0**	**3,8**	**3,9**

Pour l'ensemble du Canada hors Québec et dans chacune des quatre régions, les mères des élèves ont plus souvent le français comme langue maternelle (82,3 %) que les pères (77,4 %). Les parents francophones sont en proportion plus grande au Nouveau-Brunswick que dans les autres régions ce qui explique la plus forte proportion d'élèves ayant le français comme langue maternelle et, reflétant également les réponses données par les élèves, c'est en Ontario et dans la région Ouest/Nord que les parents allophones sont les plus nombreux en proportion.

Conformément aux résultats de la langue maternelle des parents, c'est au Nouveau-Brunswick que le taux d'endogamie francophone est le plus élevé. Près de huit élèves sur dix (79,0 %) ont deux parents francophones. C'est dans les trois autres régions que l'exogamie francophone/anglophone est la plus élevée. Dans celles-ci, c'est autour d'un élève sur trois dont un parent est francophone et l'autre anglophone. De plus, comme le reflètent les tableaux montrant la langue maternelle des élèves et des parents, c'est en Ontario et dans la région Ouest/Nord que l'on retrouve les proportions les plus fortes d'élèves vivant dans une situation d'exogamie francophone/allophone. Ces proportions, toutefois, restent inférieures à 5 % (3,2 % et 4,7 %, respectivement).

Rappelons que les résultats présentés dans les tableaux précédents proviennent des réponses des élèves. Les résultats concernant la langue maternelle des parents ne sont pas toujours conformes aux critères communément acceptés pour décrire un ayant droit en vertu de l'article de la *Charte canadienne des droits et libertés*. Par exemple, 7,5 % des élèves de 11e année de l'Ontario estiment que leurs deux parents sont de langue maternelle anglaise. Dans les trois autres régions les proportions varient de 1,1 % à 6,0 %. Nous ne pouvons savoir si ces chiffres sont valides. Ces élèves fréquentent-ils l'école de langue française parce qu'un des parents a bénéficié d'une clause « grands-parents » dans l'interprétation de l'article 23 de la *Charte* (certains conseils scolaires admettent les élèves dont un des grands-parents était francophone) ou parce qu'ils ont fait leur école primaire en français ou encore, estiment-ils que leurs deux parents sont anglophones parce qu'ils leur ont toujours parlé en anglais ? Ou bien, ces élèves supposent-ils erronément que l'anglais soit la langue maternelle du parent parce que celui-ci ne peut plus parler le français ? Ces questions pourraient faire l'objet d'une recherche en elles-mêmes. Notons finalement que les résultats du tableau 4.5 résument la diversité des situations vécues par les élèves eu égard à la structure parentale des familles des élèves.

Le tableau 4.5 présente le pourcentage d'élèves qui ont deux, un ou aucun parent francophone. Notons, par exemple, les différences considérables entre les élèves du Nouveau-Brunswick et ceux de l'Ontario. Chez les premiers, huit élèves sur dix ont deux parents francophones et seulement 1,6 % disent n'avoir aucun parent de langue

Tableau 4.5
Nombre de parents francophones

Région		Aucun parent francophone	1 parent francophone	2 parents francophones
N.-B.	%	1,6	19,4	79,0
Atlantique	%	6,9	34,5	58,6
Ontario	%	16,0	31,8	52,2
Ouest/Nord	%	9,4	33,3	57,3
Total	**%**	**7,7**	**24,9**	**67,4**

maternelle française. En Ontario, ces chiffres sont respectivement 52,2 % et 16,0 %. Dans les autres provinces de l'Atlantique et dans la région Ouest/Nord, les situations tendent à se rapprocher de celles des élèves de l'Ontario. Globalement, deux élèves sur trois disent avoir deux parents francophones. Notons que cette proportion est plus forte que chez la population des enfants d'ayants droit francophones (déjà, en 1986, 53 % des enfants d'ayants droit vivaient dans une structure parentale exogame, cette proportion atteignant 66 % en 2006), ce qui indique la plus faible tendance à inscrire un enfant à l'école de langue française lorsque les deux parents ne sont pas francophones (voir Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007).

Les tableaux 4.6 et 4.7 montrent les degrés de scolarisation des parents des élèves. Ceux-ci étaient estimés par les élèves à partir d'une échelle de 7 points (voir note au bas des tableaux). Si on extrapole à partir des pourcentages présentés dans ces tableaux, on note que le degré de scolarisation tend à être plus fort pour les mères que pour les pères des élèves.

Par exemple, pour l'ensemble des élèves, 12,6 % des mères des élèves n'ont pas complété la douzième année comparativement à 24,8 % des pères. De plus, 26,9 % des mères ont complété des études universitaires (scores de 6 ou 7) alors que 22,8 % des pères ont fait de même. C'est au Nouveau-Brunswick et dans les autres provinces de l'Atlantique que l'on retrouve les proportions les plus fortes de parents n'ayant pas complété les études secondaires (15,7 % et 30,4 % pour les mères et les pères au Nouveau-Brunswick et 15,3 % et 27,8 % en

Tableau 4.6

Degré de scolarisation de la mère

Région		Degré de scolarisation 1	2	3	4	5	6	7	M
N.-B.	%	1,2	5,9	8,6	26,7	32,1	21,0	4,4	4,6
Atlantique	%	1,7	5,1	8,5	19,7	38,5	22,2	4,3	4,7
Ontario	%	0,3	1,5	6,9	25,9	37,6	21,7	6,2	4,9
Ouest/Nord	%	0,4	1,2	3,5	26,0	27,1	31,4	10,5	5,1
Total	**%**	**0,8**	**4,0**	**7,8**	**26,3**	**34,3**	**21,6**	**5,3**	**4,8**

Note : 1 = Moins de 7e année, 2 = École intermédiaire (7e, 8e ou 9e année), 3 = Partie du secondaire terminée (10e ou 11e), 4 = École secondaire terminée, 5 = Études collégiales ou universitaires partielles, 6 = Études universitaires de premier cycle, 7 = Études de cycles supérieurs (maîtrise ou doctorat), M = moyenne sur échelle.

Tableau 4.7

Degré de scolarisation du père

Région		Degré de scolarisation 1	2	3	4	5	6	7	M
N.-B.	%	3,4	12,5	14,5	21,3	27,8	13,2	7,3	4,3
Atlantique	%	2,6	12,2	13,0	21,7	29,6	11,3	9,6	4,4
Ontario	%	0,6	4,5	12,7	22,2	34,8	17,7	7,5	4,7
Ouest/Nord	%	1,5	1,5	9,5	19,8	31,2	22,1	14,4	5,0
Total	**%**	**2,2**	**9,0**	**13,6**	**21,6**	**30,7**	**15,2**	**7,6**	**4,5**

Note : 1 = Moins de 7e année, 2 = École intermédiaire (7e, 8e ou 9e année), 3 = Partie du secondaire terminée (10e ou 11e), 4 = École secondaire terminée, 5 = Études collégiales ou universitaires partielles, 6 = Études universitaires de premier cycle, 7 = Études de cycles supérieurs (maîtrise ou doctorat), M = moyenne sur échelle.

Atlantique). En Ontario, ces proportions sont, respectivement, de 8,7 % et de 17,8 % tandis que, dans la région Ouest/Nord, les proportions sont encore moindres, à 5,1 % et 12,5 % respectivement. Les proportions des parents ayant complété des études universitaires sont particulièrement élevées dans la région Ouest/Nord (41,9 % pour les mères et 36,5 % pour les pères). Pour les mères, les proportions sont de 25,4 %, 26,5 % et 27,9 % pour le Nouveau-Brunswick, l'Atlantique et l'Ontario, respectivement. Pour les pères, pour les mêmes régions, les proportions sont de 20,5 %, 20,9 % et 25,2 %.

Nous avons aussi regroupé les élèves de 11e année selon la concentration géographique des francophones dans les municipalités où ils ont passé la plus grande partie de leur vie. Nous avons choisi cette municipalité plutôt que celle où ils sont nés ou celle où ils habitent maintenant puisque c'est la municipalité où ils ont passé la plus grande partie de leur vie qui risque d'avoir le plus marqué leur vécu ethnolangagier et leur développement psycholangagier. Néanmoins, pour la plupart des élèves, ces trois catégories de municipalité sont la même. Les résultats sont présentés au tableau 4.8.

Tableau 4.8

Pourcentage d'élèves selon la concentration géographique des francophones

Région	1-9 %	10-29 %	30-49 %	50-69 %	70-89 %	90-100 %	Pourcentage moyen de francophones
N.-B.	2,6	4,5	16,5	4,1	26,4	45,9	74,0
Atlantique	20,4	5,0	5,0	61,2	3,4	5,1	50,1
Ontario	12,6	46,5	17,7	7,9	11,5	3,8	33,0
Ouest/Nord	78,8	9,6	0,8	1,8	1,3	7,7	14,9
Total	**8,5**	**20,9**	**16,4**	**6,2**	**19,8**	**28,1**	**56,4**

Même si les élèves des écoles de langue française à l'extérieur du Québec proviennent de provinces et de territoires où les francophones représentent, en moyenne, moins de 5 % de la population totale, les élèves de 11e année qui ont participé à l'étude ont passé la plus grande partie de leur vie dans une municipalité où 56,4 % de la population était francophone. Par exemple, même si la proportion du Nouveau-Brunswick est constituée d'un tiers de francophones, les élèves de l'étude de cette province ont vécu dans des municipalités regroupant, en moyenne, 74,0 % de francophones (voir tableau 4.8).

On note même que 45,9 % de ces élèves ont vécu la plus grande partie de leur vie dans des municipalités peuplées de plus de 90 % de francophones. Dans les trois autres régions, moins de 8 % des élèves ont connu une telle réalité. Dans la région Ouest/Nord, tout près de huit élèves sur dix (78,8 %) ont vécu dans des municipalités comprenant moins de 10 % de francophones. On note au tableau 4.8 que la

réalité démographique francophone moyenne vécue par les élèves est la plus forte au Nouveau-Brunswick (74,0 %), suivi de l'Atlantique (50,1 %), de l'Ontario (33,0 %) et de l'Ouest/Nord (14,9 %).

Dans la section suivante nous présentons les résultats relatifs aux vécus ethnolangagiers des élèves. Dans cette section de même que dans la section suivante qui regroupe les résultats sur les variables psycholangagières (ex. : identité, compétences, croyances), il sera important de garder à l'esprit les différences régionales sur les plans démographiques, particulièrement les différences relatives à la concentration des francophones et les différences socioéconomiques associées à la scolarisation des parents.

4.2 Les vécus ethnolangagiers

Notre cadre conceptuel s'intéresse à trois types de vécus ethnolangagiers. Le vécu enculturant représente la quantité relative de contacts avec la langue française et la langue anglaise. Nos questionnaires mesurent ces vécus pour la période de l'enfance allant typiquement de 2 à 12 ans. Si les élèves avaient, en moyenne, 16 ans lorsqu'ils ont répondu aux questionnaires, nous avons limité à 12 ans la période de l'enfance de sorte à ne pas confondre ces résultats avec les comportements ethnolangagiers du présent. Pour plusieurs questions, l'élève devait distinguer dans ses réponses les vécus entre 2 à 6 ans de ceux de 7 à 12 ans.

Le vécu autonomisant fut mesuré pour identifier le degré auquel les expériences langagières des élèves tendaient à satisfaire leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation conformément à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002).

Enfin, le vécu conscientisant fut mesuré pour estimer le degré auquel les élèves furent en contact avec des modèles valorisant la langue française et le degré auquel ils furent exposés à des expériences personnelles pouvant les conscientiser à la situation minoritaire de la francophonie. La présente section est donc divisée en trois parties. La première partie fait état des différents aspects du vécu enculturant et les deux autres présentent les résultats relatifs aux vécus autonomisant et conscientisant.

4.2.1 Les vécus enculturants

4.2.1.1 La langue de scolarisation et l'ambiance langagière à l'école

Un questionnaire a mesuré le degré auquel les élèves furent enseignés en français et en anglais entre la maternelle et l'année du secondaire à laquelle ils étaient inscrits au moment de répondre. Les élèves répondaient séparément pour quatre cycles d'étude : M à 3, 4 à 6, 7 à 9, 10 à 12. Les réponses étaient données sur une échelle de 9 points : 1 = Tous les cours en anglais, 2 = Tous les cours en anglais à l'exception d'un cours de français, 3 = La plupart en anglais, 4 = Un peu plus de la moitié en anglais, 5 = Moitié en français et moitié en anglais, 6 = Un peu plus de la moitié en français, 7 = La plupart en français, 8 = Tous en français à l'exception d'un cours d'anglais, 9 = Tous les cours en français. Pour chaque cycle l'élève pouvait indiquer s'il avait étudié dans une autre langue que le français ou l'anglais.

Le tableau 4.9 regroupe les résultats pour chaque cycle. Il crée quatre catégorie d'élèves : a) ceux enseignés surtout en anglais (scores variant de 1 à 3,499), b) ceux enseignés environ également en français et en anglais (scores variant de 3,5 à 6,499), c) ceux enseignés surtout en français (scores variant de 6,5 à 9) et d) ceux enseignés dans une autre langue que le français ou l'anglais. Le tableau montre également les scores moyens des élèves pour chaque cycle d'étude ainsi que le score moyen global pour la scolarisation depuis la maternelle.

Puisque tous les élèves ayant participé à l'étude étaient au moment de l'enquête inscrits à une école de langue française, on peut s'attendre à ce qu'il y ait peu de variation dans les résultats de la proportion d'enseignement en français.

Règle générale, on observe au tableau 4.9 qu'un peu plus de 90 % des élèves ont été scolarisés surtout en français au Nouveau-Brunswick et dans les autres provinces de l'Atlantique, ceci pour chacun des cycles d'étude. Pour la région Ouest/Nord, c'est environ 90 % et en Ontario c'est un peu moins de 90 % qui ont été scolarisés surtout en français. Ces différences s'expliquent possiblement par la plus forte proportion d'élèves dans ces deux régions qui proviennent de l'extérieur du pays. Les scores moyens varient peu selon les régions et se rapprochent du score de 8 qui signifie que tous les cours étaient en français,

Tableau 4.9
Proportion d'enseignement en français et en anglais

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
M à 3	Surtout en anglais (%)	1,0	3,5	2,9	5,2	1,9
	Environ moitié moitié (%)	2,2	4,3	4,9	2,2	3,3
	Surtout en français (%)	94,8	90,5	88,3	90,6	92,1
	Autre langue (%)	2,0	1,7	3,9	2,0	2,7
	Score moyen	**8,5**	**8,2**	**8,2**	**8,2**	**8,4**
4 à 6	Surtout en anglais (%)	0,4	1,3	1,9	1,8	1,0
	Environ moitié moitié (%)	3,3	4,7	5,2	4,2	4,1
	Surtout en français (%)	94,2	91,2	89,6	93,0	92,4
	Autre langue (%)	2,1	2,8	3,3	1,0	2,6
	Score moyen	**8,0**	**7,8**	**7,8**	**7,8**	**7,9**
7 à 9	Surtout en anglais (%)	0,5	1,5	1,4	3,5	0,9
	Environ moitié moitié (%)	4,8	5,4	7,2	5,8	5,8
	Surtout en français (%)	92,9	91,4	88,6	89,5	91,1
	Autre langue (%)	1,8	1,7	2,8	1,2	2,2
	Score moyen	**7,8**	**7,8**	**7,7**	**7,7**	**7,8**
10 à 12	Surtout en anglais (%)	0,5	1,7	1,6	2,2	1,0
	Environ moitié moitié (%)	5,7	4,2	6,5	6,7	6,0
	Surtout en français (%)	92,2	92,0	89,0	89,9	90,9
	Autre langue (%)	1,6	2,0	2,9	1,2	2,1
	Score moyen	**7,8**	**7,8**	**7,7**	**7,7**	**7,8**
M à 12	**Score moyen**	**8,0**	**7,9**	**7,8**	**7,7**	**7,9**

en moyenne, sauf pour les cours d'anglais. Pour toutes les régions le score moyen est plus élevé au cycle M à 3 que pour les autres cycles. Ceci s'explique par le fait que l'enseignement de l'anglais dans certaines écoles débute seulement en troisième année et même parfois en cinquième année.

Le tableau 4.10 présente les scores de l'ambiance langagière de l'école. Les élèves estimaient cette ambiance pour les quatre mêmes cycles que pour la langue d'enseignement. L'élève évaluait pour chaque cycle, sur une échelle de 9 points, l'ambiance de l'école à l'extérieur

des cours : 1 = Complètement anglaise, 2 = Très anglaise, 3 = Surtout anglaise, 4 = Un peu plus anglaise que française, 5 = Autant anglaise que française, 6 = Un peu plus française qu'anglaise, 7 = Surtout française, 8 = Très française, 9 = Complètement française. L'élève pouvait aussi indiquer si cette ambiance était dans une autre langue.

Les résultats présentés au tableau 4.10 nous permettent de faire plusieurs constats. Premièrement, pour l'ensemble du Canada hors Québec et dans chaque région, les résultats montrent une ambiance langagière de l'école qui s'anglicise graduellement du cycle M à 3 au cycle 10 à 12. Si au premier cycle du primaire, l'ambiance est en

Tableau 4.10

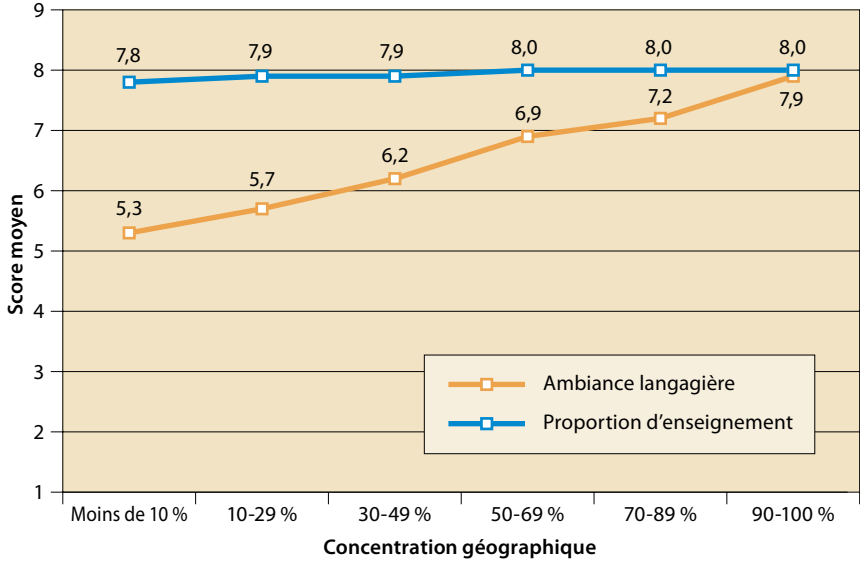
Ambiance langagière de l'école à l'extérieur des classes

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
M à 3	Surtout en anglais (%)	2,7	11,5	13,5	10,9	7,3
	Environ moitié moitié (%)	9,8	21,8	18,5	11,7	13,4
	Surtout en français (%)	85,2	63,8	63,2	74,5	76,1
	Autre langue (%)	2,3	2,9	4,7	3,0	3,2
	Score moyen	**7,9**	**6,7**	**6,8**	**7,3**	**7,4**
4 à 6	Surtout en anglais (%)	2,3	10,6	15,3	12,1	7,7
	Environ moitié moitié (%)	14,7	29,0	28,7	24,1	20,6
	Surtout en français (%)	80,9	58,3	51,9	61,7	68,8
	Autre langue (%)	2,1	2,1	4,2	2,1	2,9
	Score moyen	**7,6**	**6,5**	**6,2**	**6,6**	**7,0**
7 à 9	Surtout en anglais (%)	2,7	10,1	25,0	18,3	11,9
	Environ moitié moitié (%)	24,6	45,2	38,9	45,0	31,0
	Surtout en français (%)	70,7	42,6	32,4	34,8	54,4
	Autre langue (%)	2,0	2,1	3,7	1,9	2,7
	Score moyen	**7,2**	**5,9**	**5,2**	**5,5**	**6,4**
10 à 12	Surtout en anglais (%)	3,7	12,4	33,3	28,4	16,1
	Environ moitié moitié (%)	30,4	43,3	36,2	47,0	33,3
	Surtout en français (%)	63,7	42,2	27,0	22,5	48,0
	Autre langue (%)	2,1	2,1	3,4	2,1	2,6
	Score moyen	**7,0**	**5,8**	**4,8**	**4,9**	**6,0**
M à 12	**Score moyen**	**7,4**	**6,1**	**5,6**	**5,7**	**6,3**

moyenne entre très française et surtout française (M = 7,4), au dernier cycle du secondaire elle est seulement un peu plus française qu'anglaise (M = 6,0). Deuxième constat, pour tous les cycles, l'ambiance française de l'école est plus forte au Nouveau-Brunswick que dans les autres régions. Dans cette province, l'ambiance de l'école est encore surtout française (M = 7,0) au deuxième cycle du secondaire tandis que dans l'Atlantique elle est un peu plus française qu'anglaise (M = 5,8) et dans les deux autres régions l'ambiance est autant anglaise que française (M = 4,8 pour l'Ontario et M = 4,9 pour la région Ouest/Nord). Troisième constat, le profil de la région Ouest/Nord ne correspond pas complètement à leur situation démographique. Alors que ce sont les élèves de cette région qui ont passé la plus grande partie de leur vie dans des municipalités à très forte proportion anglophone, on note que pour le premier cycle du primaire l'ambiance langagière de l'école tend à être plus française que dans l'Atlantique ou en Ontario. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait qu'une plus faible partie des enfants des ayants droit dans ces provinces et territoires fréquentent l'école de langue française et par leur situation privilégiée sur le plan socioéconomique. D'autres analyses seraient requises pour confirmer cette hypothèse. Il faut noter, toutefois, qu'au fur et à mesure que progressent les années scolaires, l'ambiance française de l'école dans la région Ouest/Nord tend à être semblable à celle de l'Ontario et plus faible que celle dans l'Atlantique. Elle demeure, néanmoins, au moins semblable à celle de l'Ontario malgré une situation démographique moins favorable à la vitalité francophone. Quatrième constat, comme le montre la figure 4.1 et contrairement à la proportion d'enseignement en français, l'ambiance langagière de l'école est fortement associée à la concentration géographique des francophones. Alors que sur les quatre cycles d'étude, l'ambiance est en moyenne autant anglaise que française dans les régions comprenant moins de 10 % de francophones (M = 5,3), elle augmente linéairement avec la concentration géographique pour être très française (M = 7,9) lorsque les municipalités comptent plus de 90 % de francophones. (Pour une analyse plus détaillée de l'ambiance langagière de l'école, voir Landry, Allard et Deveau, 2009a.)

Figure 4.1

Langue d'enseignement et ambiance langagière de l'école selon la concentration géographique des francophones



4.2.1.2 La proportion de francophones dans les réseaux sociaux et la francité du vécu langagier

Deux approches furent utilisées pour mesurer la francité des réseaux sociaux et du vécu ethnolangagier, autant dans la sphère privée que dans la sphère publique. Une première méthode consistait à demander aux élèves d'estimer la proportion de leurs contacts sociaux qui étaient avec des francophones et la proportion qui étaient avec des anglophones. On demandait aux élèves de considérer dans leurs estimations l'ensemble des personnes connues depuis l'enfance. Les réponses étaient données à partir d'une échelle de 9 points : 1 = Aucun, 3 = Le tiers, 5 = La moitié, 7 = Les deux tiers, et 9 = Tous. Les résultats pour les lieux privés et les lieux publics sont présentés au tableau 4.11.

Les résultats du tableau 4.11 comprennent les pourcentages des élèves dont un tiers ou moins des contacts sont avec des francophones de même que ceux dont c'est environ la moitié qui sont francophones et ceux dont deux tiers et plus sont francophones. Le tableau montre aussi les scores moyens sur l'échelle de 9 points. Notons que les résultats pour les proportions d'anglophones ne sont pas présentés car ils

tendent à constituer un profil simplement inverse de celui des contacts avec les francophones.

Les pourcentages ainsi que les scores moyens montrent que c'est au Nouveau-Brunswick que les réseaux sociaux sont les plus francophones autant dans les lieux privés que dans les lieux publics. Par exemple, 83,4 % des élèves du Nouveau-Brunswick décrivent leur famille immédiate (parents, frères et sœurs et grands-parents) comme constituée d'au moins deux tiers de francophones, comparativement à 78 % dans l'Atlantique, 63,1 % en Ontario et 71,2 % dans la région Ouest/Nord. En raison de la faible concentration des francophones dans les municipalités de la région Ouest/Nord, on pourrait s'attendre à ce que la francité du réseau familial soit plus faible qu'en Ontario. Comme pour l'ambiance langagière de l'école, il est possible que ce résultat soit lié au caractère plus sélectif de la clientèle scolaire des écoles de langue française. Notons que la francité du réseau familial plus forte dans l'Ouest/Nord qu'en Ontario s'étend aux cousins et cousines, aux oncles et tantes, au réseau d'amis et même au réseau d'élèves connus dans le milieu scolaire. La proportion de jeunes francophones et celles d'adultes francophones connus lors de participations à des activités sociales, culturelles ou sportives tend à être un peu plus forte ou égale dans la région Ouest/Nord qu'en Ontario (aux environs de 40 %). Notons, toutefois, que lorsqu'il s'agit des voisins et des amis des parents des élèves, le réseau francophone des élèves de la région Ouest-Nord tend à être moins francophone que celui de l'Ontario. Ces milieux, même s'ils sont de nature privée, tendent à davantage refléter la concentration géographique des francophones comme nous l'avons montré dans une étude récente (Landry, Allard et Deveau, 2009a). Pour ce qui est des élèves de l'Atlantique moins le Nouveau-Brunswick les résultats tendent à être entre ceux du Nouveau-Brunswick et ceux de l'Ontario et de la région Ouest/Nord. Notons que ce profil s'applique autant dans les lieux privés que dans les lieux publics.

Dans les lieux publics (services de santé, magasins, épiceries, centres d'achat et restaurants) les résultats sont généralement conformes à ce qui serait attendu vu la concentration moyenne des francophones dans chacune des régions. C'est seulement au Nouveau-Brunswick qu'au moins deux tiers des élèves disent que leurs contacts avec les soins de santé sont constitués majoritairement de francophones. En

Tableau 4.11

Proportion de francophones dans les réseaux sociaux des élèves

Lieux privés		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Famille immédiate	Un tiers ou moins (%)	3,4	5,0	13,2	7,3	7,3
	Environ la moitié (%)	13,2	17,0	23,7	21,5	17,6
	Deux tiers ou plus (%)	83,4	78,0	63,1	71,2	75,2
	Score moyen	**7,9**	**7,5**	**6,8**	**7,3**	**7,5**
Cousins et cousines	Un tiers ou moins (%)	5,0	12,5	15,9	13,7	9,6
	Environ la moitié (%)	18,8	23,8	27,8	28,1	22,6
	Deux tiers ou plus (%)	76,2	63,7	56,3	58,2	67,8
	Score moyen	**7,4**	**6,6**	**6,4**	**6,5**	**7,0**
Oncles et tantes	Un tiers ou moins (%)	3,6	8,0	13,7	9,7	7,7
	Environ la moitié (%)	18,3	20,7	27,3	26,6	22,0
	Deux tiers ou plus (%)	78,2	71,3	59,0	63,6	70,3
	Score moyen	**7,5**	**7,1**	**6,5**	**6,8**	**7,1**
Amis et amies depuis ton enfance	Un tiers ou moins (%)	2,5	10,7	15,4	8,2	7,7
	Environ la moitié (%)	17,6	18,9	31,6	26,3	23,3
	Deux tiers ou plus (%)	80,0	70,5	53,1	65,5	69,0
	Score moyen	**7,6**	**7,0**	**6,2**	**6,9**	**7,1**

Élèves qui ont fréquenté les mêmes écoles	Un tiers ou moins (%)	0,8	2,7	7,8	3,4	3,6
	Environ la moitié (%)	8,7	10,6	26,4	18,6	15,9
	Deux tiers ou plus (%)	90,6	86,7	65,8	78,0	80,5
	Score moyen	**8,1**	**7,7**	**7,0**	**7,6**	**7,7**
Voisins et voisines	Un tiers ou moins (%)	8,6	26,3	38,3	57,7	21,6
	Environ la moitié (%)	18,8	14,5	30,9	20,0	23,4
	Deux tiers ou plus (%)	72,6	59,2	30,8	22,4	55,0
	Score moyen	**7,3**	**6,0**	**4,7**	**3,7**	**6,2**
Amis et amies de tes parents	Un tiers ou moins (%)	4,1	12,7	18,7	20,2	10,3
	Environ la moitié (%)	25,2	32,2	36,9	41,9	30,2
	Deux tiers ou plus (%)	70,7	55,2	44,4	37,9	59,5
	Score moyen	**7,2**	**6,3**	**5,8**	**5,6**	**6,6**
Jeunes qui ont participé avec toi à des activités sociales, culturelles ou sportives	Un tiers ou moins (%)	4,7	12,7	22,5	22,3	12,2
	Environ la moitié (%)	25,5	30,4	38,6	34,2	30,9
	Deux tiers ou plus (%)	69,8	56,9	38,9	43,5	56,8
	Score moyen	**7,1**	**6,4**	**5,6**	**5,6**	**6,5**
Adultes responsables d'activités sociales, culturelles ou sportives auxquelles tu as participé depuis ton enfance	Un tiers ou moins (%)	5,0	10,6	20,5	20,6	11,5
	Environ la moitié (%)	22,6	29,3	37,5	39,3	28,9
	Deux tiers ou plus (%)	72,4	60,1	42,0	40,1	59,5
	Score moyen	**7,3**	**6,6**	**5,7**	**5,6**	**6,6**
Lieux privés	**Score moyen**	**7,5**	**6,8**	**6,1**	**6,2**	**6,9**

Tableau 4.11 (suite)

Proportion de francophones dans les réseaux sociaux des élèves

Lieux pubilcs		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Personnes rencontrées depuis ton enfance dans les services de santé	Un tiers ou moins (%)	6,7	33,2	29,5	38,3	16,7
	Environ la moitié (%)	25,8	26,1	36,8	31,3	30,2
	Deux tiers ou plus (%)	67,5	40,7	33,7	30,5	53,1
	Score moyen	**7,1**	**5,3**	**5,2**	**4,7**	**6,2**
Vendeurs et vendeuses vues depuis ton enfance : dépanneurs ou petits magasins de ton voisinage	Un tiers ou moins (%)	9,9	25,0	39,9	52,9	22,8
	Environ la moitié (%)	27,6	29,9	33,8	23,1	29,9
	Deux tiers ou plus (%)	62,5	45,0	26,3	24,0	47,3
	Score moyen	**6,9**	**5,7**	**4,5**	**4,0**	**5,9**
Vendeurs et vendeuses vues depuis ton enfance : épiceries de ta région	Un tiers ou moins (%)	9,0	23,0	38,0	57,4	21,6
	Environ la moitié (%)	28,4	24,4	35,0	23,0	30,8
	Deux tiers ou plus (%)	62,6	52,7	27,0	19,6	47,6
	Score moyen	**6,9**	**5,9**	**4,6**	**3,7**	**5,9**
Vendeurs et vendeuses vues depuis ton enfance : centres d'achat ou grands magasins de ta région	Un tiers ou moins (%)	14,1	34,4	43,1	60,3	26,8
	Environ la moitié (%)	35,3	32,7	35,6	21,2	35,0
	Deux tiers ou plus (%)	50,6	33,0	21,3	18,5	38,2
	Score moyen	**6,3**	**5,0**	**4,3**	**3,5**	**5,5**

Serveurs et serveuses vus depuis ton enfance dans des restaurants de ta région	Un tiers ou moins (%)	9,7	24,3	37,0	50,8	21,5
	Environ la moitié (%)	34,7	35,2	38,4	27,0	35,9
	Deux tiers ou plus (%)	55,6	40,4	24,7	22,2	42,6
	Score moyen	**6,6**	**5,4**	**4,6**	**4,0**	**5,8**
Lieux publics	**Score moyen**	**6,7**	**5,5**	**4,7**	**4,0**	**5,8**

Atlantique et en Ontario, les contacts sont constitués d'environ la moitié de francophones (scores moyens de 5,3 et 5,2 respectivement) et dans la région Ouest/Nord les proportions de francophones sont un peu plus faibles (M = 4,7). Pour l'ensemble des lieux publics, les élèves du Nouveau-Brunswick rapportent que leur réseau de contacts est constitué d'un peu moins de deux tiers de francophones (M = 6,7). Pour l'Atlantique, ce réseau est constitué à peu près également de francophones et d'anglophones tandis qu'en Ontario, et particulièrement dans la région Ouest/Nord le réseau public tend à être plus anglophone que francophone.

En somme, comme le montrent les figures 4.2 et 4.3, la proportion de francophones connus ou rencontrés dans les lieux privés et les lieux publics tendent à croître en fonction de la densité de la population francophone dans la municipalité habitée. On note que dans les lieux privés le réseau francophone tend à être d'égale force au réseau anglophone même dans les régions regroupant moins de 10 % de francophones. Notons que ce constat ne peut être généralisé ni aux élèves plus jeunes ni à l'ensemble de la population d'enfants des ayants droit francophones. Il s'applique uniquement aux élèves de 11e année ayant participé à la présente étude et fréquentant une école de langue française. Dans les lieux publics, l'emprise de la densité géographique est encore plus forte. C'est seulement lorsque les francophones constituent entre 50 et 69 % de francophones que la force du réseau francophone tend à être égale à celle du réseau anglophone. Lorsque la densité francophone est plus forte (70 % de francophones et plus), le réseau francophone dans les lieux publics tend à être plus fort que le réseau anglophone.

La deuxième méthode utilisée pour mesurer la francité des réseaux sociaux consiste à demander aux élèves d'estimer la fréquence relative d'usage du français et de l'anglais avec les personnes connues depuis leur enfance. Les élèves répondaient pour deux périodes distinctes de leur vie : de 2 à 6 ans et de 7 à 12 ans. Pour les besoins du présent rapport, nous avons regroupé ensemble les résultats des deux périodes couvrant une période de 2 à 12 ans. Les lieux privés et publics sont les mêmes que pour les échelles mesurant les proportions de francophones et d'anglophones constituant leurs réseaux sociaux (voir tableau 4.11). La fréquence relative d'usage du français et d'anglais était mesurée

Figure 4.2

Proportion de francophones et d'anglophones dans les lieux privés selon la concentration géographique des francophones

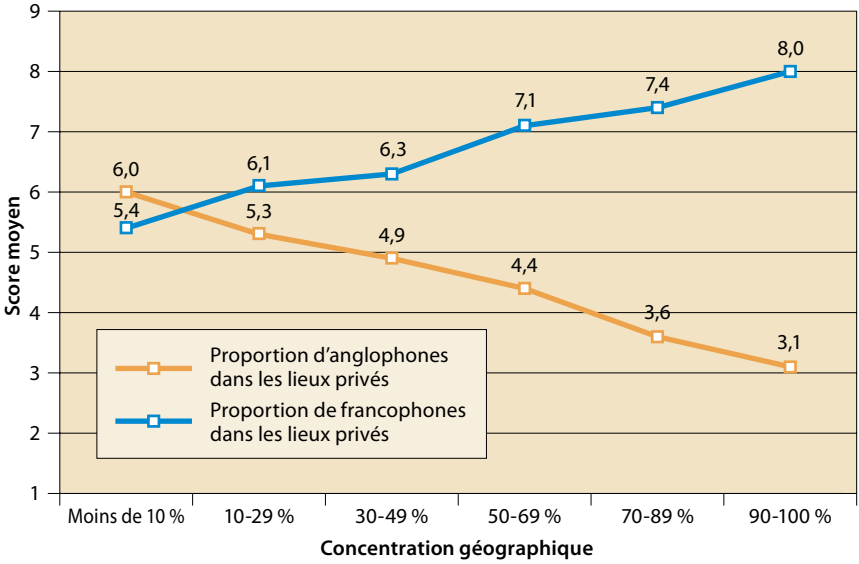
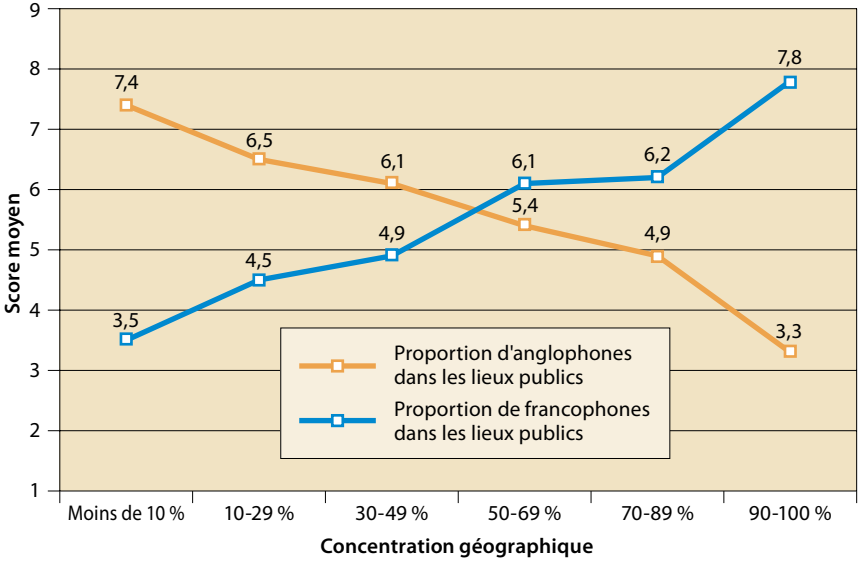


Figure 4.3

Proportion de francophones et d'anglophones dans les lieux publics selon laconcentration géographique des francophones



sur l'échelle de 9 points suivante : 1 = Toujours l'anglais, 3 = Plus souvent l'anglais, 5 = Autant l'anglais que le français, 7 = Plus souvent le français, 9 = Toujours le français. Les résultats sont présentés au tableau 4.12. Nous y trouvons les scores moyens sur l'échelle de 9 points et la répartition des élèves selon trois catégories de dominance langagière. Les scores se situant entre 1 et 3,499 désignent un vécu anglodominant, ceux entre 3,5 et 6,499 un vécu bilingue et ceux supérieurs à 6,5 un vécu francodominant.

Tel qu'on s'y attendrait, les scores de dominance langagière tendent à refléter ceux de la force du réseau social. Les élèves ayant un réseau francophone fort ont un vécu ethnolangagier à dominance francophone et *vice versa*. Ainsi, les différences entre les régions sont très similaires à ce qu'on observe pour la force des réseaux sociaux. Les scores moyens et les proportions d'élèves ayant un vécu langagier francodominant sont plus élevés chez les élèves du Nouveau-Brunswick, ceci tant pour les lieux privés que pour les lieux publics. Dans cette province, c'est près de huit élèves sur dix (78,4 %) qui parlent le plus souvent en français avec leur famille immédiate. On observe encore ici le caractère plus sélectif de la population scolaire francophone dans l'ouest canadien. Malgré une densité géographique moins forte de la population francophone, la proportion d'élèves parlant surtout le français avec leur famille immédiate (68,8 %) est plus forte dans la région Ouest/Nord qu'en Atlantique (62,9 %) et en Ontario (55,7 %). On observe un profil similaire pour ce qui est de la langue parlée avec les cousins et cousines et les oncles et tantes.

Seuls les élèves du Nouveau-Brunswick maintiennent des scores de dominance langagière avec leurs amis semblables à ceux d'avec la famille immédiate. Dans les autres régions, les élèves ont tendance à moins parler en français avec leurs amis qu'avec les membres de leur famille immédiate. Les élèves du Nouveau-Brunswick sont aussi les seuls qui ont tendance à plus souvent parler le français à l'école avec les autres élèves qu'avec les membres de leur famille immédiate. Même si les différences restent faibles entre ces deux milieux de vie, autant pour les élèves du Nouveau-Brunswick que pour ceux des autres régions, la tendance pour ces derniers est inversée. Ces élèves ont tendance à moins souvent parler le français à l'école que dans leur famille.

Les résultats du tableau 4.12 montrent aussi que l'usage de la langue française diminue lorsque les contacts langagiers sont plus communautaires et publics. La famille et l'école sont les deux seuls milieux de vie où un peu plus des deux tiers des élèves de l'ensemble du Canada hors Québec (69,1 % et 71,1 %, respectivement) vivent une dominance langagière francophone. Sauf pour le Nouveau-Brunswick, moins de 50 % des élèves font un usage fréquent du français lorsque les contacts langagiers sont avec les voisins, les amis de leurs parents ou lors d'activités sociales, culturelles ou sportives. Au Nouveau-Brunswick, c'est environ 72 % des élèves qui font usage surtout du français dans les mêmes contextes, cet usage pouvant nettement varier selon la région du Nouveau-Brunswick habitée (Landry et Allard, 1994b).

C'est dans les lieux publics que l'usage de l'anglais rivalise le plus avec l'usage du français. Au Nouveau-Brunswick, c'est légèrement moins de deux tiers des élèves qui vivent une dominance langagière francophone dans les services de santé (66,4 %), dans les dépanneurs ou petits magasins (65,2 %), dans les épiceries (63,6 %) et moins de six élèves sur dix dans les centres d'achat ou grands magasins (55,9 %) et les restaurants (58,5 %). Dans les autres régions les proportions sont encore beaucoup plus faibles et reflètent la densité géographique de la population francophone. Les scores tendent à être plus élevés en Atlantique qu'en Ontario et plus élevés dans cette province que dans la région Ouest/Nord. Dans cette dernière, c'est aussi peu qu'un élève sur cinq qui fait l'expérience d'une dominance langagière francophone dans les lieux publics. Même pour les services de santé, c'est un tiers des élèves ou moins qui font un usage fréquent du français en Atlantique, en Ontario et dans la région Ouest/Nord.

La figure 4.4 montre clairement que l'usage relatif du français et de l'anglais est relié à la concentration géographique des francophones. Comme notre analyse des résultats du tableau 4.12 l'indique, cette relation est plus forte pour les contacts langagiers dans les lieux publics que dans les lieux privés. C'est seulement lorsque les francophones constituent 90 % et plus de la population que l'usage du français dans les lieux publics est équivalent à celui dans les lieux privés. Rappelons que nos recherches (Landry, Deveau et Allard, 2006b) montrent que les vécus enculturants de la sphère privée sont surtout

Tableau 4.12

Dominance langagière du vécu pendant l'enfance (entre 2 et 12 ans) dans les réseaux sociaux

Lieux privés		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Famille immédiate	Anglodominant (%)	3,4	11,8	15,1	8,8	8,2
	Bilingue (%)	18,2	25,3	29,1	22,4	22,6
	Francodominant (%)	78,4	62,9	55,7	68,8	69,1
	Score moyen	**7,6**	**6,6**	**6,3**	**6,8**	**7,0**
Cousins et cousines	Anglodominant (%)	4,9	19,0	19,1	15,9	10,8
	Bilingue (%)	22,1	27,2	29,7	26,7	25,2
	Francodominant (%)	73,0	53,8	51,1	57,4	63,9
	Score moyen	**7,3**	**6,1**	**6,0**	**6,1**	**6,7**
Oncles et tantes	Anglodominant (%)	3,7	12,9	15,0	13,9	8,5
	Bilingue (%)	21,6	28,7	31,3	24,5	25,5
	Francodominant (%)	74,7	58,4	53,7	61,6	66,0
	Score moyen	**7,4**	**6,3**	**6,2**	**6,5**	**6,9**
Amis et amies depuis ton enfance	Anglodominant (%)	2,9	15,9	17,0	11,2	8,8
	Bilingue (%)	18,8	29,0	36,1	35,6	26,1
	Francodominant (%)	78,3	55,1	46,9	53,2	65,1
	Score moyen	**7,5**	**6,0**	**5,8**	**6,2**	**6,8**

Élèves qui ont fréquenté les mêmes écoles	Anglodominant (%)	1,6	8,2	11,1	7,3	5,5
	Bilingue (%)	13,3	34,7	37,1	31,8	23,4
	Francodominant (%)	85,2	57,1	51,8	60,8	71,1
	Score moyen	**7,8**	**6,4**	**6,2**	**6,5**	**7,1**
Voisins et voisines	Anglodominant (%)	7,0	22,4	31,4	43,6	17,6
	Bilingue (%)	21,1	31,7	34,4	28,7	26,6
	Francodominant (%)	71,9	45,9	34,2	27,7	55,9
	Score moyen	**7,3**	**5,6**	**4,9**	**4,3**	**6,3**
Amis et amies de tes parents	Anglodominant (%)	4,7	18,8	21,4	20,9	11,7
	Bilingue (%)	24,2	34,8	38,3	44,7	30,3
	Francodominant (%)	71,1	46,4	40,3	34,4	58,0
	Score moyen	**7,2**	**5,7**	**5,5**	**5,3**	**6,5**
Jeunes qui ont participé avec toi à des activités sociales, culturelles ou sportives	Anglodominant (%)	3,7	15,6	21,5	20,7	11,2
	Bilingue (%)	25,2	40,6	40,8	40,5	31,9
	Francodominant (%)	71,2	43,8	37,7	38,8	56,9
	Score moyen	**7,2**	**5,7**	**5,4**	**5,5**	**6,4**
Adultes responsables d'activités sociales, culturelles ou sportives auxquelles tu as participé depuis ton enfance	Anglodominant (%)	3,7	15,9	21,1	16,3	11,0
	Bilingue (%)	24,3	37,5	41,0	41,1	31,5
	Francodominant (%)	72,0	46,6	37,9	42,6	57,5
	Score moyen	**7,3**	**5,9**	**5,4**	**5,8**	**6,5**
Lieux privés	**Score moyen**	**7,4**	**6,0**	**5,7**	**5,9**	**6,7**

Tableau 4.12 (suite)

Dominance langagière du vécu pendant l'enfance (entre 2 et 12 ans) dans les réseaux sociaux

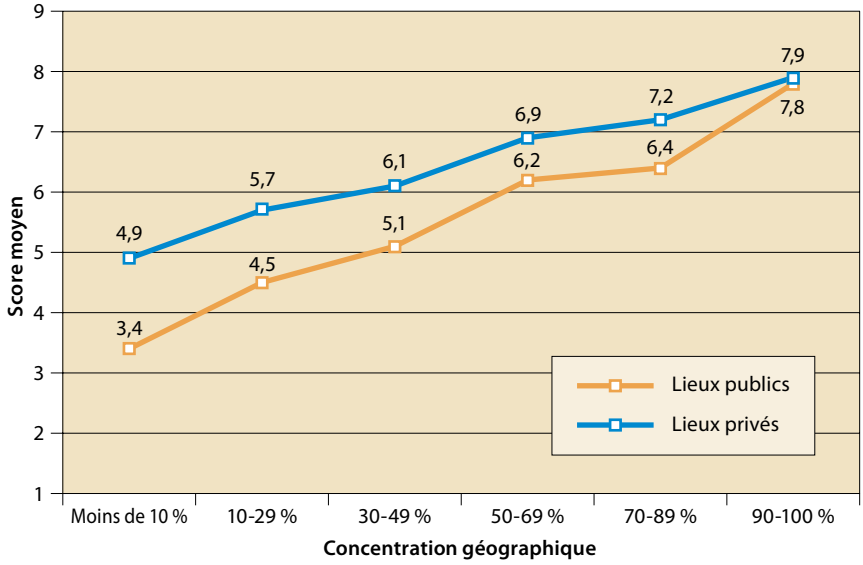
Lieux publics		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Personnes rencontrées depuis ton enfance dans les services de santé	Anglodominant (%)	6,0	34,7	26,6	30,0	15,0
	Bilingue (%)	27,6	30,5	39,2	39,4	32,5
	Francodominant (%)	66,4	34,8	34,1	30,6	52,5
	Score moyen	**7,0**	**4,8**	**5,1**	**4,9**	**6,2**
Vendeurs et vendeuses vues depuis ton enfance : dépanneurs ou petits magasins de ton voisinage	Anglodominant (%)	7,0	27,4	32,1	42,8	17,9
	Bilingue (%)	27,8	33,4	38,5	31,9	32,1
	Francodominant (%)	65,2	39,3	29,4	25,3	50,0
	Score moyen	**7,0**	**5,1**	**4,8**	**4,3**	**6,0**
Vendeurs et vendeuses vues depuis ton enfance : épiceries de ta région	Anglodominant (%)	7,6	26,6	33,3	46,3	18,8
	Bilingue (%)	28,8	32,2	37,7	32,1	32,4
	Francodominant (%)	63,6	41,2	29,1	21,6	48,8
	Score moyen	**6,9**	**5,2**	**4,7**	**4,1**	**6,0**
Vendeurs et vendeuses vues depuis ton enfance : centres d'achat ou grands magasins de ta région	Anglodominant (%)	10,3	38,6	36,5	49,2	21,8
	Bilingue (%)	33,9	28,3	37,6	30,6	35,2
	Francodominant (%)	**55,9**	**33,1**	**25,9**	**20,2**	**43,0**
	Score moyen	**6,5**	**4,6**	**4,5**	**4,0**	**5,7**

Serveurs et serveuses vus depuis ton enfance dans des restaurants de ta région	Anglodominant (%)	8,3	29,6	34,4	47,7	19,7
	Bilingue (%)	33,2	36,2	39,0	30,0	35,4
	Francodominant (%)	58,5	34,2	26,6	22,3	44,9
	Score moyen	**6,7**	**4,9**	**4,6**	**4,1**	**5,8**
Lieux publics	**Score moyen**	**6,8**	**4,9**	**4,7**	**4,3**	**5,9**

fortement reliés à la construction identitaire et que les vécus dans la sphère publique sont associés à la vitalité subjective, c'est-à-dire aux perceptions du statut des langues en contact.

Figure 4.4

Vécu enculturant dans les lieux privés et publics selon la concentration géographique des francophones



4.2.1.3 Les médias et le paysage linguistique

Nul doute que dans la vie des jeunes d'aujourd'hui les médias occupent une place prépondérante. Comme nous l'avons précisé dans notre cadre conceptuel, les médias constituent un vécu enculturant qui est de nature autant publique que privée. D'une part, les médias sont gérés par des sociétés publiques ou par des entreprises privées qui servent les intérêts du public (pensons à la publicité qui assure leur survie). D'autre part, c'est souvent dans les lieux privés (ex. : à la maison) que les médias sont consommés (ex. : la télévision, la radio, les vidéos, la musique, les journaux et les magazines). Malgré sa nature publique, l'expérience enculturante des médias semble, dans sa relation avec le développement psycholangagier, être plus fortement apparentée au vécu enculturant privé qu'au vécu enculturant public. En effet, le degré de contact avec les médias francophones est moins fortement associé

à la vitalité ethnolinguistique subjective francophone qu'avec l'identité francophone. De plus, les contacts avec les médias francophones sont fortement associés avec la volonté des jeunes à vouloir intégrer la communauté francophone (Landry et Allard, 1996; Landry, Allard et Deveau, 2007c). Notons qu'il ne s'agit pas nécessairement d'une relation de cause à effet. Si les contacts avec les médias francophones peuvent favoriser la construction identitaire francophone et le désir de s'intégrer à la communauté francophone, les élèves ayant une identité francophone forte et étant disposés à intégrer la communauté francophone sont aussi plus aptes et disposés à consommer des médias francophones. En somme, cette relation est assurément interactionniste et bidirectionnelle comme beaucoup de vécus enculturants.

Les résultats relatifs aux contacts avec les médias sont présentés au tableau 4.13. Ils ont été mesurés de la même façon que les contacts langagiers dans les réseaux sociaux, c'est-à-dire avec la même échelle de dominance langagière (1 = toujours l'anglais, 9 = toujours le français) et pour les deux mêmes périodes de vie (2 à 6 ans et 7 à 12 ans). Comme au tableau 4.12, nous avons regroupé ces deux périodes de vie pour en constituer une seule s'étalant de 2 à 12 ans.

Tableau 4.13

Dominance langagière dans les contacts avec les médias pendant l'enfance (entre 2 et 12 ans)

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Télévision	Anglodominant (%)	30,2	74,3	43,4	32,9	35,9
	Bilingue (%)	31,2	17,1	37,5	40,3	33,8
	Francodominant (%)	38,6	8,5	19,1	26,8	30,3
	Score moyen	**5,2**	**2,6**	**4,0**	**4,6**	**4,7**
Radio	Anglodominant (%)	29,2	74,8	52,8	43,5	39,3
	Bilingue (%)	28,9	14,8	29,3	33,9	29,0
	Francodominant (%)	41,9	10,4	17,9	22,6	31,6
	Score moyen	**5,3**	**2,6**	**3,7**	**4,1**	**4,6**
Films	Anglodominant (%)	34,4	77,3	48,4	36,0	40,5
	Bilingue (%)	29,5	14,8	35,0	39,8	31,8
	Francodominant (%)	36,0	8,0	16,6	24,2	27,8
	Score moyen	**4,9**	**2,5**	**3,8**	**4,5**	**4,4**

Tableau 4.13 (suite)

Dominance langagière dans les contacts avec les médias pendant l'enfance (entre 2 et 12 ans)

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Internet	Anglodominant (%)	34,6	76,2	51,2	47,5	41,9
	Bilingue (%)	32,8	18,2	35,5	33,7	33,7
	Francodominant (%)	32,6	5,6	13,3	18,8	24,4
	Score moyen	**4,8**	**2,6**	**3,6**	**4,0**	**4,3**
Musique	Anglodominant (%)	43,7	67,5	46,2	34,8	44,7
	Bilingue (%)	41,1	24,0	38,6	43,0	40,0
	Francodominant (%)	15,2	8,5	15,1	22,2	15,3
	Score moyen	**3,9**	**2,8**	**3,8**	**4,4**	**3,9**
Journaux	Anglodominant (%)	20,3	70,9	46,9	36,9	31,7
	Bilingue (%)	26,7	21,0	34,4	40,8	30,0
	Francodominant (%)	53,0	8,0	18,8	22,3	38,3
	Score moyen	**6,1**	**2,7**	**3,9**	**4,3**	**5,2**
Magazines	Anglodominant (%)	28,8	76,7	48,2	39,6	37,2
	Bilingue (%)	32,9	15,8	35,4	38,5	33,8
	Francodominant (%)	38,4	7,5	16,4	21,9	29,0
	Score moyen	**5,2**	**2,5**	**3,8**	**4,2**	**4,6**
Livres à la maison	Anglodominant (%)	12,9	40,9	25,8	24,3	18,6
	Bilingue (%)	29,5	41,8	43,0	37,6	35,1
	Francodominant (%)	57,6	17,3	31,2	38,1	46,2
	Score moyen	**6,5**	**4,1**	**5,0**	**5,3**	**5,8**
Théâtre et spectacle	Anglodominant (%)	15,5	56,6	34,3	28,5	23,7
	Bilingue (%)	31,3	28,8	39,5	43,7	34,8
	Francodominant (%)	53,1	14,6	26,3	27,8	41,5
	Score moyen	**6,2**	**3,4**	**4,6**	**4,8**	**5,5**
Médias	**Score moyen**	**5,3**	**2,9**	**4,0**	**4,5**	**4,8**

Un premier constat qui se dégage des résultats de la dominance langagière dans les contacts avec les médias est celui de la forte attraction de l'anglais. Chez l'ensemble des élèves et pour six des neuf différents médias mesurés, c'est moins du tiers des élèves qui consomme

principalement des médias francophones : télévision (30,3 %), radio (31,6 %), films (27,8 %), Internet (24,4 %), musique (15,3 %), magazines (29,0 %). Moins de quatre élèves sur dix (38,3 %) lisent surtout des journaux francophones. Les résultats sont un peu plus élevés pour les livres lus à la maison (46,2 % de francodominance) et l'assistance à des spectacles ou pièces de théâtre (41,5 %). Il est possible que l'école ait une influence sur ces derniers résultats. Même au Nouveau-Brunswick où la concentration géographique des francophones est la plus forte, on observe que quatre élèves sur dix seulement ou moins consomment principalement des médias francophones. Pour ces derniers, aussi peu que 15 % des élèves écoutent surtout de la musique française. Environ un élève sur deux (53,0 %) lit des journaux surtout en français ou assiste principalement à des spectacles ou des pièces de théâtre en français (53,1 %). Moins de six élèves sur dix (57,6 %) lisent principalement des livres en français à la maison.

Si la consommation des médias en français est plus forte au Nouveau-Brunswick que dans les autres régions, l'attraction de l'anglais est manifeste dans toutes les régions. Néanmoins, on peut constater que la consommation des médias n'est pas entièrement déterminée par la concentration géographique de la population francophone. D'autres facteurs mériteraient d'être analysés. Dans la région de l'Atlantique où les élèves vivent dans des municipalités constituées, en moyenne, de 50 % de francophones, la consommation de médias francophones est beaucoup moindre qu'en Ontario où la concentration moyenne des francophones est de 33 % et même que dans la région Ouest/Nord où celle-ci n'est que de 15 %. D'ailleurs, nous pouvons observer au tableau 4.13 deux situations atypiques en vue de la relation entre la consommation des médias francophones et la densité géographique de la population de langue maternelle française. Dans la région Atlantique, c'est généralement moins de 10 % des élèves qui ont consommé des médias surtout en français entre 2 et 12 ans, une proportion qui tend à être la moitié de celle des élèves de l'Ontario. Par ailleurs, les élèves de la région Ouest/Nord tendent à avoir été davantage exposés aux médias francophones que ceux de l'Ontario, et ce malgré une densité géographique francophone nettement plus faible. Il se pourrait que des facteurs familiaux soient en jeu ici. Pour ce qui a trait aux vécus médiatiques des élèves de la région Ouest/Nord,

rappelons que ceux-ci tendent à avoir des parents plus fortement scolarisés. Ces parents, particulièrement si leur scolarisation a été réalisée surtout en français, pourraient être davantage conscientisés aux besoins de consommer des médias francophones dans le but de mieux réussir sur le plan scolaire et de développer une identité francophone forte. Rappelons aussi que ce sont les élèves de l'Atlantique et du Nouveau-Brunswick qui ont les scores les plus faibles de scolarisation des parents. Ce facteur de scolarisation et d'autres facteurs concomitants comme la confiance langagière des parents qui en découle pourraient expliquer en partie les situations atypiques de l'Atlantique et de la région Ouest/Nord. Vu l'importance des médias comme facteur de l'enculturation francophone, il sera important de faire des analyses plus approfondies de ces résultats.

Au tableau 4.14 nous présentons les résultats de la dominance langagière dans les contacts avec l'affichage commercial et public, ce qui est communément appelé le « paysage linguistique » d'une municipalité ou d'une région (Bourhis et Landry, 2002 ; Landry et Bourhis, 1997). Il a été montré que ces contacts sont surtout reliés à la vitalité ethnolinguistique subjective, c'est-à-dire au statut ou au prestige que les personnes attribuent aux langues avec lesquelles elles sont en contact.

En moyenne, les élèves du Nouveau-Brunswick estiment vivre un paysage linguistique surtout bilingue (scores moyens variant de 5,3 à 5,5). C'est la perception d'un paysage linguistique bilingue qui est la plus fréquente chez ces élèves (aux environs de 45 %). Près du tiers des élèves rapportent avoir vécu un paysage linguistique francodominant et aux environs d'un élève sur cinq évalue ses contacts avec l'affichage commercial et public comme ayant été anglodominant. En Atlantique, c'est environ les deux tiers des élèves qui estiment avoir vécu un paysage linguistique anglodominant. Encore, ici comme pour les contacts avec les médias, leur situation semble atypique eu égard à la vitalité linguistique sur le plan démographique. En Ontario et dans la région Ouest/Nord, c'est typiquement aux environs de 50 % des élèves qui estiment avoir fait l'expérience d'un paysage linguistique anglodominant pendant leur enfance. En vue des différences de densité géographique francophone entre les régions, d'autres analyses seraient requises pour expliquer les situations atypiques en Atlantique et dans la région Ouest/Nord. À quel degré ces scores sont-ils le reflet de différences

Tableau 4.14

Dominance langagière dans les contacts avec l'affichage commercial et public pendant l'enfance (entre 2 et 12 ans)

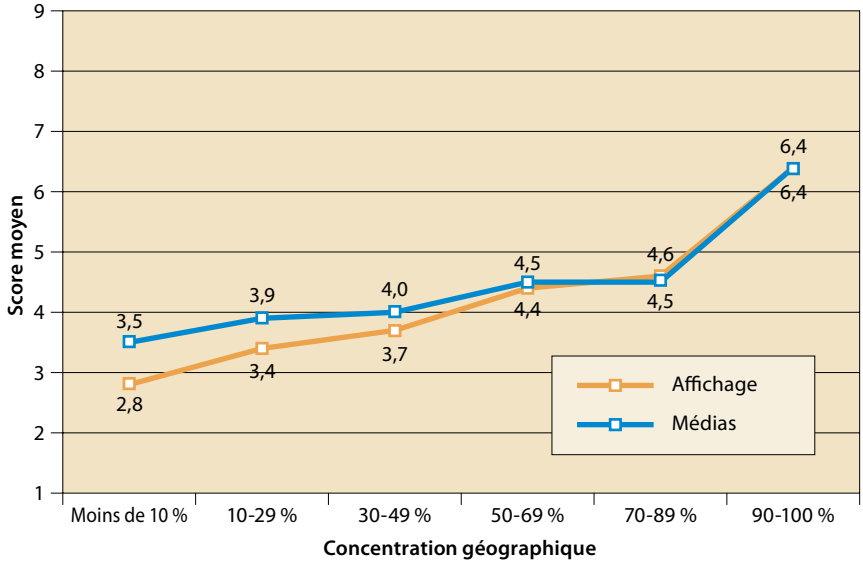
		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Panneaux routiers	Anglodominant (%)	19,4	68,7	48,8	44,3	32,2
	Bilingue (%)	44,8	25,0	36,4	36,5	41,0
	Francodominant (%)	35,8	6,3	14,7	19,3	26,8
	Score moyen	**5,5**	**2,7**	**3,7**	**4,0**	**4,7**
Extérieur des magasins	Anglodominant (%)	20,6	69,3	50,1	49,6	33,5
	Bilingue (%)	45,8	22,6	36,8	36,2	41,8
	Francodominant (%)	33,6	8,1	13,1	14,2	24,7
	Score moyen	**5,4**	**2,9**	**3,6**	**3,7**	**4,6**
Intérieur des magasins	Anglodominant (%)	21,2	66,2	50,9	54,3	34,3
	Bilingue (%)	47,1	28,7	36,7	30,8	42,3
	Francodominant (%)	31,8	5,1	12,4	14,9	23,4
	Score moyen	**5,3**	**2,8**	**3,6**	**3,6**	**4,6**
Encarts publicitaires	Anglodominant (%)	21,3	67,1	52,9	49,0	35,0
	Bilingue (%)	46,2	26,5	34,1	34,5	40,9
	Francodominant (%)	32,4	6,4	13,0	16,5	24,0
	Score moyen	**5,3**	**2,8**	**3,5**	**3,8**	**4,5**
Affichage	**Score moyen**	**5,4**	**2,8**	**3,6**	**3,8**	**4,6**

objectives du paysage linguistique et à quel degré ce vécu rapporté est-il le reflet de facteurs subjectifs ? D'autres analyses seraient requises pour mieux interpréter les différences interrégionales.

Enfin, la figure 4.5 présente les vécus enculturant relatifs aux médias et au paysage linguistique en fonction de la concentration géographique des francophones. Notons que les deux types de vécu langagier sont reliés de façon linéaire à la densité démographique des francophones, la relation étant plus forte pour le paysage linguistique que pour les médias. Un autre constat est que la différence entre une proportion de 70 à 89 % et une proportion de 90 % et plus de francophones est aussi grande que celle entre moins de 10 % et celles de 70 à 89 % de francophones. Il semble que c'est seulement lorsque

Figure 4.5

Contacts avec les médias et l'affichage commercial et public selon la concentration géographique des francophones



les francophones constituent plus de 90 % de la population de leur municipalité que les élèves estiment vivre un peu plus en français qu'en anglais sur les plans des médias et du paysage linguistique.

4.2.2 Le vécu autonomisant

Nous abordons maintenant un deuxième type de socialisation ethnolangagière. Tel que décrit dans notre cadre conceptuel, il s'agit d'un aspect qualitatif du vécu ethnolangagier. C'est en s'inspirant de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000 et 2002) que nous avons identifié des aspects de la socialisation ethnolangagière qui contribuent à favoriser l'autonomie de la personne lorsqu'elle apprend ou fait usage du français et de l'anglais. Selon cette théorie, la personne autonome agit non pas pour des raisons externes ou instrumentales, mais pour des motifs qu'elle a fait siennes ; ses raisons sont internes et intégrées à ses croyances et à ses valeurs. En contexte linguistique minoritaire, il importe de ne pas seulement parler la langue de son endogroupe pour des fins utilitaires ou pour ne pas déplaire à ses parents ou à ses enseignants. D'ailleurs, en raison du statut plus

élevé de la langue majoritaire, les raisons utilitaires d'apprendre une langue risquent surtout de favoriser l'apprentissage de la langue dominante. Le membre d'un groupe minoritaire sera plus disposé à parler sa langue et à favoriser sa transmission à d'autres personnes, si ses motifs sont intégrés à son identité linguistique et culturelle.

Un enfant qui grandit dans un contexte bilingue pourra développer différentes motivations pour l'usage de ses deux langues (Deveau, Landry et Allard, 2006b). Par exemple, il pourrait vouloir apprendre et parler sa langue maternelle pour des raisons identitaires mais quand même être motivé à apprendre et à parler la langue du groupe dominant pour des raisons instrumentales (ex. : pour favoriser ses chances de mobilité sociale). Un autre enfant, par exemple s'il est issu d'un couple exogame, pourrait vouloir intégrer chacune des cultures de ses parents et être motivé pour l'apprentissage des deux langues pour des raisons identitaires. Notre cadre conceptuel fait l'hypothèse que ces différents types de motivation seront fortement reliés au degré auquel leurs vécus langagiers auront été autonomisants. Nous analysons plus loin les motivations langagières des élèves. Dans la présente section nous analysons leurs vécus autonomisants, c'est-à-dire le degré auquel leurs vécus ethnolangagiers ont favorisé ou appuyé leur autonomie ethnolangagière. Selon la théorie de l'autodétermination, l'autonomie de la personne est favorisée si le vécu favorise la satisfaction de trois besoins humains fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'affiliation (voir cadre conceptuel).

Le vécu autonomisant a été mesuré à l'aide de trois questionnaires. Chacun mesurait le vécu autonomisant dans trois contextes de vie séparés : les relations avec les membres de la famille et de la parenté, les relations avec les amis et les connaissances et lors des cours suivis à l'école. Pour le contexte de l'école, l'élève évaluait la qualité de ses contacts pendant ses cours en français et pendant ses cours d'anglais. Pour les deux autres contextes, l'élève considérait séparément ses contacts avec des personnes anglophones et des personnes francophones.

Dans le premier questionnaire, pour chacun des trois contextes de vie, l'élève évaluait des vécus qui selon la théorie de l'autodétermination favorisent l'autonomie. L'élève évaluait le degré auquel, depuis

l'enfance, il avait été encouragé à être lui-même, avait eu des occasions de prendre ses propres décisions et à faire ses propres choix.

Le deuxième questionnaire mesurait l'appui donné à la compétence. Pour chacun des trois contextes, l'élève indiquait le degré auquel il avait été encouragé quand il rencontrait des difficultés, si on lui avait expliqué les raisons de faire les choses et si on l'avait félicité lorsqu'il réussissait une activité ou une tâche.

Dans le troisième questionnaire l'élève indiquait le degré auquel on avait été accueillant et chaleureux avec lui, on lui avait montré qu'on était sincèrement intéressé à ce qu'il faisait et qu'on lui avait donné des marques d'appréciation, trois questions qui mesuraient l'appui donné à l'affiliation.

Dans chacun des trois questionnaires l'élève donnait ses estimations sur une échelle de 9 points décrivant le degré auquel chaque situation correspondait à ses expériences de vie depuis son enfance (1 = ne correspond pas du tout, 3 = correspond un peu, 5 = correspond modérément, 7 = correspond fortement, 9 = correspond entièrement). Les résultats de ces trois questionnaires sont présentés, pour chaque contexte, aux tableaux 4.15 et 4.16, le premier donnant un profil des expériences de vie autonomisantes en français et le deuxième les expériences autonomisantes en anglais. Chaque tableau donne les scores moyens sur l'échelle de 9 points et crée trois catégories d'élèves, ceux ayant un appui faible (scores de 1 à 3,499), modéré (3,5 à 6,499) et fort (6,5 à 9) pour l'autonomie, la compétence et l'affiliation.

En moyenne, pour l'ensemble du Canada hors Québec, les élèves estiment leur appui à chacun des trois besoins comme ayant été fort en français (scores moyens de 7,4 pour l'autonomie, de 7,3 pour la compétence et de 7,4 pour l'affiliation). Le tableau 4.15 montre aussi qu'il y a peu de variations selon les contextes de vie. On note, toutefois, des différences régionales. Au Nouveau-Brunswick, environ huit élèves sur dix (de 76,1 % à 83,5 % selon les contextes) estiment avoir reçu un appui fort à ces trois besoins en français. C'est en Ontario que le nombre d'élèves évaluant comme fort l'appui à ces besoins est le plus faible, les pourcentages variant de 58,4 % (appui à la compétence chez les amis et connaissances) à 63,8 % (appui à l'autonomie à l'école). En Atlantique les pourcentages d'élèves estimant l'appui aux

Tableau 4.15

Expériences de vie autonomisantes en français depuis l'enfance

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Appui à l'autonomie						
Famille et parenté	Faible(%)	1,9	5,6	7,7	3,5	4,3
	Modéré (%)	18,3	24,0	30,3	29,7	23,4
	Fort (%)	79,8	70,4	62,0	66,9	72,4
	Score moyen	**7,8**	**7,1**	**6,9**	**7,1**	**7,4**
École	Faible (%)	1,8	2,9	4,9	3,4	3,0
	Modéré (%)	20,1	28,7	31,3	30,0	24,9
	Fort (%)	78,1	68,4	63,8	66,5	72,1
	Score moyen	**7,7**	**7,1**	**7,0**	**7,2**	**7,4**
Amis, amies et connaissances	Faible (%)	1,3	4,0	6,4	4,1	3,4
	Modéré (%)	16,8	21,4	33,6	33,4	23,9
	Fort (%)	81,9	74,6	60,0	62,5	72,7
	Score moyen	**7,8**	**7,2**	**6,8**	**7,1**	**7,4**
Autonomie	**Score moyen**	**7,7**	**7,2**	**6,9**	**7,1**	**7,4**
Appui à la compétence						
Famille et parenté	Faible (%)	2,2	6,4	8,0	5,9	4,6
	Modéré (%)	16,4	19,9	30,4	30,9	22,3
	Fort (%)	81,4	73,8	61,6	63,2	73,1
	Score moyen	**7,8**	**7,1**	**6,8**	**7,1**	**7,4**
École	Faible (%)	2,1	5,8	5,8	4,4	3,7
	Modéré (%)	18,2	20,5	30,9	28,1	23,4
	Fort (%)	79,7	73,6	63,3	67,5	72,9
	Score moyen	**7,7**	**7,0**	**6,9**	**7,1**	**7,4**
Amis, amies et connaissances	Faible (%)	1,7	5,3	7,1	4,7	3,9
	Modéré (%)	19,1	23,9	34,5	31,5	25,5
	Fort (%)	79,2	70,8	58,4	63,8	70,6
	Score moyen	**7,7**	**7,0**	**6,7**	**7,0**	**7,3**
Compétence	**Score moyen**	**7,7**	**7,1**	**6,8**	**7,1**	**7,3**

Tableau 4.15 (suite)
Expériences de vie autonomisantes en français depuis l'enfance

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Appui à l'affiliation						
Famille et parenté	Faible (%)	2,1	6,4	7,7	6,4	4,5
	Modéré (%)	14,4	15,7	27,1	16,8	19,4
	Fort (%)	83,5	77,9	65,1	76,8	76,1
	Score moyen	**7,9**	**7,3**	**7,0**	**7,4**	**7,5**
École	Faible (%)	3,0	5,4	6,8	4,3	4,6
	Modéré (%)	20,9	25,1	31,0	26,3	25,0
	Fort (%)	76,1	69,5	62,2	69,4	70,4
	Score moyen	**7,5**	**7,0**	**6,9**	**7,3**	**7,3**
Amis, amies et connaissances	Faible (%)	1,9	6,5	6,0	3,9	3,6
	Modéré (%)	16,4	19,3	31,0	24,8	22,3
	Fort (%)	81,7	74,2	62,9	71,3	74,0
	Score moyen	**7,8**	**7,1**	**6,9**	**7,2**	**7,4**
Affiliation	**Score moyen**	**7,7**	**7,2**	**6,9**	**7,3**	**7,4**

trois besoins comme fort varient de 68,4 % (pour l'appui à l'autonomie à l'école) à 77,9 % (pour l'appui à l'affiliation par la famille et la parenté). Dans la région Ouest/Nord, ces pourcentages s'étalent de 62,5 % (pour l'appui à l'autonomie chez les amis et les connaissances) à 76,8 % (pour l'appui à l'affiliation par la famille et la parenté). Notons que c'est dans l'appui à l'affiliation en français que l'Ontario semble se démarquer le plus des trois autres régions, particulièrement dans les contextes de la famille et des amis et connaissances.

Il est possible que les scores plus faibles en Ontario pour les expériences autonomisantes en français soient en partie associés à une plus grande variété ethnique. Rappelons que c'est en Ontario que l'on trouve la proportion la plus forte d'allophones et le plus faible taux d'endogamie francophone. De fait, si l'Ontario a le plus faible pourcentage d'élèves ayant un vécu autonomisant francophone fort, c'est aussi l'Ontario qui se rapproche le plus du Nouveau-Brunswick pour le plus faible pourcentage d'élèves ayant des expériences autonomisantes fortes en anglais (voir tableau 4.16). Au Nouveau-Brunswick,

Tableau 4.16

Expériences de vie autonomisantes en anglais depuis l'enfance

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Appui à autonomie						
Famille et parenté	Faible (%)	19,7	7,7	12,1	7,2	16,3
	Modéré (%)	33,9	35,6	40,1	35,9	36,4
	Fort (%)	46,4	56,7	47,7	56,9	47,3
	Score moyen	**5,9**	**6,6**	**6,2**	**6,7**	**6,0**
École	Faible (%)	16,1	7,2	10,8	8,4	13,7
	Modéré (%)	34,2	37,0	40,7	36,9	36,8
	Fort (%)	49,7	55,8	48,6	54,7	49,5
	Score moyen	**6,2**	**6,6**	**6,3**	**6,6**	**6,2**
Amis, amies et connaissances	Faible (%)	16,1	6,6	7,0	4,9	12,2
	Modéré (%)	30,5	26,7	35,1	31,8	32,3
	Fort (%)	53,4	66,7	57,9	63,3	55,6
	Score moyen	**6,3**	**6,9**	**6,7**	**7,0**	**6,5**
Autonomie	**Score moyen**	**6,1**	**6,7**	**6,4**	**6,7**	**6,2**
Appui à la compétence						
Famille et parenté	Faible (%)	22,5	8,4	11,8	9,9	17,8
	Modéré (%)	28,8	34,2	37,1	38,6	32,3
	Fort (%)	48,7	57,4	51,2	51,6	49,8
	Score moyen	**5,9**	**6,6**	**6,3**	**6,4**	**6,1**
École	Faible (%)	17,1	8,7	10,1	10,5	14,1
	Modéré (%)	30,0	33,2	37,6	35,5	33,1
	Fort (%)	52,9	58,0	52,3	54,0	52,8
	Score moyen	**6,2**	**6,5**	**6,4**	**6,5**	**6,3**
Amis, amies et connaissances	Faible (%)	19,2	5,9	7,9	6,9	14,3
	Modéré (%)	29,6	35,5	37,0	30,0	32,5
	Fort (%)	51,2	58,6	55,1	63,1	53,1
	Score moyen	**6,1**	**6,7**	**6,6**	**6,8**	**6,3**
Compétence	**Score moyen**	**6,0**	**6,6**	**6,4**	**6,6**	**6,2**

Tableau 4.16 (suite)
Expériences de vie autonomisantes en anglais depuis l'enfance

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Appui à l'affiliation						
Famille et parenté	Faible (%)	18,8	7,4	11,2	8,3	15,4
	Modéré (%)	25,1	27,0	33,4	24,9	28,3
	Fort (%)	56,1	65,6	55,4	66,7	56,2
	Score moyen	**6,3**	**6,9**	**6,5**	**7,0**	**6,4**
École	Faible (%)	15,1	7,1	9,3	8,6	12,6
	Modéré (%)	30,1	37,6	37,2	28,4	32,9
	Fort (%)	54,8	55,3	53,4	63,0	54,5
	Score moyen	**6,3**	**6,6**	**6,5**	**6,8**	**6,4**
Amis, amies et connaissances	Faible (%)	16,0	5,3	7,3	5,4	12,2
	Modéré (%)	26,4	30,5	32,5	24,5	28,8
	Fort (%)	57,6	64,2	60,2	70,1	59,0
	Score moyen	**6,4**	**6,9**	**6,8**	**7,2**	**6,6**
Affiliation	**Score moyen**	**6,4**	**6,8**	**6,6**	**7,0**	**6,5**

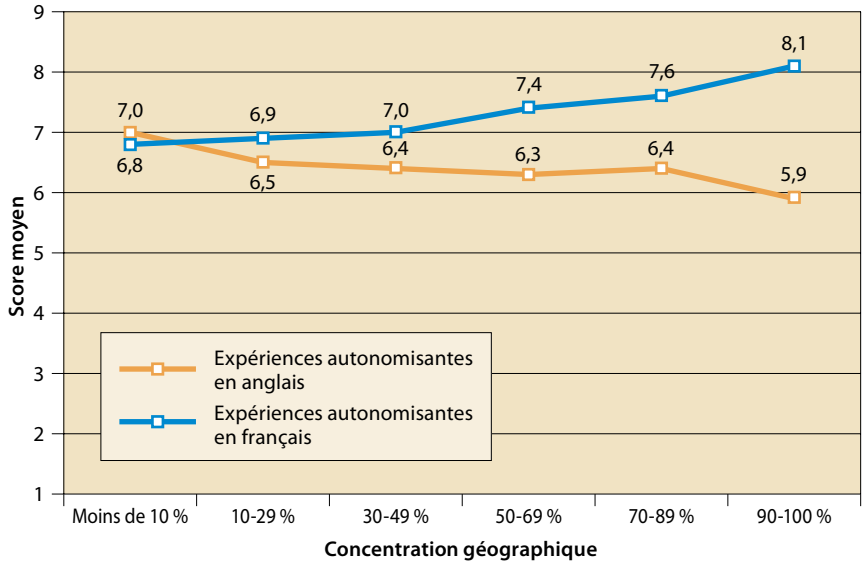
les pourcentages d'élèves ayant vécu des expériences autonomisantes fortes en anglais varient de 46,4 % (pour l'appui à l'autonomie par la famille et la parenté) à 57,6 % (pour l'appui à l'affiliation par les amis et connaissances). *Grosso modo*, c'est environ un élève sur deux qui estime avoir eu un vécu autonomisant fort en anglais au Nouveau-Brunswick. En Ontario, les pourcentages d'élèves ayant des scores élevés d'appui à l'autonomie, à la compétence et à l'affiliation en anglais varient de 47,7 % (appui à l'autonomie dans la famille et parenté) à 60,2 % (appui à l'affiliation par les amis et connaissances). C'est entre cinq et six élèves sur dix qui estiment avoir vécu des expériences autonomisantes fortes en anglais en Ontario. Les régions Atlantique et Ouest/Nord ont des profils semblables. Dans ces régions c'est souvent plus de six élèves sur dix qui estiment avoir un vécu autonomisant fort en anglais. L'appui à l'affiliation en anglais est le plus fort dans la région Ouest/Nord où sept élèves sur dix (70,1 %) rapportent des expériences autonomisantes fortes dans leurs relations avec les amis et connaissances.

En somme, c'est seulement au Nouveau-Brunswick que le vécu autonomisant en français tend à être nettement plus fort que celui en anglais (scores moyens sur les trois besoins de 7,7 en français et de 6,2 en anglais), le premier tendant à être très fort et l'autre modérément fort. Dans les autres régions, le vécu autonomisant francophone n'est que généralement un peu plus fort en français qu'en anglais. Les scores moyens obtenus en regroupant l'appui aux trois besoins pour le français et l'anglais, respectivement, sont 7,1 et 6,7 en Atlantique, 6,9 et 6,5 en Ontario et 7,2 et 6,8 dans la région Ouest/Nord. Dans chacune de ces régions, l'écart en faveur du vécu autonomisant en français est de 0,4 points. Dans celles-ci le vécu autonomisant tend à être plutôt fort dans chacune des langues.

La figure 4.6 montre que la densité géographique est reliée à la force du vécu autonomisant dans chacune des langues. Lorsque la population francophone est moins de 10 % les vécus autonomisants tendent à être d'égale force dans chacune des langues. Rappelons que les trois contextes de vie sont du domaine privé. L'école est une institution gérée par la minorité et où les expériences de vie mesurées sont

Figure 4.6

Expériences autonomisantes selon la concentration géographique des francophones



reliées à l'intimité des contacts. On peut observer à la figure 4.6 que plus forte est la concentration des francophones, plus le vécu autonomisant francophone tend à être plus fort que le vécu autonomisant anglophone. Néanmoins, même lorsque la population est plus de 90 % francophone, même si le vécu autonomisant francophone est très fort (score moyen de 8,1 sur 9), le vécu autonomisant anglophone est modérément fort (score moyen de 5,9). Notons aussi, que pour l'ensemble des élèves, c'est l'appui à l'affiliation qui tend à être le plus élevé en anglais (voir tableau 4.16) ce qui a sûrement une relation avec la construction identitaire anglophone et bilingue.

4.2.3 Le vécu conscientisant

Tel que discuté dans le chapitre présentant notre cadre conceptuel, le vécu conscientisant est constitué d'expériences vicariantes de valorisation de la langue et de la culture ainsi que d'expériences personnelles qui contribuent au développement d'une « conscience critique » à l'égard de facteurs pouvant être reliés à son statut minoritaire ou à la légitimation de son groupe dans la société. Dans notre étude, seul le vécu conscientisant francophone a été mesuré. Il a été jugé inopportun de mesurer le vécu conscientisant anglophone car il est plutôt rare en situation majoritaire anglophone que l'anglais soit l'objet d'oppression. De plus, c'est la perspective du groupe minoritaire francophone que nous analysons dans la présente étude. Rappelons aussi que selon notre cadre conceptuel le vécu conscientisant tend à favoriser l'engagement identitaire et communautaire.

Trois questionnaires ont mesuré différents aspects du vécu conscientisant francophone. Le premier a demandé aux élèves le degré auquel ils ont été en contact au cours de leur vie avec des modèles conscientisants, c'est-à-dire des personnes signifiantes de leur entourage qui valorisaient la langue et la culture françaises, qui manifestaient des comportements d'affirmation identitaire ou qui revendiquaient des droits linguistiques pour les francophones. Ce questionnaire avait douze questions, quatre mesurant la fréquence d'observation de personnes ayant des comportements de valorisation, quatre des comportements d'affirmation et quatre des comportements de revendication. Les réponses étaient données sur une échelle de fréquence de 9 points

(1 = Jamais, 3 = Rarement, 5 = De temps en temps, 7 = Souvent, 9 = Très souvent). Le tableau 4.17 présente les résultats pour les trois catégories de comportements et pour l'ensemble des contacts avec des modèles conscientisants.

Tableau 4.17

Vécu conscientisant par rapport à la langue et la culture françaises : fréquence de contacts avec des modèles depuis l'enfance

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Valorisation	Faible (%)	11,2	10,4	12,9	6,7	11,7
	Modérée (%)	42,5	38,8	42,0	35,0	42,1
	Forte (%)	46,2	50,8	45,1	58,3	46,2
	Score moyen	**6,0**	**6,0**	**5,9**	**6,5**	**6,0**
Affirmation	Faible (%)	17,6	35,7	26,0	24,6	21,3
	Modérée (%)	42,9	44,3	46,0	51,6	44,4
	Forte (%)	39,5	20,0	27,9	23,8	34,3
	Score moyen	**5,7**	**4,3**	**4,9**	**4,9**	**5,3**
Revendication	Faible (%)	31,2	38,6	30,1	21,2	30,5
	Modérée (%)	45,1	36,3	47,7	49,9	46,1
	Forte (%)	23,8	25,2	22,3	28,8	23,3
	Score moyen	**4,7**	**4,4**	**4,7**	**5,1**	**4,7**
Modèles (score global)	**Score moyen**	**5,5**	**4,9**	**5,2**	**5,5**	**5,3**

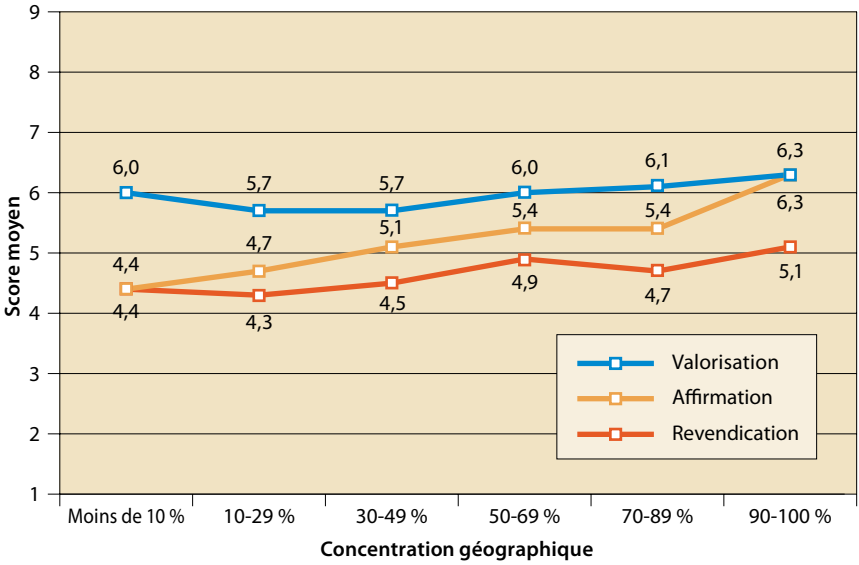
Premier constat, les élèves tendent à être plus souvent en contact avec des modèles de valorisation (score moyen de 6,0 pour le Canada moins le Québec) qu'avec des modèles d'affirmation identitaire (score moyen = 5,3), les contacts avec ces derniers étant plus fréquents qu'avec des modèles de revendication (score moyen = 4,7). Cette tendance générale, toutefois, cache des différences régionales. Au Nouveau-Brunswick, la tendance est similaire à la tendance globale. Près d'un élève sur deux (46,2 %) estime avoir eu des contacts fréquents avec des personnes valorisant la langue et la culture françaises alors que quatre élèves sur dix (39,5 %) rapportent des contacts fréquents avec des modèles d'affirmation identitaire et seulement un peu plus de

deux élèves sur dix (23,8 %) estiment avoir été souvent en contact avec des personnes revendicatrices. En Atlantique, les contacts avec des modèles de valorisation sont aussi les plus fréquents (50,8 % des élèves ont des scores élevés) mais un pourcentage un peu plus élevé d'élèves (25,2 %) estime avoir eu une plus forte fréquence de contacts avec des modèles de revendication qu'avec des modèles d'affirmation identitaire (20,0 %). En Ontario, le pourcentage d'élèves ayant eu des contacts fréquents avec des modèles de valorisation de la langue française est similaire à celle du Nouveau-Brunswick (45,1 %) mais on y trouve relativement peu de différences entre les contacts fréquents avec des modèles d'affirmation identitaire et des modèles de revendication (27,9 % et 22,3 %, respectivement). La région Ouest/Nord se distingue par sa plus forte concentration d'élèves ayant eu des contacts fréquents avec des personnes valorisant la langue et la culture françaises (58,3 %) de même qu'avec des modèles de revendication de droits linguistiques (28,8 %). C'est en Atlantique et dans la région Ouest/Nord que l'on tend à avoir le moins de contacts fréquents (20,0 % et 23,8 %, respectivement) avec des personnes affirmant publiquement leur identité francophone (ex. : demander des services en français dans les commerces et autres établissements) et c'est au Nouveau-Brunswick que de tels comportements sont le plus souvent observés (39,5 % de scores de 6,5 et plus). Si on résume en regroupant ensemble les scores sur les trois catégories de comportements, on note que les scores moyens indiquent une fréquence plutôt modérée avec des modèles conscientisants, le Nouveau-Brunswick et la région Ouest/Nord ayant un score moyen identique (5,5), l'Ontario un score moyen de 5,2 et l'Atlantique un score moyen de 4,9.

La figure 4.7 montre les scores moyens pour chacun des types de modèles conscientisants selon la concentration géographique des francophones. La densité géographique des francophones est peu reliée à la fréquence de contact avec des modèles de valorisation de la langue et de la culture françaises. Les scores moyens les plus faibles sont pour les municipalités ayant entre 10 à 29 % de francophones (score moyen = 5,7) et entre 30 et 49 % (score moyen = 5,7) et le score moyen le plus élevé (6,3) est pour les municipalités ayant entre 90 et 100 % de francophones. Notons que ces scores ne représentent pas la population générale mais plutôt les populations d'élèves (ici ceux en onzième

Figure 4.7

Contacts avec des modèles de valorisation, d'affirmation et de revendication selon la concentration géographique des francophones



année) qui fréquentent l'école française. Nous avons déjà noté que la population scolaire francophone tend à être plus sélective dans les régions à faible densité francophone (ex. : les parents étant plus fortement scolarisés). Ceci pourrait expliquer le fait que le score moyen de contacts avec des modèles de valorisation soit aussi élevé (6,0) dans les municipalités ayant moins de 10 % de francophones que dans celles en ayant entre 50 et 69 % (score moyen = 6,0) ou entre 70 et 89 % (score moyen = 6,1). Des comportements d'affirmation identitaire francophone publics sont assurément plus faciles dans des régions à forte concentration francophone que dans celles où les francophones sont très minoritaires. Les résultats à la figure 4.7 tendent à confirmer cette attente, le score moyen de contact avec des modèles d'affirmation identitaire étant le plus faible dans les municipalités ayant moins de 10 % de francophones (4,4) et le score moyen le plus élevé étant dans les municipalités ayant 90 % de francophones et plus (6,3). Néanmoins, cette tendance n'est pas parfaitement linéaire. On note qu'il n'y a pas de différence entre la catégorie 50-69 % et celle de 70-89 %. Ceci indique que d'autres facteurs que la densité géographique sont en jeu.

Enfin, la relation entre la densité géographique des francophones et la fréquence des contacts avec des personnes revendiquant des droits linguistiques est plutôt faible. On peut, en effet, faire l'hypothèse que dans les régions à forte concentration francophone il y a moins d'occasions de non-respect des droits linguistiques. À l'autre extrême, on peut aussi faire l'hypothèse que sauf peut-être pour les droits scolaires, une population à très faible concentration francophone pourrait être moins mobilisée pour revendiquer ses droits. Une autre hypothèse possible serait que les écoles françaises ayant été obtenues, la population francophone est généralement peu mobilisée pour l'obtention de droits linguistiques supplémentaires, peu importe la concentration géographique des francophones. Ceci expliquerait que dans l'ensemble, les élèves estiment n'avoir été que modérément en contact avec des personnes revendicatrices des droits francophones. Il demeure qu'aucune de ces hypothèses n'est vérifiable sans l'appui d'études supplémentaires.

Le deuxième questionnaire avait pour but de déterminer quelles catégories de personnes tendent à être des modèles de valorisation de la langue et de la culture françaises. Les élèves évaluaient sur la même échelle de fréquence que pour le premier questionnaire (1 = Jamais, 9 = Très souvent) leur fréquence de contact avec six catégories de personnes. Ils indiquaient comment souvent, depuis leur enfance, ils avaient vu ou entendu ces personnes valoriser la langue et la culture françaises. Ces catégories et les résultats du questionnaire sont présentés au tableau 4.18.

Chez l'ensemble des élèves de onzième année des trente conseils scolaires francophones ayant participé à l'étude, on note que 54,0 % disent avoir été en contact fréquent avec des modèles valorisant la langue et la culture françaises dans leur famille et chez leur parenté (scores de 6,5 et plus). Il est intéressant de constater que le pourcentage le plus élevé (64,7 %) se trouve dans la région Ouest/Nord, soit celle ayant la plus faible concentration de francophones. Ceci appuie la thèse voulant que les élèves de ces régions tendent à faire partie d'une population scolaire plus sélective, c'est-à-dire d'avoir des parents qui sont conscientisés au besoin de maintenir l'apprentissage et l'usage de la langue française.

Tableau 4.18

Vécu conscientisant : fréquence d'observation de catégories de personnes valorisant la langue et la culture françaises

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Famille et parenté	Faible (%)	15,2	12,7	17,1	8,3	15,7
	Modérée (%)	30,5	32,0	30,0	27,1	30,2
	Forte (%)	54,2	55,3	52,9	64,7	54,0
	Score moyen	**6,4**	**6,3**	**6,2**	**6,9**	**6,3**
Enseignants et enseignantes	Faible (%)	3,6	5,0	4,6	2,9	4,0
	Modérée (%)	16,2	11,2	18,8	18,2	17,2
	Forte (%)	80,2	83,8	76,6	78,9	78,8
	Score moyen	**7,6**	**7,5**	**7,5**	**7,7**	**7,5**
Amis et amies	Faible (%)	30,0	30,3	30,2	23,9	29,9
	Modérée (%)	38,1	43,0	46,5	43,5	41,6
	Forte (%)	31,9	26,7	23,3	32,6	28,5
	Score moyen	**5,2**	**4,9**	**4,8**	**5,4**	**5,1**
Autres connaissances	Faible (%)	22,4	28,7	27,8	23,8	24,6
	Modérée (%)	43,7	38,2	44,3	39,1	43,7
	Forte (%)	33,9	33,1	27,8	37,1	31,6
	Score moyen	**5,4**	**5,1**	**5,0**	**5,4**	**5,3**
Artistes	Faible (%)	17,6	33,3	26,6	22,8	21,4
	Modérée (%)	38,2	41,9	43,4	38,4	40,3
	Forte (%)	44,3	24,7	29,9	38,7	38,3
	Score moyen	**5,9**	**4,7**	**5,1**	**5,5**	**5,6**
Chefs-de-file communautaires	Faible (%)	18,7	26,0	26,8	20,9	22,0
	Modérée (%)	39,4	40,5	42,7	32,6	40,5
	Forte (%)	41,9	33,5	30,5	46,5	37,5
	Score moyen	**5,8**	**5,2**	**5,1**	**5,8**	**5,5**
Total des catégories	**Score global**	**6,0**	**5,6**	**5,6**	**6,1**	**5,9**

Ce sont toutefois les enseignants et les enseignantes qui constituent la catégorie de personnes fournissant le plus grand nombre de contacts avec des modèles de valorisation linguistique et culturelle, ceci dans toutes les régions. Près de huit élèves sur dix (78,8 %) disent avoir souvent vu ou entendu des enseignants valoriser la langue et la culture françaises. Les différences régionales sont plutôt faibles variant de 83,8 % en Atlantique à 76,6 % en Ontario.

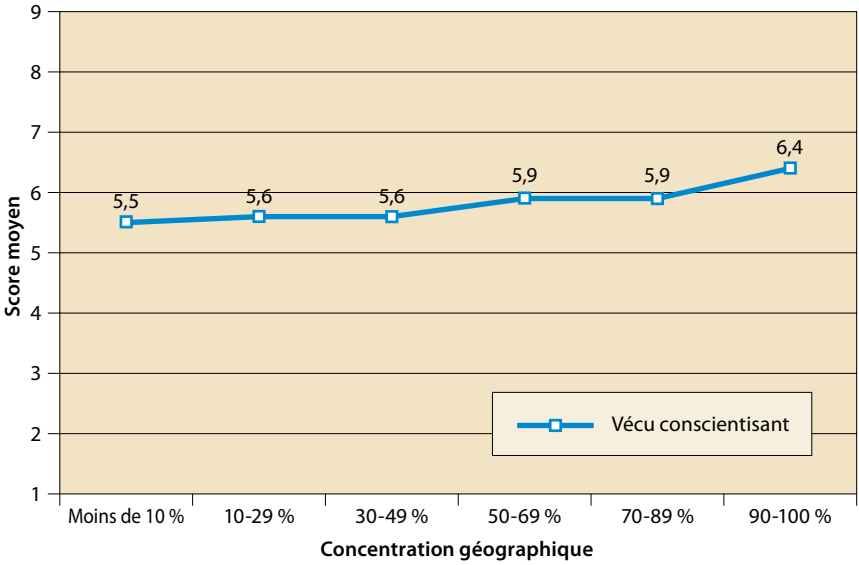
Chez les autres catégories de personnes les fréquences de contacts avec des modèles de valorisation linguistique et culturelle sont plus faibles. Près de trois élèves sur dix (28,5 %) disent avoir souvent entendu ou vu des amis valoriser la langue et la culture françaises, le pourcentage le plus faible (23,3 %) étant en Ontario. Le pourcentage est semblable (31,6 %) chez les « autres connaissances » et tend à être le plus élevé dans la région Ouest/Nord (37,1 %) et le plus faible en Ontario (27,8 %).

Les artistes constituent une source forte de modèles de valorisation linguistique et culturelle pour près de quatre élèves sur dix (38,3 %). C'est au Nouveau-Brunswick que l'on retrouve le plus grand pourcentage de scores élevés (44,3 %) et en Atlantique le plus faible pourcentage (24,7 %).

Enfin, des chefs-de-file communautaires sont aussi une source de modèles de valorisation linguistique et culturelle pour près de quatre élèves sur dix (37,5 %), les pourcentages de scores élevés étant les plus grands dans la région Ouest/Nord (46,5 %) et au Nouveau-Brunswick (41,9 %). Ce sont dans ces mêmes régions que l'on trouve les scores moyens les plus élevés pour l'ensemble des catégories de personnes (6,1 et 6,0, respectivement). Les deux autres régions ont des scores moyens identiques de 5,6. Pour l'ensemble des élèves, les fréquences de contact avec des modèles de valorisation linguistique et culturelle, toutes catégories confondues, varient donc de modérées à modérément élevées. D'ailleurs, comme le montre la figure 4.8, les scores moyens, toutes catégories confondues, se distribuent sur le plan démographique de façon semblable à ceux de valorisation présentés à la figure précédente (voir figure 4.7). La relation avec la densité géographique des francophones est plutôt faible.

Figure 4.8

Vécu conscientisant selon la concentration géographique des francophones



Le dernier questionnaire portant sur le vécu conscientisant comportait 12 questions mesurant une variété d'expériences personnelles de sensibilisation à la situation des francophones. Une analyse factorielle regroupa ces expériences en deux catégories : des expériences de discrimination (ex. : vivre des expériences fortes ayant sensibilisé l'élève aux injustices subies par la minorité francophone ou être victime de traitements injustes parce qu'il parlait en français) et des expériences de sensibilisation (ex. : prendre connaissance des droits des francophones, prendre connaissance d'événements relatant les luttes des francophones pour la survivance de leur langue et de leur culture). L'élève répondait sur une échelle de 9 points lui permettant d'indiquer le degré auquel chaque énoncé correspondait à ses propres expériences de vie (1 = Ne correspond pas du tout, 9 = Correspond entièrement). Les résultats sont présentés au tableau 4.19.

Globalement, les élèves estiment que les situations décrites dans le questionnaire correspondent modérément à eux (score moyen de 5,5) pour ce qui a trait aux expériences de sensibilisation et plutôt

Tableau 4.19

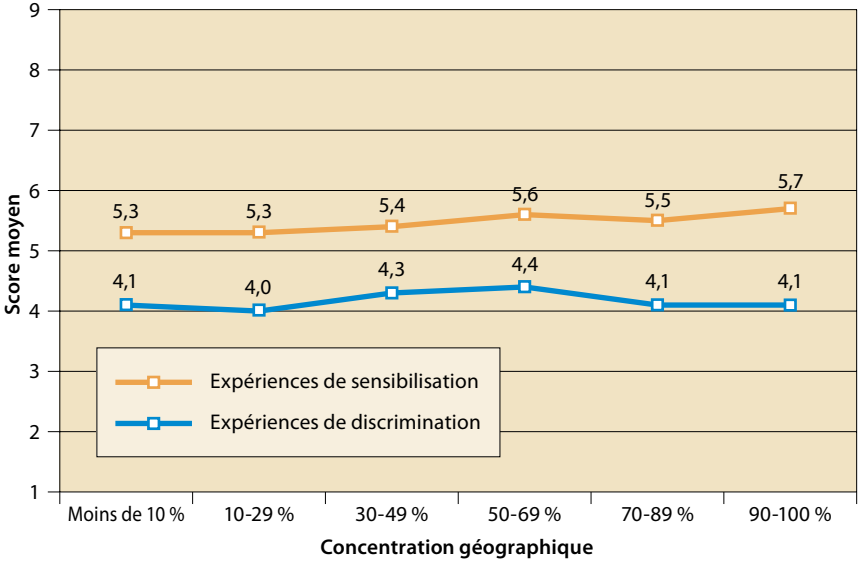
Vécu conscientisant par rapport à la langue et à la culture françaises : expériences personnelles depuis l'enfance

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Expériences de sensibilisation	Faible (%)	47,4	46,6	41,4	33,6	44,6
	Modérée (%)	36,6	37,1	41,1	41,8	38,5
	Forte (%)	16,0	16,3	17,6	24,6	16,9
	Score moyen	**5,5**	**5,2**	**5,4**	**5,7**	**5,5**
Expériences de discrimination	Faible (%)	13,2	17,3	16,6	10,2	14,5
	Modérée (%)	55,8	61,0	53,5	53,2	54,9
	Forte (%)	31,0	21,7	29,9	36,6	30,6
	Score moyen	**4,0**	**4,1**	**4,2**	**4,7**	**4,1**
Expériences personnelles	**Score global**	**4,8**	**4,6**	**4,8**	**5,2**	**4,8**

faiblement pour ce qui est des expériences de discrimination (score moyen de 4,1). Néanmoins, si on focalise sur le pourcentage d'élèves ayant vécu des expériences à différents degrés, on peut noter que le pourcentage d'élèves ayant eu des expériences fortes de discrimination (30,6 %) est presque le double de ceux ayant eu des expériences fortes de sensibilisation (16,9 %). C'est dans la région Ouest/Nord que la plus forte proportion d'élèves estime avoir vécu des expériences fortes, autant sur le plan de la sensibilisation (24,6 %) que sur le plan de la discrimination (36,6 %). Il est pertinent de constater le nombre relativement élevé d'élèves (44,6 %) qui disent n'avoir été que faiblement sensibilisés à la situation des francophones. Notons que le pourcentage d'élèves estimant avoir été peu sensibilisé à la situation des francophones tend à être inversement relié à la densité géographique des régions (47,4 % au Nouveau-Brunswick, 46,6 % en Atlantique, 41,4 % en Ontario et 33,6 % dans la région Ouest/Nord). Ce constat est intéressant vu que les scores moyens d'expériences de sensibilisation sont très peu reliés à la concentration des populations francophones comme le montre la figure 4.9. Il en est de même pour les expériences de discrimination.

Figure 4.9

Expériences de discrimination et de sensibilisation selon la concentration géographique des francophones



4.3 Le développement psycholangagier

Dans cette dernière section du chapitre consacré aux résultats, nous présentons un profil des différentes caractéristiques langagières et identitaires des élèves, des traits psycholangagiers qui découlent des expériences de socialisation ethnolangagière dans les deux langues officielles du pays. En premier, nous présentons les résultats des élèves sur différentes mesures de leur identité ethnolinguistique. En deuxième lieu, nous analysons les dispositions cognitivo-affectives des élèves envers les deux groupes linguistiques. Comment perçoivent-ils le statut ou la vitalité de ces groupes (vitalité ethnolinguistique subjective) et à quel degré désirent-ils intégrer ou faire partie de chacune des communautés linguistiques ? Dans la section suivante, nous présentons les résultats des mesures ayant permis aux élèves d'estimer leurs sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation relatives à chacune des langues. Suivront les résultats sur les motivations langagières des élèves. À quel degré sont-ils motivés pour des raisons instrumentales et identitaires pour l'apprentissage et l'usage du français et de l'anglais ? Le chapitre se termine par une analyse des scores de compétences langagières des

élèves et par l'établissement d'un profile des comportements langagiers des élèves dans la famille et avec la parenté, dans le réseau social, dans les lieux publics et dans leur consommation des médias. La section comportements langagiers comprend, enfin, une analyse des comportements d'engagement communautaire des élèves.

4.3.1 L'identité ethnolinguistique

Rappelons que notre cadre conceptuel précise deux composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique : l'autodéfinition (se dire ou se reconnaître membre d'un groupe) et l'engagement identitaire (la valeur ou la signification attribuée à cette identité). Si elles sont distinctes, ces composantes sont aussi interreliées (Deveau, Landry et Allard, 2005). Par exemple, une personne peut se dire francophone sans que cette identité comporte une signification profonde ou une importance affective pour elle. En revanche, il est improbable qu'une personne soit très engagée dans son affirmation identitaire francophone sans d'abord se reconnaître comme francophone. Comme nous l'avons déjà affirmé dans la présentation du cadre conceptuel, différents types d'expériences langagières peuvent être plus fortement reliées à l'une des composantes de l'identité qu'à l'autre. Le vécu enculturant dans la sphère privée tend à être fortement corrélé avec la composante autodéfinition tandis que ce sont les aspects plus qualitatifs des vécus autonomisants et conscientisants qui ont les plus fortes relations avec la composante engagement identitaire (Deveau, 2007).

4.3.1.1 L'autodéfinition

Une personne peut s'identifier à de multiples groupes. Notre questionnaire mesurait six identités : francophone, anglophone, bilingue, franco-territoriale (ex. : franco-ontarienne, acadienne), québécoise et canadienne. Nous avons mesuré l'identité québécoise même si les élèves sont tous scolarisés à l'extérieur du Québec pour deux raisons. Premièrement, de nombreuses communautés francophones à l'extérieur du Québec sont issues de migrations québécoises plus ou moins lointaines. Deuxièmement, en raison de migrations récentes, certains élèves pourraient être nés au Québec ou avoir des parents québécois. Même si dans certaines communautés, les élèves peuvent provenir de plusieurs provinces canadiennes, c'est la migration québécoise qui

tend à être prédominante dans les communautés francophones hors-Québec (Marmen et Corbeil, 2004).

L'élève répondait pour chacune des six identités selon cinq perspectives : a) sa culture (sa façon de penser, sa façon d'agir, ses intérêts, ses croyances, ses valeurs), b) ses langues parlées, c) l'histoire de ses ancêtres, d) son avenir (ce qu'il veut être et ce qu'il veut faire) et e) le territoire habité (sa ville ou son village, sa région, son pays). Pour chacune des perspectives, l'élève évaluait sur une échelle sémantique de 9 points chacune des six identités énumérées ci-dessus. Par exemple, à l'énoncé « Étant donné l'histoire de mes ancêtres, je considère que je suis », l'élève mettait un X sur une échelle de différenciation sémantique pour chacune des six identités. Chaque échelle était constituée de deux pôles décrivant un continuum identitaire : par exemple :

non francophone _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ : _ francophone

Nous avons calculé les scores identitaires d'autodéfinition en regroupant ensemble les cinq perspectives de réponse. Les scores moyens sur l'échelle de 9 points et les pourcentages d'élèves ayant une identité faible (scores de 1 à 3,499), une identité modérée (3,5 à 6,499) et une identité forte (6,5 à 9) sont présentés au tableau 4.20.

Au tableau 4.20, on observe que c'est l'identité canadienne qui est la plus forte, et ceci dans toutes les régions. Les scores sont très élevés (score moyen de 8,4) et varient très peu selon les régions. Le pourcentage un peu plus faible de scores élevés en Ontario (90,6 %) s'explique par le pourcentage plus élevé d'immigrants dans les écoles de cette province. En revanche, c'est l'identité québécoise qui est la plus faible (score moyen de 2,2), ce qui est attendu vu que les élèves fréquentent des écoles et vivent à l'extérieur du Québec. Notons néanmoins qu'un certain pourcentage des élèves (6,3 %) s'identifie fortement comme Québécois, ceux-ci étant probablement nés au Québec ou issus de parents québécois. Ce pourcentage est le plus faible au Nouveau-Brunswick (5,5 %) et le plus élevé dans la région Ouest/Nord (9,3 %). Notons aussi qu'un autre 12,4 % des élèves ont une identité québécoise modérée. Les quatre autres identités mesurées sont de nature linguistique. De celles-ci, ce sont les identités francophones (score moyen de 7,5) et bilingue (score moyen de 7,4) qui sont les plus fortes. Trois élèves sur quatre (75,9 %) ont une identité francophone

Tableau 4.20
Catégories d'autodéfinition identitaire

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Francophone	Faible (%)	1,9	5,4	6,2	0,6	3,7
	Modérée (%)	14,2	19,4	28,8	24,4	20,4
	Forte (%)	83,8	75,2	65,0	75,1	75,9
	Score moyen	**7,8**	**7,2**	**7,0**	**7,5**	**7,5**
Anglophone	Faible (%)	29,5	13,4	13,3	8,6	22,2
	Modérée (%)	43,7	28,9	36,5	34,6	40,4
	Forte (%)	26,9	57,7	50,2	56,8	37,4
	Score moyen	**4,9**	**6,4**	**6,2**	**6,4**	**5,5**
Bilingue	Faible (%)	10,2	2,7	1,6	1,1	6,4
	Modérée (%)	23,5	9,8	13,6	6,4	18,9
	Forte (%)	66,3	87,5	84,8	92,5	74,7
	Score moyen	**6,9**	**8,0**	**7,9**	**8,3**	**7,4**
Franco-territoriale	Faible (%)	15,5	18,4	9,4	13,9	13,0
	Modérée (%)	14,0	8,4	27,4	16,3	19,4
	Forte (%)	70,5	73,3	63,2	69,8	67,6
	Score moyen	**7,0**	**7,0**	**6,8**	**6,8**	**6,9**
Québécoise	Faible (%)	84,5	85,2	77,2	77,5	81,4
	Modérée (%)	10,1	7,8	15,7	13,2	12,4
	Forte (%)	5,5	7,0	7,1	9,3	6,3
	Score moyen	**2,0**	**2,0**	**2,5**	**2,5**	**2,2**
Canadienne	Faible (%)	1,5	0,4	1,9	2,5	1,7
	Modérée (%)	4,1	3,7	7,5	3,3	5,4
	Forte (%)	94,4	95,9	90,6	94,2	92,9
	Score moyen	**8,5**	**8,6**	**8,3**	**8,4**	**8,4**

forte et très peu ont une identité francophone faible (3,7 %), les autres 20,4 % s'identifient modérément comme francophone. L'identité francophone n'est pas uniforme selon les régions. Au Nouveau-Brunswick, plus de huit élèves sur dix (83,8 %) déclarent avoir une identité francophone forte. En Ontario, c'est moins de deux élèves sur trois (65,0 %) qui s'identifient fortement comme francophone. En Atlantique et la

région Ouest/Nord, trois élèves sur quatre (75,2 % et 75,1 %, respectivement) déclarent une identité francophone forte.

Quant à la force de l'identité anglophone, c'est encore le Nouveau-Brunswick qui se démarque des autres régions. Le score moyen des élèves néo-brunswickois sur cette identité est modéré (4,9) mais il est modérément élevé (entre 6,2 et 6,4) dans les autres régions. Notons que c'est un peu plus d'un élève sur quatre qui déclare une identité anglophone forte (26,9 %) au Nouveau-Brunswick, mais un élève sur deux (50,2 %) en Ontario et près de six élèves sur dix en Atlantique et dans la région Ouest/Nord (57,7 % et 56,8 %, respectivement). Globalement, pour l'ensemble des élèves de onzième année à l'extérieur du Québec, l'identité anglophone est de deux points moins forte que l'identité francophone (5,5 versus 7,5).

Les élèves francophones se disent de plus en plus bilingues (Dallaire et Roma, 2003 ; Gérin-Lajoie, 2003). Cette identité bilingue, si elle est traitée sur un continuum allant d'une identité francodominante à anglodominante tend à être reliée à la vitalité de la communauté francophone (Landry, Deveau et Allard, 2006c), mais si prise isolément elle tend à être forte dans toutes les régions, soit pour des raisons d'affiliation ou de compétence (Landry, Allard et Deveau, soumis pour publication). Au Nouveau-Brunswick, deux élèves sur trois (66,3 %) rapportent une identité bilingue forte alors que dans les autres régions c'est entre huit et neuf élèves sur dix qui s'identifient fortement comme bilingue (de 84,8 % à 92,5 %).

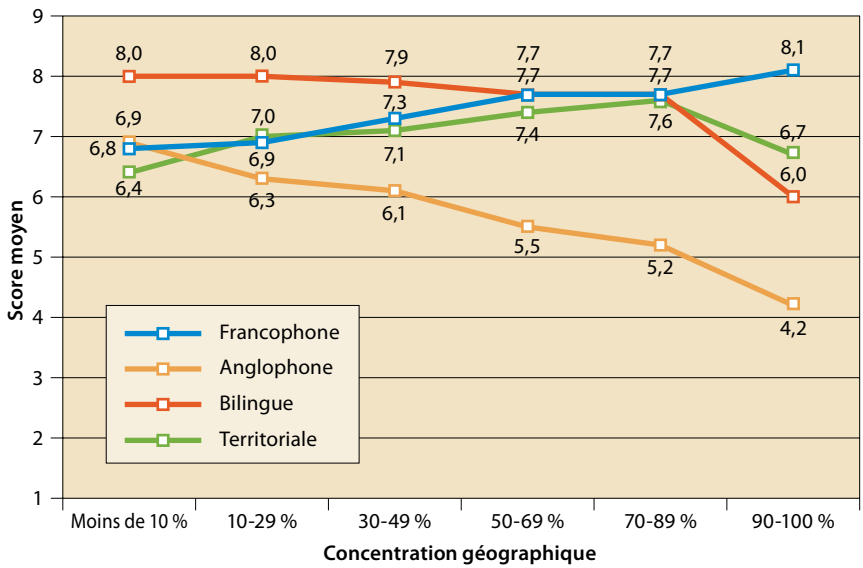
Quant à l'identité franco-territoriale, elle tend à se rapprocher de l'identité francophone. Les élèves du Nouveau-Brunswick et de l'Atlantique exprimaient leur identité acadienne tandis que les autres rapportaient leur identité franco-ontarienne, franco-manitobaine, fransaskoise, franco-albertaine, franco-colombienne, franco-ténoise ou franco-yukonaise, selon la province ou le territoire habité. On note que c'est au Nouveau-Brunswick que la différence entre l'identité francophone et l'identité franco-territoriale est la plus grande ; 83,8 % ont une identité francophone forte, mais seulement 70,5 % ont une identité acadienne forte. Il est fort probable que ces identités varient selon l'origine des élèves et selon les régions du Nouveau-Brunswick habitées (ex. : Landry et Allard, 1994b). En Atlantique, près de trois élèves sur quatre ont une identité acadienne forte (73,3 %) mais notons qu'il

y a un faible pourcentage d'autodéfinition modérée (8,4 %), ce qui semble indiquer une certaine polarisation dans l'identité acadienne. Il faudrait croiser les données pour vérifier si l'identité acadienne est fortement reliée à une identité francophone. En Ontario, il y a peu de différence dans les pourcentages d'élèves qui s'identifient fortement comme francophone (65,0 %) ou comme franco-ontarien (63,2 %). Puisque le terme franco-ontarien correspond moins à une origine ethnique que l'identité acadienne, il est probable que l'identité francophone et l'identité franco-ontarienne sont fortement corrélées. Enfin, dans la région Ouest/Nord le pourcentage d'élèves ayant une identité franco-territoriale forte est un peu plus faible que celui ayant une identité francophone forte (69,8 % versus 75,1 %). Il faudrait croiser les variables individuellement pour chaque province et territoire pour analyser la correspondance entre ces deux identités.

La figure 4.10 montre les relations entre la densité géographique francophone et les quatre identités de nature linguistique. On note que l'identité bilingue est forte dans toutes les catégories démographiques mais tend à chuter dans les municipalités regroupant 90 % de francophones et plus.

Figure 4.10

Autodéfinitions identitaires ethnolinguistiques selon la concentration géographique des francophones



L'identité francophone devient plus forte dans les régions à plus forte concentration francophone tandis que l'identité anglophone croît de façon linéaire plus la population francophone est minoritaire. L'identité territoriale augmente de façon linéaire plus la densité francophone devient forte, le score moyen passant de 6,4 à 7,6 entre les catégories 1-9 % et 70-89 % et par après, chutant à 6,7. Cette exception peut s'expliquer par les différences entre le Nord-Ouest et le Nord-Est du Nouveau-Brunswick, les deux régions regroupant la majorité des lieux habités où les francophones représentent plus de 90 % de la population. Dans le Nord-Ouest, un pourcentage important de citoyens francophones ne s'identifie pas comme Acadiens tandis que la quasi-totalité des francophones du Nord-Est du Nouveau-Brunswick se disent des Acadiens. Enfin, il est intéressant de noter que dans les municipalités où la population francophone est inférieure à 10 %, l'identité francophone, l'identité franco-territoriale et l'identité anglophone sont à quasi-égalité. Donc, avoir une identité francophone forte en territoire très minoritaire risque d'être associé avec une identité anglophone forte même si on fréquente une école française. La fréquence de l'exogamie et le fait de vivre beaucoup plus en anglais dans ses activités quotidiennes contribuent sûrement à cette identité hybride, sinon anglodominante.

4.3.1.2 L'engagement identitaire

L'engagement identitaire, deuxième composante de l'identité ethnolinguistique, a été mesuré à l'égard des deux communautés de langue officielle. Notre cadre conceptuel regroupe trois catégories de variables fortement corrélées qui constituent un seul facteur statistique (Deveau, Landry et Allard, 2005) que nous nommons engagement identitaire. Ces trois catégories de variables sont l'autocatégorisation, l'estime de soi collective et l'engagement affectif. La première peut être décrite comme le degré auquel la personne se perçoit comme semblable aux membres de la communauté linguistique (ex. : J'ai beaucoup en commun avec les membres de la communauté francophone). L'estime de soi collective se résume à la fierté ressentie à l'idée d'être membre du groupe (ex. : Mon appartenance à la communauté francophone est une source de fierté). L'engagement affectif est la disposition ou la propension à vouloir défendre la communauté et travailler pour son

épanouissement (ex. : Je suis une personne qui veut défendre les droits linguistiques de la communauté francophone).

Dans le questionnaire mesurant l'engagement identitaire, l'élève indiquait pour chaque communauté de langue officielle le degré auquel chacun des énoncés correspondait à sa façon de se voir (1 = Ne correspond aucunement, 5 = Correspond modérément, 9 = Correspond entièrement). Pour présenter les résultats nous avons regroupé les énoncés mesurant l'autocatégorisation, ceux mesurant l'estime de soi collective et ceux mesurant l'engagement affectif. Nous avons aussi constitué un score global regroupant l'ensemble des 12 énoncés. Le tableau 4.21 présente les résultats relatifs à l'engagement identitaire francophone et le tableau 4.22 ceux qui correspondent à l'engagement identitaire anglophone.

Pour l'ensemble des élèves de onzième année, le tableau 4.21 montre des scores d'engagement identitaire francophone relativement élevés, les scores moyens variant de 6,6 pour l'engagement affectif à 7,0 pour l'estime de soi collective. C'est au Nouveau-Brunswick et dans la région Ouest/Nord que les pourcentages de scores élevés (engagement identitaire fort) sont les plus grands. Le Nouveau-Brunswick regroupe la plus forte proportion d'élèves (73,6 %) se percevant comme fortement semblables aux membres de la communauté francophone (autocatégorisation). C'est toutefois chez les élèves de la région Ouest/Nord que l'on retrouve la plus forte proportion d'élèves ayant un engagement affectif fort (68,3 %). C'est en Ontario que les pourcentages d'élèves ayant des scores élevés d'engagement identitaire francophone sont les plus faibles (50,6 % pour l'autocatégorisation, 59,2 % pour l'estime de soi collective et 52,3 % pour l'engagement affectif). En Atlantique, environ sept élèves sur dix (70,9 %) ont des scores élevés pour l'estime de soi collective, six sur dix (61,6 %) pour l'autocatégorisation et un peu plus de cinq sur dix (55,4 %) pour l'engagement affectif.

Les scores d'engagement identitaire à l'égard de la communauté anglophone (voir Tableau 4.22) sont plutôt modérés, variant de 5,1 pour l'engagement affectif à 5,4 pour l'estime de soi collective. Pour toutes les catégories, c'est au Nouveau-Brunswick que l'on observe les plus faibles pourcentages d'élèves ayant des scores d'engagement identitaire anglophone élevés (de 21,0 % pour l'autocatégorisation à 25,1 % pour l'estime de soi collective). D'autre part, c'est dans les

Tableau 4.21

Engagement identitaire francophone

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Auto-catégorisation	Faible (%)	3,2	8,7	10,2	4,4	6,1
	Modérée (%)	23,3	29,7	39,3	32,6	30,1
	Forte (%)	73,6	61,6	50,6	63,0	63,8
	Score moyen	**7,2**	**6,6**	**6,2**	**6,8**	**6,8**
Estime de soi collective	Faible (%)	2,9	5,9	6,6	2,4	4,4
	Modérée (%)	21,8	23,2	34,2	24,3	26,9
	Forte (%)	75,3	70,9	59,2	73,3	68,7
	Score moyen	**7,3**	**6,9**	**6,6**	**7,2**	**7,0**
Engagement affectif	Faible (%)	6,3	9,8	10,4	4,5	7,9
	Modérée (%)	29,5	34,8	37,4	27,3	32,7
	Forte (%)	64,1	55,4	52,3	68,3	59,3
	Score moyen	**6,8**	**6,4**	**6,3**	**6,9**	**6,6**
Engagement francophone	**Score moyen**	**7,1**	**6,6**	**6,4**	**7,0**	**6,8**

Tableau 4.22

Engagement identitaire anglophone

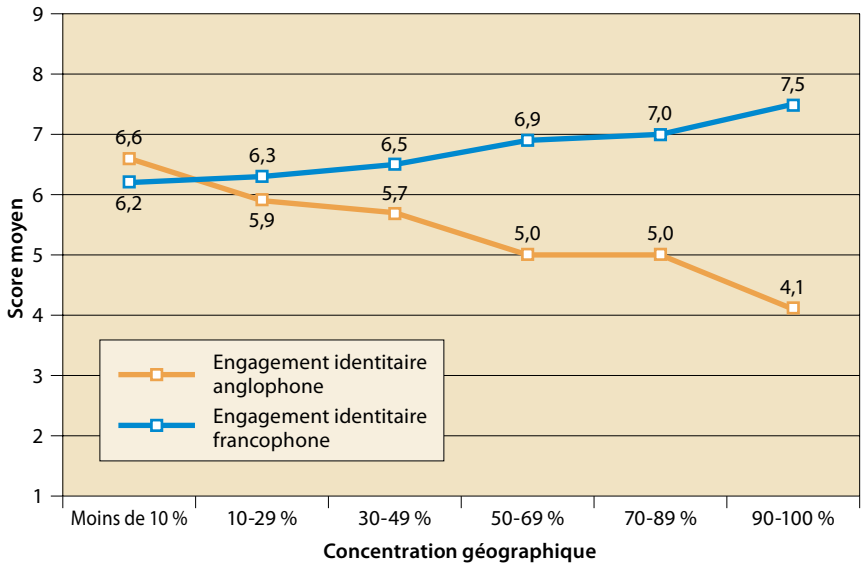
		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Auto-catégorisation	Faible (%)	32,0	13,4	11,7	6,5	22,8
	Modérée (%)	47,0	45,3	41,2	40,1	44,5
	Forte (%)	21,0	41,3	47,1	53,5	32,7
	Score moyen	**4,6**	**5,8**	**6,0**	**6,2**	**5,2**
Estime de soi collective	Faible (%)	29,2	9,7	10,5	4,0	20,7
	Modérée (%)	45,7	44,5	39,7	39,5	43,1
	Forte (%)	25,1	45,8	49,8	56,5	36,2
	Score moyen	**4,8**	**6,1**	**6,1**	**6,4**	**5,4**
Engagement affectif	Faible (%)	31,2	14,3	17,1	14,8	24,8
	Modérée (%)	45,1	48,5	45,9	44,9	45,5
	Forte (%)	23,8	37,2	37,0	40,3	29,7
	Score moyen	**4,7**	**5,7**	**5,5**	**5,7**	**5,1**
Engagement anglophone	**Score moyen**	**4,7**	**5,9**	**5,9**	**6,1**	**5,2**

régions Ouest/Nord que les pourcentages de scores élevés sont les plus grands (variant de 40,3 % pour l'engagement affectif à 56,5 % pour l'estime de soi collective). L'Ontario et l'Atlantique dans leurs profils de scores se rapprochent davantage de la région Ouest/Nord que du Nouveau-Brunswick. Notons que c'est l'estime de soi collective qui reçoit les scores les plus élevés dans toutes les régions et pour chacune des deux langues. Donc, si on ne manifeste pas d'engagement affectif envers une communauté linguistique particulière ou même si on ne se voit pas comme très semblable aux membres de la communauté linguistique, on peut néanmoins ressentir une certaine fierté d'appartenir ou d'être en contact avec cette communauté.

Comme le montre la figure 4.11, l'engagement identitaire est assez fortement associé à la concentration géographique des francophones. Les élèves de notre échantillon qui ont fréquenté pendant douze ans une école de langue française (de la maternelle à la onzième année) tendent, en moyenne, à être un peu plus engagés envers la communauté anglophone (score moyen de 6,6) qu'envers la communauté francophone (score moyen de 6,2) si la municipalité habitée comprend moins de 10 % de francophones. L'engagement identitaire francophone tend

Figure 4.11

Engagement identitaire selon la concentration géographique des francophones



à dominer l'engagement identitaire anglophone plus la densité géographique des francophones augmente. Lorsque la population francophone est 90 % et plus de la municipalité, l'engagement identitaire francophone est très fort (score moyen de 7,5) et celui envers la communauté anglophone plutôt faible (score moyen de 4,1).

4.3.2 La vitalité ethnolinguistique subjective

La vitalité ethnolinguistique subjective est constituée des perceptions et des croyances qu'ont les personnes concernant le statut sociétal d'une langue et la vitalité du groupe linguistique. Celle-ci a été mesurée en demandant aux élèves d'estimer les ressources langagières mises à la disposition des deux communautés de langue officielle. Les huit questions mesurant la « vitalité actuelle » comprenaient deux questions pour chacun de quatre capitaux linguistiques constituant la vitalité ethnolinguistique du groupe (Landry et Allard, 1990). Les réponses étaient données sur des échelles de 9 points où un score élevé indiquait un nombre élevé de ressources ou un capital linguistique fort et un score faible une vitalité faible relative à ces ressources. La disponibilité d'activités culturelles et le nombre de programmes télévisés disponibles dans la langue du groupe constituent des indices du capital culturel du groupe linguistique. Le contrôle des industries et des entreprises et l'usage de la langue au travail constituent les indices du capital économique de chacun des groupes linguistiques. Le capital politique est estimé par l'évaluation des services gouvernementaux dans la langue et par le degré de respect des droits linguistiques du groupe dans les institutions publiques. Enfin, le capital démographique fut mesuré par sa force d'attraction sociale pour les personnes venant d'ailleurs (feraient-ils surtout usage du français ou de l'anglais ?) et par une estimation par les élèves de la proportion de francophones et de la proportion d'anglophones dans leur région. Les élèves estimaient ces capitaux linguistiques par rapport à leur région et non pas pour la province ou le pays. Les résultats de vitalité ethnolinguistique subjective concernant la communauté francophone sont présentés au tableau 4.23 tandis que ceux qui correspondent à la communauté anglophone sont présentés au tableau 4.24.

S'agissant de la communauté francophone, les élèves évaluent son capital politique plus positivement que les autres capitaux linguistiques

Tableau 4.23

Vitalité ethnolinguistique subjective concernant la communauté francophone actuelle

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Capital démographique	Faible (%)	3,7	16,0	16,1	28,4	9,6
	Modérée (%)	52,4	43,1	68,0	63,4	59,0
	Forte (%)	43,8	40,9	15,9	8,2	31,4
	Score moyen	**6,1**	**5,5**	**4,8**	**4,1**	**5,5**
Capital politique	Faible (%)	2,7	9,1	5,5	10,8	4,2
	Modérée (%)	38,5	38,9	48,5	51,9	43,0
	Forte (%)	58,7	52,0	46,0	37,2	52,9
	Score moyen	**6,6**	**6,2**	**6,0**	**5,7**	**6,3**
Capital économique	Faible (%)	3,2	12,8	14,6	25,1	8,5
	Modérée (%)	44,9	47,7	65,2	64,6	53,7
	Forte (%)	52,0	39,5	20,2	10,3	37,7
	Score moyen	**6,3**	**5,6**	**5,0**	**4,3**	**5,7**
Capital culturel	Faible (%)	12,3	41,9	33,2	35,9	21,8
	Modérée (%)	53,4	55,3	57,0	61,0	55,1
	Forte (%)	34,3	2,7	9,8	3,1	23,0
	Score moyen	**5,5**	**3,7**	**4,2**	**3,8**	**4,9**
Vitalité francophone	**Score moyen**	**6,1**	**5,3**	**5,0**	**4,5**	**5,6**

(score moyen de 6,3 par rapport à des scores moyens de 4,9 à 5,7 pour les autres types de capitaux). C'est le capital culturel qui est évalué le plus faiblement (score moyen de 4,9). Cette évaluation varie selon les régions, le Nouveau-Brunswick ayant le score moyen le plus élevé (5,5) et l'Atlantique et la région Ouest/Nord ayant les scores moyens les plus faibles (3,7 et 3,8, respectivement). Le capital démographique francophone est évalué de façon concordante à la concentration moyenne des francophones dans les régions, le score moyen le plus élevé au Nouveau-Brunswick (6,1) et le plus faible dans la région Ouest/Nord (4,1).

Enfin, les scores relatifs au capital économique francophone concordent aussi avec la force démographique francophone des régions, le

Tableau 4.24

Vitalité ethnolinguistique subjective concernant la communauté anglophone actuelle

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Capital démographique	Faible (%)	16,4	6,0	1,7	1,2	9,9
	Modérée (%)	51,7	49,6	25,9	12,4	40,1
	Forte (%)	31,8	44,4	72,4	86,3	50,0
	Score moyen	**5,2**	**5,9**	**6,8**	**7,3**	**5,9**
Capital politique	Faible (%)	5,3	2,1	0,9	0,4	3,3
	Modérée (%)	36,7	34,0	14,3	8,0	26,7
	Forte (%)	58,1	63,9	84,7	91,6	69,9
	Score moyen	**6,5**	**6,9**	**7,6**	**8,0**	**7,0**
Capital économique	Faible (%)	13,7	4,8	1,5	0,4	8,3
	Modérée (%)	43,9	47,5	18,9	7,9	32,8
	Forte (%)	42,4	47,7	79,6	91,6	58,9
	Score moyen	**5,6**	**6,3**	**7,3**	**7,8**	**6,4**
Capital culturel	Faible (%)	5,8	2,7	0,9	0,6	3,6
	Modérée (%)	38,5	30,1	12,9	7,8	27,1
	Forte (%)	55,8	67,2	86,2	91,6	69,3
	Score moyen	**6,5**	**7,1**	**7,9**	**8,1**	**7,1**
Vitalité anglophone	**Score moyen**	**5,9**	**6,6**	**7,4**	**7,8**	**6,6**

score moyen le plus élevé étant au Nouveau-Brunswick (6,3) et le plus faible dans la région Ouest/Nord (4,3).

Les scores relatifs à la vitalité ethnolinguistique subjective concernant la communauté anglophone (tableau 4.24) tendent à présenter le portrait inverse du tableau précédent. Là où la vitalité de la communauté francophone est considérée la plus faible (ex. : le capital culturel), c'est là où la vitalité de la communauté anglophone est évaluée le plus positivement. Par contre, le capital politique qui est évalué le plus positivement chez la communauté francophone est évalué encore plus positivement chez la communauté anglophone (scores moyens de 6,3 et 7,0, respectivement). Pour tous les capitaux linguistiques de la communauté anglophone, les scores moyens concordent avec la

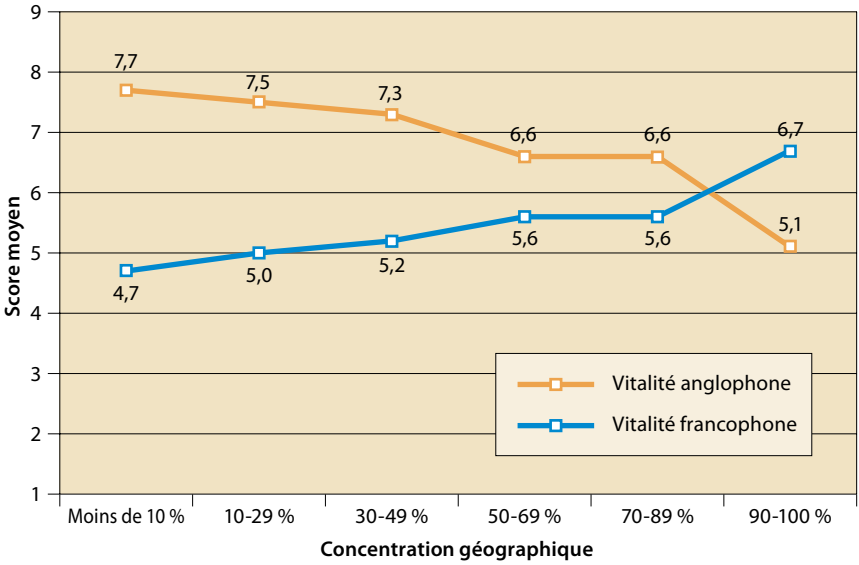
concentration géographique des francophones. Plus faible est la densité démographique francophone, plus élevés sont les capitaux linguistiques anglophones. Enfin, on peut se demander si c'est naïvement qu'au Nouveau-Brunswick les élèves tendent à évaluer la vitalité francophone aussi positivement ou plus fortement que la vitalité anglophone, en moyenne, sauf pour le cas du capital culturel. En moyenne, les élèves du Nouveau-Brunswick évaluent le capital démographique francophone (score moyen de 6,1) comme plus fort que le capital démographique anglophone (score moyen de 5,2). Ils évaluent également le capital politique des deux communautés (scores moyens de 6,6 et de 6,5). Ils évaluent même le capital économique francophone plus positivement (score moyen de 6,3) que le capital économique anglophone (5,6). C'est seulement à l'égard du capital culturel que les élèves du Nouveau-Brunswick attribuent une plus forte vitalité à la communauté anglophone (score moyen de 6,5) qu'à la communauté francophone (5,5). Globalement, les élèves du Nouveau-Brunswick évaluent à peu près également les vitalités des deux communautés linguistiques (scores moyens sur les quatre capitaux de 6,1 et de 5,9 pour les communautés francophones et anglophones, respectivement). Dans les autres régions, la vitalité globale de la communauté anglophone est évaluée plus positivement que la vitalité francophone et les écarts s'agrandissent plus la concentration géographique des francophones est faible.

Nous pensons toutefois que les résultats du Nouveau-Brunswick s'expliquent moins par la naïveté des élèves que par le fait que les élèves vivent dans des municipalités constituées, en moyenne, de 74 % de francophones. Rappelons que c'est la vitalité des communautés linguistiques de leur région et non la vitalité sur le plan provincial que les élèves estimaient. Cette interprétation est appuyée par les résultats présentés à la figure 4.12. Celle-ci montre les scores de vitalité subjective à l'égard des deux communautés linguistiques selon la concentration francophone dans les municipalités où les élèves ont passé la plus grande partie de leur vie.

Notons que les élèves évaluent plus positivement la vitalité globale de la communauté anglophone que celle de la communauté francophone pour toutes les catégories de concentration géographique des francophones sauf celle dénotant des municipalités comprenant 90 % et plus de francophones. En d'autres mots, c'est seulement lorsqu'ils

Figure 4.12

Vitalité ethnolinguistique subjective selon la concentration géographique des francophones



habitent des régions à très forte majorité francophone (90 % et plus) que les élèves, en moyenne, évaluent la vitalité du groupe francophone comme étant égale à ou plus forte que la vitalité du groupe anglophone. C'est possiblement le nombre élevé d'élèves du Nouveau-Brunswick habitant de telles municipalités qui explique leurs scores élevés de vitalité ethnolinguistique subjective concernant la vitalité francophone. Des analyses plus détaillées des données du Nouveau-Brunswick selon les régions habitées seraient requises pour mieux comprendre ce profil des résultats.

Un autre questionnaire de vitalité ethnolinguistique subjective demandait aux élèves d'estimer la vitalité future de la communauté francophone. Pour quatre questions, chacune étant associée à un des quatre capitaux linguistiques décrits ci-dessus, l'élève estimait sur une échelle de 9 points la situation actuelle de la communauté francophone par rapport à celle qui prévaudra dans 25 ans. La vitalité future de cette communauté pouvait être estimée comme étant beaucoup plus faible (1) à beaucoup plus forte (9). Un score de 5 signifie une vitalité

Tableau 4.25

Vitalité ethnolinguistique subjective future (dans 25 ans) de la communauté francophone

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Population francophone	Plus faible (%)	20,0	29,1	30,3	25,3	24,5
	Stable (%)	59,6	52,7	53,1	58,7	56,9
	Plus fort (%)	20,3	18,2	16,6	16,0	18,7
	Score moyen	**5,0**	**4,7**	**4,6**	**4,8**	**4,9**
Services gouvernementaux	Plus faible (%)	16,8	25,0	28,5	28,0	21,9
	Stable (%)	63,2	61,9	55,3	60,9	59,9
	Plus fort (%)	20,0	13,1	16,2	11,1	18,1
	Score moyen	**5,1**	**4,8**	**4,7**	**4,5**	**4,9**
Commerces et industries	Plus faible (%)	13,8	15,6	18,4	14,6	15,7
	Stable (%)	64,8	64,4	59,3	60,4	62,4
	Plus fort (%)	21,4	20,0	22,3	24,9	21,9
	Score moyen	**5,2**	**5,1**	**5,1**	**5,4**	**5,2**
Activités culturelles et médias	Plus faible (%)	20,0	29,0	29,8	25,1	24,2
	Stable (%)	56,2	54,6	51,3	54,5	54,2
	Plus fort (%)	23,8	16,4	18,9	20,4	21,6
	Score moyen	**5,1**	**4,7**	**4,7**	**4,8**	**4,9**
Vitalité future	**Score moyen**	**5,1**	**4,8**	**4,8**	**4,9**	**5,0**

future semblable à la vitalité actuelle. Ces résultats sont présentés au tableau 4.25.

En moyenne, les élèves de notre échantillon ont évalué comme similaire à aujourd'hui la vitalité future de la communauté francophone de leur région. Le score moyen global est exactement 5,0. Plus de cinq élèves sur dix (de 54,2 % à 62,4 %) évaluent la disponibilité des ressources francophones comme étant relativement stables. Les autres élèves tendent à évaluer soit plus négativement (de 15,7 % à 24,5 %) ou plus positivement (de 18,1 % à 21,9 %) la vitalité future que la vitalité actuelle. Notons que les différences régionales sont relativement faibles. Il semble donc que la majorité des élèves ne sont pas conscients des tendances lourdes reflétant une vitalité décroissante

des communautés francophones comme nous l'avons constaté dans le premier chapitre de ce rapport. Rappelons aussi qu'un nombre relativement élevé d'élèves (44,6 %) ont rapporté avoir été peu sensibilisés au cours de leur vie à la situation des francophones (voir tableau 4.19 relatif au vécu conscientisant).

Un autre questionnaire relatif à la vitalité ethnolinguistique subjective mesurait la légitimité perçue de la vitalité actuelle de la communauté francophone. Ils avaient à estimer quelle devrait être la vitalité de la communauté francophone de leur région si les choses étaient vraiment justes et équitables étant donné le nombre de francophones et d'anglophones dans leur région. Les élèves jugeaient sur une échelle de 9 points à savoir si les ressources de la communauté francophone devraient être beaucoup plus faibles (1), égales (5) ou beaucoup plus forte (9) qu'elles ne le sont présentement. Les résultats concernant la

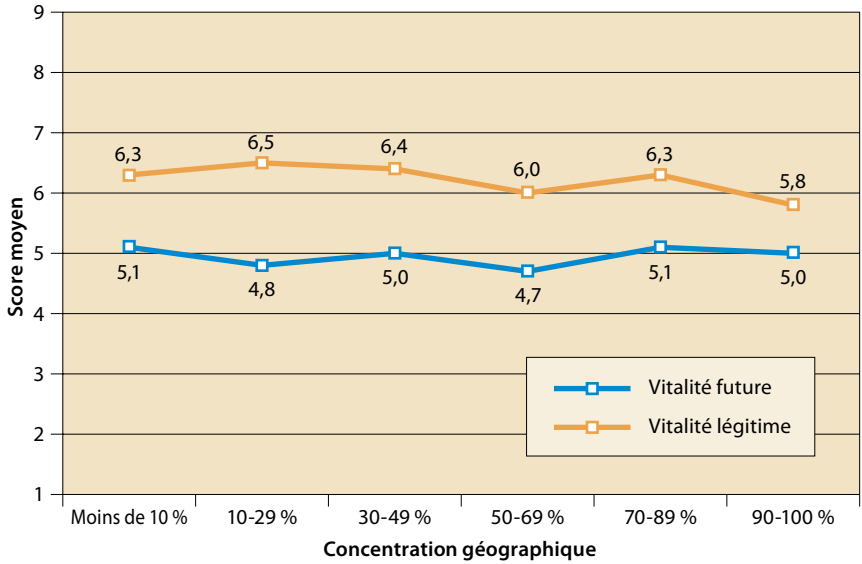
Tableau 4.26

Vitalité juste et équitable de la communauté francophone, étant donné le nombre d'anglophones et de francophones dans la région

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Caractère francophone	Plus faible (%)	5,2	8,1	4,4	3,5	4,8
	Stable (%)	51,2	51,9	39,3	41,8	46,1
	Plus fort (%)	43,6	40,0	56,3	54,7	49,1
	Score moyen	**6,0**	**5,8**	**6,4**	**6,5**	**6,2**
Services gouvernementaux	Plus faible (%)	3,1	6,0	3,2	1,7	3,2
	Stable (%)	51,7	56,6	40,1	38,1	46,6
	Plus fort (%)	45,2	37,4	56,7	60,2	50,2
	Score moyen	**6,2**	**5,9**	**6,4**	**6,6**	**6,3**
Commerces et industries	Plus faible (%)	2,5	5,0	3,5	2,1	2,9
	Stable (%)	60,2	58,6	53,2	47,5	57,0
	Plus fort (%)	37,3	36,4	43,2	50,4	40,1
	Score moyen	**6,0**	**6,0**	**6,2**	**6,4**	**6,1**
Activités culturelles et médias	Plus faible (%)	3,5	6,4	3,9	3,2	3,7
	Stable (%)	55,6	57,7	41,0	38,6	49,2
	Plus fort (%)	40,9	35,8	55,1	58,2	47,1
	Score moyen	**6,1**	**5,8**	**6,4**	**6,6**	**6,2**
Vitalité légitime	**Score moyen**	**6,1**	**5,9**	**6,4**	**6,5**	**6,2**

Figure 4.13

Vitalités future et légitime selon la concentration géographique des francophones



légitimité de la vitalité de communauté francophone sont présentés au tableau 4.26.

En moyenne, les élèves pensent que pour que les choses soient justes et équitables vu le nombre d'anglophones et de francophones dans leur région, les ressources de la communauté francophone devraient être modérément plus nombreuses (score moyen de 6,2). C'est en Ontario (6,4) et dans la région Ouest/Nord (6,5) que les élèves perçoivent le plus le besoin d'une vitalité plus forte. Entre cinq et six élèves sur dix dans ces régions pensent qu'une forte augmentation des ressources serait requise. Au Nouveau-Brunswick et en Atlantique, c'est plutôt environ quatre élèves sur dix qui tendent à exprimer un tel besoin. Ces élèves pensent que le caractère francophone de leur région devrait être plus fort, que les services gouvernementaux en français devraient être plus nombreux, que l'utilisation du français dans les commerces et les industries devrait être plus fréquente et que les activités culturelles et les médias de langue française devraient être plus nombreux. Notons que très peu d'élèves (entre 2,9 % et 4,8 %) pensent que les services et les ressources devraient diminuer mais un nombre important (entre

46,1 % et 57,0 %) pense que les ressources devraient être semblables à celles d'aujourd'hui.

La figure 4.13 montre les résultats concernant la vitalité future et la vitalité légitime de la communauté francophone selon la concentration géographique des francophones. On peut constater que ces aspects de la vitalité subjective francophone varient peu selon la densité géographique. Des analyses supplémentaires permettraient d'identifier les types de socialisation ethnolangagière qui seraient les plus fortement reliés à ces résultats. Le vécu conscientisant, lui aussi peu relié à la densité démographique des francophones, pourrait être un candidat plausible.

4.3.3 Le désir d'intégration

Selon notre cadre conceptuel, le désir d'intégration relève de la force de l'identité ethnolinguistique et de la vitalité subjective. Le désir d'intégration est constitué de croyances personnelles, de souhaits et de buts de la personne qui sont des indicateurs de son désir de faire partie d'une communauté et de s'y intégrer (Allard et Landry, 1992, 1994). Pour qu'une personne désire faire partie d'une communauté, il est surtout important qu'elle s'identifie à celle-ci mais ce désir peut aussi être relié à la vitalité ou au statut que la personne attribue à sa communauté. Rappelons que l'identité relève surtout des expériences de « solidarité » que la personne a pu vivre dans la sphère privée (familles, amis, camarades de classe) alors que la vitalité subjective, c'est-à-dire le statut attribué à la communauté, provient davantage des contacts ethnolangagiers dans la sphère publique (Landry, Deveau et Allard, 2006b).

De plus en plus, les jeunes francophones vivant en contexte minoritaire peuvent vivre certaines tensions identitaires. D'une part, ils peuvent ressentir une solidarité envers la communauté francophone pour des raisons identitaires ; d'autre part, ils peuvent être très conscients du statut supérieur de la langue anglaise dans de nombreux aspects de leur vie quotidienne. De plus en plus des enfants des ayants droit francophones vivent dans des familles où l'un des parents est francophone et l'autre, anglophone ou allophone. Selon la dynamique familiale vécue, ils pourraient vouloir intégrer l'une ou l'autre des communautés linguistiques ou encore vouloir intégrer chacune de celles-ci.

En contexte très minoritaire, un jeune peut vivre en français dans sa famille mais parler anglais avec ses amis et ses voisins. Toutes ces situations amènent les jeunes à faire des choix identitaires et à développer des stratégies d'intégration sociale et communautaire. Pour les jeunes, une façon de réduire les tensions identitaires peut être de se donner une identité bilingue et de chercher à intégrer les deux communautés linguistiques. Dans la présente étude, nous avons mesuré le désir des élèves d'intégrer chacune des deux communautés de langue officielle. Les souhaits et les buts des élèves ont été évalués par rapport à huit catégories de ressources linguistiques et communautaires : les activités culturelles (le théâtre, les spectacles, le cinéma), les émissions télévisées, la langue de travail, la communication avec les patrons ou employeurs dans les emplois futurs, les services gouvernementaux, le respect des droits linguistiques, la communication avec de nouveaux immigrants et les souhaits concernant le caractère culturel et linguistique du territoire habité. Notons que ce questionnaire comprend deux indices de chacun des quatre capitaux linguistiques mesurés dans les questionnaires de vitalité subjective : culturel, économique, politique et démographique. Ainsi un élève qui désire principalement écouter des émissions de télévision et participer à des activités culturelles en anglais aurait un désir d'intégrer surtout la communauté anglophone en ce qui a trait au capital culturel relatif à chacune des communautés. L'élève répondait au questionnaire en indiquant la fréquence à laquelle il désirait faire usage des ressources linguistiques et culturelles de chacune des communautés (1 = Jamais, 9 = Toujours). Les résultats relatifs au désir d'intégrer la communauté francophone sont présentés au tableau 4.27 et ceux concernant le désir d'intégrer la communauté anglophone au tableau 4.28.

C'est à l'égard des activités culturelles et des programmes de télévision que les élèves désirent le moins avoir accès aux ressources francophones (scores moyens de 5,1 et 4,7, respectivement). C'est donc, en moyenne, de façon modérée qu'ils désirent avoir accès au capital culturel de la communauté francophone. On observe aussi que ce désir est de faible à modéré dans toutes les régions. Le Nouveau-Brunswick tend à avoir les scores les plus élevés et la région Atlantique les scores les plus faibles. Sur le plan davantage communautaire (ex. : la langue des services publics, la langue de travail), les scores moyens sont

Tableau 4.27
Désir d'intégrer la communauté francophone

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Activités culturelles	Faible (%)	25,1	41,3	34,0	22,8	28,9
	Modérée (%)	38,6	34,9	38,8	43,8	38,8
	Forte (%)	36,2	23,8	27,2	33,4	32,3
	Score moyen	**5,3**	**4,4**	**4,8**	**5,2**	**5,1**
Programmes télévisés	Faible (%)	31,9	67,3	45,9	44,3	38,3
	Modérée (%)	32,5	22,6	35,2	38,6	33,6
	Forte (%)	35,7	10,1	18,9	17,1	28,0
	Score moyen	**5,1**	**3,1**	**4,2**	**4,2**	**4,7**
Langue de travail	Faible (%)	5,2	10,6	8,1	3,7	6,4
	Modérée (%)	29,1	40,4	33,0	30,5	30,9
	Forte (%)	65,8	49,0	58,9	65,8	62,8
	Score moyen	**6,8**	**6,0**	**6,5**	**6,8**	**6,7**
Langue de communication avec mes patrons	Faible (%)	4,7	14,7	9,8	6,3	7,0
	Modérée (%)	28,8	39,4	37,6	37,1	32,7
	Forte (%)	66,5	45,8	52,6	56,7	60,3
	Score moyen	**6,9**	**5,9**	**6,3**	**6,4**	**6,6**
Langue de communication avec les services gouvernementaux	Faible (%)	5,3	19,0	16,2	9,2	10,0
	Modérée (%)	25,6	44,5	36,9	33,2	30,6
	Forte (%)	69,0	36,5	46,9	57,6	59,4
	Score moyen	**7,0**	**5,5**	**5,9**	**6,4**	**6,6**
Langue de communication avec les services publics	Faible (%)	3,5	12,0	11,3	5,4	6,9
	Modérée (%)	29,3	47,1	38,8	38,8	33,6
	Forte (%)	67,1	40,9	49,9	55,8	59,5
	Score moyen	**7,0**	**5,9**	**6,1**	**6,4**	**6,6**
Langue de communication avec d'autres jeunes	Faible (%)	5,2	15,2	12,3	8,2	8,3
	Modérée (%)	34,2	40,3	39,8	37,9	36,6
	Forte (%)	60,5	44,5	47,9	53,9	55,0
	Score moyen	**6,7**	**5,7**	**6,1**	**6,3**	**6,4**
Caractère culturel et linguistique de mon territoire	Faible (%)	7,0	12,3	9,4	6,2	8,0
	Modérée (%)	39,2	49,7	42,3	40,1	40,6
	Forte (%)	53,9	38,0	48,3	53,7	51,4
	Score moyen	**6,4**	**5,8**	**6,2**	**6,4**	**6,3**
Francophone	**Score moyen**	**6,4**	**5,3**	**5,8**	**6,0**	**6,1**

Tableau 4.28
Désir d'intégrer la communauté anglophone

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Activités culturelles	Faible (%)	22,5	17,7	15,0	10,5	19,1
	Modérée (%)	32,2	30,0	26,8	28,8	29,9
	Forte (%)	45,3	52,3	58,2	60,7	51,0
	Score moyen	**5,6**	**6,1**	**6,3**	**6,4**	**5,9**
Programmes télévisés	Faible (%)	9,3	2,9	4,7	3,1	7,2
	Modérée (%)	23,2	8,5	14,4	14,7	19,2
	Forte (%)	67,4	88,7	81,0	82,2	73,6
	Score moyen	**6,9**	**8,0**	**7,5**	**7,5**	**7,2**
Langue de travail	Faible (%)	16,1	5,9	7,9	4,3	12,3
	Modérée (%)	43,7	37,1	33,2	23,9	38,8
	Forte (%)	40,2	57,0	58,9	71,7	48,8
	Score moyen	**5,7**	**6,5**	**6,5**	**6,8**	**6,1**
Langue de communication avec mes patrons	Faible (%)	29,1	9,3	11,8	4,9	21,2
	Modérée (%)	46,7	38,8	37,2	35,1	42,4
	Forte (%)	24,2	51,9	51,0	59,9	36,4
	Score moyen	**4,9**	**6,3**	**6,2**	**6,6**	**5,4**
Langue de communication avec les services gouvernementaux	Faible (%)	40,0	11,2	14,7	11,0	28,6
	Modérée (%)	40,2	35,7	35,1	34,0	37,9
	Forte (%)	19,8	53,1	50,2	55,0	33,5
	Score moyen	**4,4**	**6,2**	**6,1**	**6,2**	**5,2**
Langue de communication avec les services publics	Faible (%)	31,6	9,2	12,5	6,8	22,9
	Modérée (%)	47,2	41,0	38,2	39,3	43,3
	Forte (%)	21,2	49,8	49,3	53,9	33,9
	Score moyen	**4,7**	**6,1**	**6,1**	**6,4**	**5,3**
Langue de communication avec d'autres jeunes	Faible (%)	25,9	9,5	12,8	7,9	19,9
	Modérée (%)	49,3	38,0	39,7	38,0	44,9
	Forte (%)	24,8	52,5	47,5	54,1	35,1
	Score moyen	**5,0**	**6,4**	**6,1**	**6,3**	**5,5**
Caractère culturel et linguistique de mon territoire	Faible (%)	22,0	10,6	11,4	4,7	17,1
	Modérée (%)	46,5	41,3	**42,4**	47,0	44,8
	Forte (%)	31,5	48,1	46,2	48,3	38,1
	Score moyen	**5,3**	**6,2**	**6,0**	**6,2**	**5,6**
Anglophone	**Score moyen**	**5,3**	**6,5**	**6,4**	**6,6**	**5,8**

plus élevés. Globalement, les scores moyens varient de 6,3 à 6,9, les élèves ayant un désir relativement élevé de faire partie de la communauté francophone. Ce désir est le plus élevé au Nouveau-Brunswick, mais tend aussi à être modérément élevé dans la région Ouest/Nord. Rappelons que dans cette région, malgré qu'ils sont peu privilégiés sur le plan démographique, les élèves ont réussi à développer une identité francophone relativement élevée en raison, probablement, d'efforts spéciaux de la part des parents et d'un vécu conscientisant relativement fort. C'est dans la région Atlantique que les scores du désir d'intégrer la communauté francophone sont les plus faibles.

Les scores présentés au tableau 4.28 permettent de contraster le désir d'intégrer la communauté francophone avec celui d'intégrer la communauté anglophone. Notons les scores moyens globaux (moyenne des huit indices) au bas de chacun des tableaux. Au Nouveau-Brunswick, les élèves montrent une préférence pour l'intégration de la communauté francophone (scores moyens de 6,4 versus 5,3). Dans les autres provinces de l'Atlantique, le désir d'intégrer la communauté anglophone tend à supplanter celui d'intégrer la communauté francophone (scores moyens de 6,5 et de 5,3, respectivement). Les différences sont, toutefois, beaucoup plus fortes en ce qui a trait aux éléments culturels qu'en ce qui concerne les aspects communautaires. En Ontario aussi le désir d'intégrer la communauté anglophone (score moyen = 6,4) tend à être plus élevé que celui d'intégrer la communauté francophone (score moyen = 5,8). On note, toutefois, que cette différence est surtout reliée au capital culturel. Sur les aspects plus communautaires les élèves tendent à vouloir intégrer également les deux communautés. Le profil des élèves de la région Ouest/Nord tend à ressembler à celui des élèves de l'Ontario sauf que les scores moyens sont un peu plus élevés par rapport à chacune des communautés. La différence entre le désir d'intégrer la communauté francophone (6,0) et celui d'intégrer la communauté anglophone (6,6) s'explique, comme dans les autres régions, par les différences relatives au capital culturel.

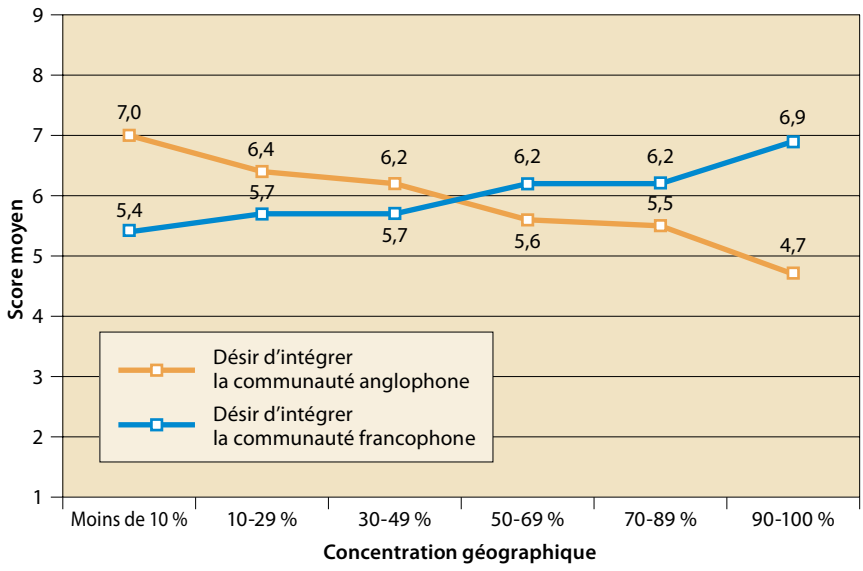
En somme, dans toutes les régions on peut constater la forte attraction du capital culturel anglophone chez les élèves. C'est comme si les élèves, exposés depuis l'enfance aux médias et aux activités culturelles dans la langue anglaise (voir tableau 4.13), développent des habitudes langagières dont ils peuvent difficilement se départir même si, grâce à

leurs réseaux sociaux et familiaux, ils ont pu construire une identité francophone forte. Par ailleurs, sur les aspects plus communautaires, les élèves semblent exprimer le désir de vouloir vivre dans une société bilingue, une société qui leur permettrait de faire usage des deux langues également. Deux régions font exception à cette tendance. Au Nouveau-Brunswick les élèves semblent vouloir vivre davantage en français qu'en anglais. Mais il faudrait analyser davantage ces résultats pour pouvoir déceler des tendances différentes dans diverses régions du Nouveau-Brunswick. Dans les autres provinces de l'Atlantique, on peut observer une faible tendance à vouloir davantage intégrer la communauté anglophone mais il faudrait, là aussi, analyser davantage les différences régionales. D'ailleurs en Ontario et dans la région Ouest/Nord, des analyses plus détaillées permettraient de mieux cibler ces différences selon les provinces ou régions habitées. En Ontario, par exemple, c'est dans le Sud et le Nord-Ouest de la province que le désir d'intégrer surtout la communauté anglophone est le plus manifeste (Landry, Allard et Deveau, 2007).

La figure 4.14 nous permet de constater que la densité géographique des francophones dans les municipalités est un facteur non-

Figure 4.14

Désir d'intégration des commuantés francophone et anglophone selon la concentration géographique des francophones



négligeable du désir d'intégration. À un extrême (moins de 10 % de francophones), le désir d'intégrer la communauté anglophone est nettement plus élevé (score moyen = 7,0) que celui d'intégrer la communauté francophone (score moyen = 5,4). Dans ces municipalités, c'est fortement que l'on veut faire usage des ressources culturelles et linguistiques de langue anglaise mais seulement modérément que l'on veut vivre ces mêmes expériences en français. À l'autre extrême (90 % et plus de francophones), ces deux dispositions communautaires sont inversées. On désire fortement intégrer la communauté francophone mais seulement modérément faire partie de la communauté anglophone. Les dispositions envers chacune des communautés linguistiques sont reliées de façon linéaire avec la concentration géographique des francophones, l'une positivement et l'autre négativement.

4.3.4 Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation

Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000, 2002), le vécu autonomisant forme l'assise de l'acquisition des sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Nous avons pu constater à la section 4.2.2 que le vécu autonomisant francophone tendait à être plus élevé que le vécu autonomisant anglophone au Nouveau-Brunswick, mais que dans les autres régions ces vécus étaient relativement élevés dans les deux langues.

Dans la présente section nous présentons les évaluations que font les élèves de leurs sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation par rapport à chacune des langues et chacun des groupes linguistiques. Deux questionnaires mesuraient ces sentiments. Le premier évaluait les sentiments d'autonomie et de compétence. Les élèves exprimaient leur accord ou leur désaccord par rapport à une série d'énoncés sur une échelle de 9 points (1 = Pas du tout en accord, 5 = Modérément en accord, 9 = Entièrement en accord). Ces énoncés indiquaient si c'est librement et par choix personnel qu'ils faisaient usage du français et de l'anglais (sentiment d'autonomie) et si, dans l'ensemble, ils se sentaient compétents et efficaces lorsqu'ils apprenaient et parlaient ces langues (sentiments de compétence). Le deuxième questionnaire évaluait le sentiment d'affiliation. L'élève exprimait sur la même échelle de 9 points que l'autre questionnaire son degré d'accord avec des énoncés

Tableau 4.29

Sentiments d'autonomie et de compétence par rapport à la langue française et sentiment d'affiliation par rapport à la communauté francophone

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Autonomie	Faible (%)	3,3	3,5	4,5	2,0	3,7
	Modérée (%)	33,4	45,2	41,2	41,4	36,9
	Forte (%)	63,3	51,3	54,4	56,6	59,3
	Score moyen	**6,9**	**6,5**	**6,6**	**6,8**	**6,8**
Compétence	Faible (%)	2,5	2,6	4,0	1,2	3,1
	Modérée (%)	36,6	47,4	42,6	45,8	39,4
	Forte (%)	60,8	50,0	53,4	53,0	57,5
	Score moyen	**6,9**	**6,5**	**6,6**	**6,8**	**6,7**
Affiliation	Faible (%)	2,8	4,3	6,7	2,9	4,4
	Modérée (%)	26,2	40,9	40,1	36,9	32,3
	Forte (%)	71,0	54,8	53,2	60,2	63,3
	Score moyen	**7,2**	**6,5**	**6,5**	**6,8**	**6,9**
Francophone	**Score moyen**	**7,0**	**6,5**	**6,6**	**6,8**	**6,8**

qui indiquaient que dans ses relations avec des personnes francophones et des personnes anglophones, il se sentait appuyé, en confiance avec elles, attaché à elles, écouté et estimé. Les résultats sont présentés aux tableaux 4.29 et 4.30.

Le tableau 4.29 nous permet de constater qu'environ six sur dix des élèves de onzième année ont des sentiments forts d'autonomie, de compétence et d'affiliation relatifs à la langue française et à la communauté francophone. Un nombre un peu plus faible (voir tableau 4.30), entre 47,8 % et 55,4 %, ont les mêmes sentiments à l'égard de la langue anglaise et de la communauté anglophone. Il existe, toutefois, des différences régionales. Au Nouveau-Brunswick, en moyenne, les élèves disent que leurs besoins de base d'autonomie, de compétence et d'affiliation sont mieux satisfaits dans leurs contacts avec la langue française et leurs relations avec des francophones (score moyen global de 7,0) que dans ceux avec la langue anglaise et des anglophones (score moyen = 6,1). Dans les trois autres régions, ces sentiments sont relativement forts et également satisfaits dans chacune des langues et dans

Tableau 4.30

Sentiments d'autonomie et de compétence par rapport à la langue anglaise et sentiment d'affiliation par rapport à la communauté anglophone

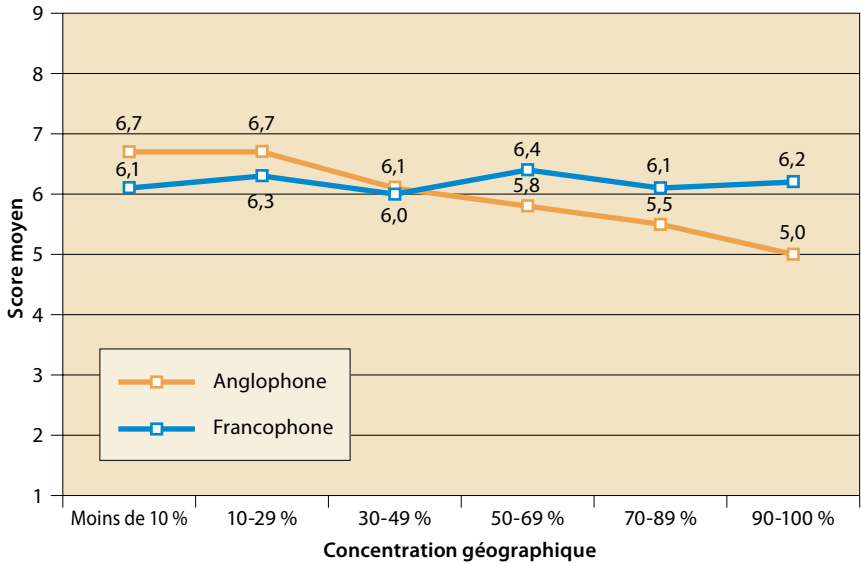
		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Autonomie	Faible (%)	7,4	1,8	4,6	3,2	6,1
	Modérée (%)	40,7	40,4	35,8	33,9	38,5
	Forte (%)	51,9	57,9	59,6	62,9	55,4
	Score moyen	**6,4**	**6,8**	**6,9**	**7,0**	**6,6**
Compétence	Faible (%)	10,5	0,9	2,8	1,6	7,0
	Modérée (%)	47,0	42,5	39,4	34,5	43,5
	Forte (%)	42,5	56,6	57,8	63,9	49,5
	Score moyen	**6,0**	**6,8**	**6,8**	**7,0**	**6,4**
Affiliation	Faible (%)	15,5	4,4	6,2	4,1	11,3
	Modérée (%)	42,2	37,7	39,1	43,6	40,9
	Forte (%)	42,3	57,9	54,6	52,3	47,8
	Score moyen	**5,8**	**6,6**	**6,5**	**6,6**	**6,1**
Anglophone	**Score moyen**	**6,1**	**6,7**	**6,7**	**6,9**	**6,4**

leurs relations avec des personnes des deux communautés linguistiques. Si l'on focalise sur les pourcentages de scores élevés plutôt que sur les scores moyens, toutefois, on note que, dans ces trois régions, légèrement plus d'élèves ont des scores élevés relatifs à la langue anglaise et la communauté anglophone que relatifs à l'autre communauté. Une exception, dans la région Ouest/Nord, les élèves ayant un fort sentiment d'affiliation envers la communauté francophone (60,2 %) sont un peu plus nombreux que ceux ayant un fort sentiment d'affiliation envers la communauté anglophone (52,3 %).

La figure 4.15 montre que la concentration géographique des francophones n'est que faiblement associée à la force des trois sentiments. C'est, en effet, surtout la force du vécu autonomisant qui tend à être fortement reliée à la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation, celle-ci étant à son tour reliée à l'intériorisation de la motivation langagière pour l'apprentissage et l'usage des langues (Deveau, 2007). Les résultats relatifs à la motivation langagière sont présentés dans la prochaine section.

Figure 4.15

Sentiments de satisfaction des besoins fondamentaux selon la concentration géographique des francophones



4.3.5 Les motivations langagières

Dans notre cadre conceptuel, nous avons décrit la façon dont la motivation langagière pouvait être analysée sur un continuum allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque en passant par quatre types de motivation extrinsèque : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. Rappelons que la régulation identifiée et la régulation intégrée sont les plus importantes si l'on vise une motivation langagière bien intériorisée et engagée. Lorsque la régulation motivationnelle est identifiée la personne a tendance à apprendre et à employer la langue pour satisfaire à ses buts personnels. La régulation est intégrée lorsqu'elle correspond aux valeurs et aux croyances profondes de la personne. C'est la régulation intégrée qui correspond le mieux à des motifs identitaires pour l'usage et l'apprentissage d'une langue. Une personne ayant une telle orientation motivationnelle pourrait dire qu'elle apprend et parle le français parce que cela correspond à son identité personnelle et à ses valeurs culturelles. Lorsque l'usage et l'apprentissage du français sont en soi sources d'accomplissement et de satisfaction personnelle, on dira que la

régulation motivationnelle est intrinsèque. Notons qu'un élève francophone qui vit des expériences autonomisantes dans chacune des deux langues pourrait être autant sinon plus intrinsèquement motivé pour l'apprentissage et l'usage de l'anglais que pour le français.

Dans la présente étude nous avons mesuré les six orientations motivationnelles pour chacune des deux langues. L'élève a répondu à deux questionnaires identiques comportant 26 questions, l'un adapté pour l'apprentissage et l'usage du français et l'autre pour l'anglais. Sur une échelle de 9 points, l'élève répondait à chaque énoncé en indiquant si la raison évoquée par celui-ci pour apprendre et faire usage de la langue correspondait à ses raisons personnelles (1 = Ne correspond pas du tout, 5 = Correspond modérément, 9 = Correspond entièrement). Les énoncés reliés à l'amotivation étaient du genre : « Je ne sais pas ; je ne parviens pas à comprendre pourquoi ». L'élève qui s'identifie à ce motif ne sent pas qu'il exerce une maîtrise ou un contrôle sur les motifs d'apprendre et de parler la langue. Ses motifs sont donc loin d'être intériorisés et personnels. L'énoncé « Pour être plus à l'aise sur le plan économique dans le future » correspond à une régulation externe axée sur les récompenses du comportement. C'est pour des raisons instrumentales qu'il apprend la langue. Une régulation introjectée renvoie à des pressions sociales que la personne sent avoir plus ou moins intériorisées. Par exemple, l'élève qui dit apprendre et employer le français « Parce que je me sentirais mal de décevoir mes parents » peut intérioriser une culpabilité reliée à la pression sociale ressentie mais n'a pas nécessairement des motifs personnels et intégrés qu'il peut faire siens pour guider son apprentissage. La régulation identifiée se traduit par des énoncés comme « Parce que c'est important d'être efficace en français pour réaliser mes projets de vie ». La personne s'exprimant ainsi associe le français à ses besoins et buts personnels et commence à faire siennes les raisons d'apprendre cette langue. Une régulation intégrée est reflétée par des motifs comme « J'apprends et j'emploie le français parce que le français reflète bien qui je suis » ou « Parce que je veux vivre en français ». Dans ce cas, la personne exprime des motifs qui sont intégrés à son identité, à ce qu'elle croit être et veut être. On pourrait dire que cette personne apprend et parle le français pour des raisons identitaires. Enfin, la personne qui dit apprendre le français « Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé.e

par ce que j'apprends sur la langue et la culture françaises » exprime une raison qui correspond à une motivation intrinsèque. À ce niveau du continuum motivationnel, l'usage et l'apprentissage de la langue deviennent eux-mêmes des sources de satisfaction et d'accomplissement. Apprendre le français est motivant en soi.

Rappelons que dans un contexte de bilinguisme additif, une motivation intériorisée et intégrée pour l'apprentissage et l'usage de la langue minoritaire ne signifie pas que la personne n'est pas motivée pour l'apprentissage de la langue majoritaire. Plutôt, l'apprentissage de la première pour des raisons identitaires peut être accompagné par des raisons plutôt instrumentales pour l'apprentissage de la langue majoritaire (Landry, Allard et Deveau, 2009b). En contexte d'exogamie, par contre, il serait normal et attendu que la personne puisse vouloir apprendre et employer les deux langues pour des raisons identitaires. Les résultats de la motivation langagière à l'égard de chacune des langues sont présentés aux tableaux 4.31 et 4.32.

Au tableau 4.31, on observe des scores moyens faibles pour deux types de régulation. Chez l'ensemble de l'échantillon, seulement 5,8 % des élèves ont des scores élevés d'amotivation pour l'apprentissage et l'usage du français (score moyen 2,6). De même, seulement 4,8 % des élèves ont des scores de régulation introjectée élevés (score moyen = 3,0). Trois types de régulation sont associés aux scores les plus élevés : les régulations externe, identifiée et intégrée (scores moyens de 6,1, 6,0 et 6,1, respectivement). Un peu moins d'un élève sur deux a des scores élevés pour ces trois types de régulation. Quant à la motivation intrinsèque, les scores moyens sont plutôt modérés (variant de 4,6 à 5.4). Ce sont les élèves de la région Ouest/Nord qui affirment le plus (32,9 %) être motivés de façon intrinsèque pour l'apprentissage et l'usage du français. C'est cette région qui compte le plus grand nombre d'élèves fortement motivés pour des raisons identitaires (56,7 %). Notons, toutefois, qu'un nombre similaire d'élèves de cette région (57,4 %) disent être fortement motivés pour des raisons instrumentales (régulation externe). Ceci semble indiquer que les élèves peuvent être fortement motivés à la fois pour des raisons identitaires et des raisons instrumentales pour l'apprentissage d'une même langue.

Au Nouveau-Brunswick et dans les autres provinces de l'Atlantique les motivations instrumentales pour l'usage et l'apprentissage du français

Tableau 4.31
Motivation par rapport à l'apprentissage et l'utilisation du français

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Amotivation	Faible (%)	70,7	66,8	73,0	85,8	72,0
	Modérée (%)	22,6	28,1	22,2	11,7	22,2
	Forte (%)	6,6	5,1	4,8	2,6	5,8
	Score moyen	**2,7**	**2,8**	**2,5**	**1,9**	**2,6**
Motivation extrinsèque : régulation externe	Faible (%)	12,5	13,3	8,0	7,4	10,5
	Modérée (%)	45,6	43,3	38,1	35,2	42,2
	Forte (%)	41,9	43,4	53,9	57,4	47,2
	Score moyen	**5,9**	**5,9**	**6,4**	**6,6**	**6,1**
Motivation extrinsèque : régulation introjectée	Faible (%)	67,4	58,8	60,2	55,9	64,1
	Modérée (%)	27,6	36,7	35,2	38,6	31,1
	Forte (%)	4,9	4,5	4,6	5,6	4,8
	Score moyen	**2,8**	**3,2**	**3,1**	**3,3**	**3,0**
Motivation extrinsèque : régulation identifiée	Faible (%)	13,1	14,5	11,0	9,8	12,1
	Modérée (%)	40,8	50,1	43,4	38,1	41,9
	Forte (%)	46,1	35,3	45,7	52,2	46,0
	Score moyen	**6,0**	**5,5**	**6,0**	**6,4**	**6,0**
Motivation extrinsèque : régulation intégrée	Faible (%)	12,1	15,7	16,4	9,3	13,8
	Modérée (%)	37,9	45,6	40,8	34,1	39,1
	Forte (%)	50,0	38,7	42,8	56,7	47,1
	Score moyen	**6,2**	**5,8**	**5,9**	**6,5**	**6,1**
Motivation intrinsèque	Faible (%)	30,7	28,2	26,6	15,7	28,6
	Modérée (%)	48,3	55,0	49,1	51,4	48,8
	Forte (%)	21,1	16,8	24,2	32,9	22,6
	Score moyen	**4,6**	**4,5**	**4,8**	**5,4**	**4,7**

sont un peu plus faibles que dans les deux autres régions. Les élèves de l'Atlantique sont les moins motivés pour des raisons identifiées, c'est-à-dire pour atteindre des buts personnels. C'est en Atlantique et en Ontario que les scores moyens de motivation intégrée sont les moins élevés.

Au tableau 4.32 sont présentés les scores de motivation pour la langue anglaise. Notons que, comme pour le français, les scores moyens

Tableau 4.32
Motivation par rapport à l'apprentissage et l'utilisation de l'anglais

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Amotivation	Faible (%)	80,0	73,7	75,8	85,0	78,4
	Modérée (%)	16,2	22,8	19,7	11,3	17,6
	Forte (%)	3,8	3,5	4,6	3,7	4,1
	Score moyen	**2,2**	**2,4**	**2,4**	**1,9**	**2,3**
Motivation extrinsèque : régulation externe	Faible (%)	6,7	6,2	6,2	4,6	6,4
	Modérée (%)	29,9	38,1	33,3	25,7	31,3
	Forte (%)	63,4	55,7	60,5	69,7	62,3
	Score moyen	**6,9**	**6,6**	**6,8**	**7,1**	**6,8**
Motivation extrinsèque : régulation introjectée	Faible (%)	73,5	64,1	65,8	68,2	70,1
	Modérée (%)	22,8	31,2	29,2	24,3	25,6
	Forte (%)	3,7	4,7	5,0	7,5	4,3
	Score moyen	**2,5**	**3,0**	**2,9**	**2,8**	**2,7**
Motivation extrinsèque : régulation identifiée	Faible (%)	6,9	9,2	6,3	3,8	6,6
	Modérée (%)	32,1	35,8	32,9	25,6	32,3
	Forte (%)	61,0	55,0	60,8	70,7	61,1
	Score moyen	**6,8**	**6,5**	**6,8**	**7,2**	**6,8**
Motivation extrinsèque : régulation intégrée	Faible (%)	40,6	29,1	21,6	17,4	32,1
	Modérée (%)	40,6	35,2	43,2	43,0	41,7
	Forte (%)	18,8	35,7	35,2	39,6	26,2
	Score moyen	**4,3**	**5,3**	**5,4**	**5,6**	**4,8**
Motivation intrinsèque	Faible (%)	25,9	19,9	21,8	16,1	23,9
	Modérée (%)	46,2	52,5	49,3	46,9	47,5
	Forte (%)	27,9	27,6	29,0	37,0	28,6
	Score moyen	**5,0**	**5,2**	**5,2**	**5,5**	**5,1**

de régulation introjectée et ceux d'amotivation sont très faibles (2,7 et 2,3, respectivement). En moyenne, la motivation envers l'anglais pour des raisons instrumentales (score moyen = 6,8) est plus forte qu'envers le français (score moyen = 6,1). Il en est de même pour la régulation identifiée (6,8 versus 6,0). Alors que près d'un élève sur deux évoque de fortes raisons identitaires comme motif pour l'usage et l'apprentissage

du français (47,1 %), un élève sur quatre (26,2 %) exprime de telles raisons pour l'usage et l'apprentissage de l'anglais. La motivation intrinsèque pour l'anglais (score moyen = 5,1) est légèrement plus forte que pour le français (4,7).

Dans les quatre régions, le pourcentage d'élèves ayant de fortes raisons instrumentales d'apprendre l'anglais est supérieur à celui ayant les mêmes raisons pour apprendre le français. Dans chacune des régions le pourcentage d'élèves ayant de fortes raisons identitaires pour apprendre le français est supérieur à celui ayant de telles raisons pour l'apprentissage de l'anglais. C'est au Nouveau-Brunswick que la différence est la plus forte (50,0 % versus 18,8 %), suivi de la région Ouest/Nord (56,7 % versus 39,6 %). En Ontario (42,8 % versus 35,2 %) et en Atlantique (38,7 % versus 35,7 %), les différences sont moins grandes. Aussi, dans toutes les régions, le nombre d'élèves qui ont de fortes raisons personnelles (régulation identifiée) pour l'apprentissage et l'usage de l'anglais est très supérieur à celui ayant de telles raisons envers le français.

En somme, c'est pour des raisons de mobilité sociale (régulation externe) et pour atteindre des buts personnels (régulation identifiée) que les élèves sont le plus motivés pour apprendre l'anglais. Les raisons identitaires tendent à être plus fortes pour l'apprentissage et l'usage du français mais des pourcentages non négligeables d'élèves apprennent l'anglais aussi pour des raisons identitaires (deux élèves sur dix au Nouveau-Brunswick et de trois à quatre sur dix dans les autres régions). Ces résultats, d'ailleurs, sont un reflet des taux d'exogamie dans les régions.

Les figures 4.16 et 4.17 présentent les scores moyens pour les régulations externe et intégrée envers chacune des langues selon la concentration géographique des francophones. Notons que même si la relation est plutôt faible, les raisons instrumentales d'apprendre le français (régulation externe) ont tendance à diminuer plus la concentration géographique des francophones est forte. L'inverse est observé pour la régulation intégrée. Plus la concentration des francophones est forte plus élevé est le score moyen pour les raisons identitaires. Quant à l'anglais, on y observe très peu de variation pour la motivation instrumentale mais une relation négative avec la concentration des francophones pour ce qui est des raisons identitaires.

Figure 4.16

Motivations instrumentales et identitaires pour l'apprentissage du français selon la concentration géographique des francophones

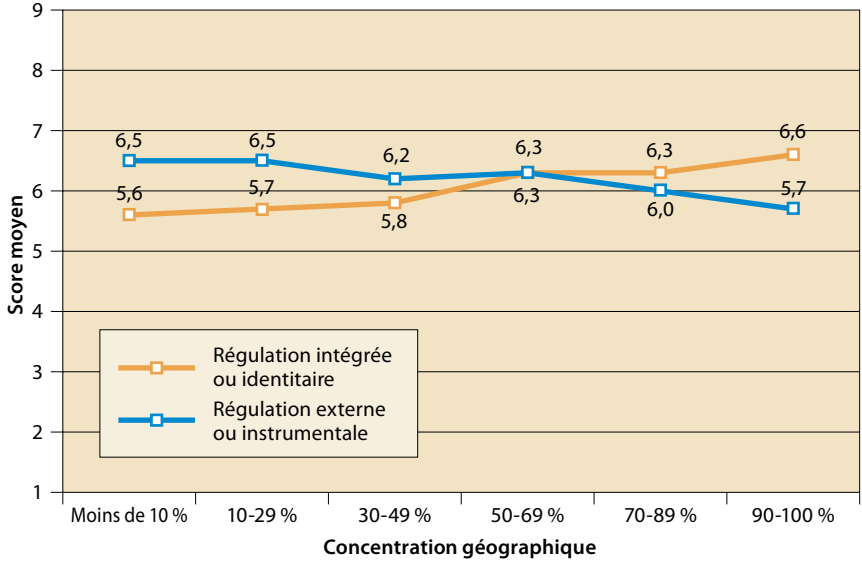
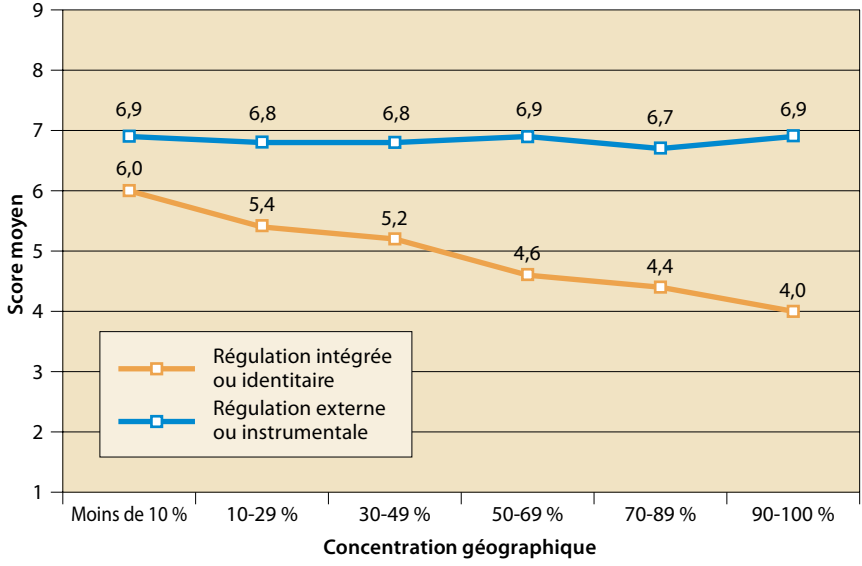


Figure 4.17

Motivations instrumentales et identitaires pour l'apprentissage de l'anglais selon la concentration géographique des francophones



4.3.6 Les compétences langagières et l'insécurité linguistique

Trois types de scores sont présentés dans la présente section. Premièrement, nous présentons les résultats des scores de littératie en français et en anglais. Deux tests de closure furent administrés pour faire état de ce qui est appelé par Cummins (1979, 1981) les compétences cognitivo-scolaires. Il s'agit d'une compétence écrite mais qui reflète selon Cummins l'habileté à traiter la langue sans l'aide d'appuis extralinguistiques. Ces compétences sont fortement associées à des expériences de scolarisation dans la langue ainsi qu'à des expériences de littératie dans la famille et ailleurs. Plus que la compétence orale-communicative, elle est fortement associée aux aptitudes intellectuelles (Genesee, 1976, 1978). De plus, les compétences cognitivo-scolaires en français sont fortement associées au degré de scolarisation en français alors qu'il y a très peu de relation entre les compétences cognitivo-scolaires en anglais et le degré de scolarisation dans cette langue (Landry et Allard, 1996). Aussi, les élèves ayant les compétences cognitivo-scolaires les plus fortes dans une langue tendent à avoir les compétences cognitivo-scolaires les plus fortes dans l'autre langue. Il y a donc une forte interdépendance entre les compétences cognitivo-scolaires (Cummins, 1979, 1981 ; Landry et Allard, 2000 ; Landry, Allard et Deveau, 2009b).

Deuxièmement, nous avons aussi demandé aux élèves d'auto-évaluer leurs compétences à comprendre, parler, lire et écrire chacune des langues.

Troisièmement, nous avons développé un questionnaire pour mesurer ce qui est appelé l'insécurité linguistique (ex. : Francard, 1994 ; Boudreau et Dubois, 1992). En effet, le français est une langue qui impose de nombreuses normes et lorsque les personnes doivent parler le français que l'on dit « standard », certaines d'entre elles peuvent se sentir intimidées et insécurisées par rapport à la qualité de langue attendue. Ces craintes et ces insécurités se manifestent surtout lorsque les personnes pensent parler un « mauvais français ».

Dans la présente section, nous présentons en premier les résultats des tests de closure mesurant les compétences cognitivo-scolaires en français et en anglais. Les résultats des auto-évaluations et ceux relatifs à l'insécurité linguistique en français suivent.

4.3.6.1 Les compétences cognitivo-scolaires

Les compétences cognitivo-scolaires en français et en anglais ont été mesurées au moyen de tests de closure. Un test de closure consiste pour l'élève de trouver des mots manquants dans un texte. En effet dans le test anglais (366 mots) et dans le test français (365 mots), un mot sur cinq était manquant et l'élève devait tenter d'identifier les mots absents. Une telle tâche exige d'avoir un vocabulaire approprié, connaître la grammaire (ex. : savoir que c'est un verbe qui manque) et savoir dégager le sens du texte. Deux méthodes de correction sont possibles : a) n'accepter que les mots originaux du texte (mots exacts) et b) accepter les mots originaux et d'autres mots appropriés (ex. : synonymes), cette méthode étant celle des « mots acceptables ». C'est cette dernière méthode que nous avons utilisée. Toutefois, notons que les scores des deux méthodes donnent des résultats très semblables (corrélation d'environ 0,97).

Puisque nous ne pouvons comparer directement les scores en anglais et les scores en français nous utilisons des scores normalisés. Des élèves de Rivière-du-Loup au Québec ont été testés en français et le score moyen de ces élèves est utilisé pour constituer une norme pour le test en français. Des élèves anglophones de Moncton au Nouveau-Brunswick ont complété le test en anglais et leur score moyen constitue une norme pour le test anglais. Même si ces normes sont utilisées depuis environ 20 ans (voir Landry et Allard, 1990) elles ont l'avantage d'offrir des points de comparaison dans le temps et de permettre de comparer les scores en français et les scores en anglais avec des populations unilingues. Au moment du testing, Rivière-du-Loup était une région constituée de 99 % de francophones et les élèves anglophones de Moncton ayant constitué la norme étaient des élèves très peu bilingues. Les standardisations des scores font en sorte qu'un score de 50 en français est égal au score moyen des élèves de Rivière-du-Loup (groupe unilingue francophone dans une région à très forte vitalité de la communauté francophone) et un score de 50 en anglais est égal au score moyen des élèves anglophones de Moncton (région à forte vitalité anglophone). En mesurant les compétences cognitivo-scolaires des élèves francophones hors Québec dans les deux langues, il est donc possible de constater à quel degré les scores moyens des élèves

en français sont similaires à ceux d'élèves d'une région à forte vitalité francophone et à quel degré les scores moyens en anglais sont similaires à ceux d'élèves anglophones vivant dans une région à forte vitalité anglophone. Notons, que ces deux normes ne sont qu'approximatives ; elles ne peuvent être utilisées comme normes nationales ou même être représentatives des élèves de Rivière-du-Loup et de Moncton de nos jours. Les scores ont été normalisés de sorte que chaque déviation de dix points de la norme correspond à une distance d'un écart-type de la moyenne sur une courbe normale. Un score moyen de 60, par exemple, est égal à un écart-type au-delà de la norme unilingue de 50. Un score moyen de 30 serait équivalent à deux écarts-types sous la norme. Un score moyen de 47 serait à seulement un tiers d'un écart-type sous la norme. Les scores de compétences cognitivo-scolaires des élèves de notre échantillon dans les deux langues sont présentés au tableau 4.33.

Tableau 4.33

Compétences cognitivo-scolaires en français et en anglais

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Français	Faible (%)	36,5	39,1	49,4	42,0	41,4
	Modérément faible (%)	21,0	25,7	19,0	20,1	20,3
	Moyenne (%)	35,6	31,8	25,8	32,3	31,9
	Modérément forte (%)	4,4	1,8	3,5	4,1	4,0
	Forte (%)	2,5	1,6	2,2	1,6	2,3
	Score moyen	**41,9**	**41,1**	**38,7**	**41,3**	**40,7**
Anglais	Faible (%)	57,7	24,2	31,5	17,4	45,2
	Modérément faible (%)	12,1	10,0	13,0	12,0	12,5
	Moyenne (%)	17,9	31,9	28,5	38,6	23,1
	Modérément forte (%)	6,9	9,5	13,8	13,3	10,0
	Forte (%)	5,3	24,4	13,1	18,7	9,2
	Score moyen	**36,9**	**49,2**	**45,8**	**49,5**	**41,1**

Note : Faible – un écart-type (É.-t.) et plus en dessous de la norme d'un groupe majoritaire,
Modérément faible – entre un demi et un É.-t. en dessous de la norme,
Moyenne – entre un demi É.-t. en dessous et un demi É.-t. au dessus de la norme,
Modérément forte – entre un demi et un É.-t. au dessus de la norme,
Forte – un É.-t. et plus au dessus de la norme.

Les scores des élèves furent regroupés en cinq catégories en français et en anglais. Le pourcentage d'élèves dans la catégorie « faible » correspond à ceux qui ont un score d'un écart-type et plus en dessous de la norme, donc 40 et moins. La catégorie « forte » correspond aux élèves ayant un score d'un écart-type et plus au-dessus de la moyenne (60 et plus). Les catégories « modérément faible » et « modérément forte » regroupent les élèves dont les scores sont entre un demi et un écart-type en dessous ou au-dessus de la norme, respectivement. Les élèves catégorisés dans la moyenne ont des scores qui s'éloignent de moins d'un demi écart-type de la norme, en dessous ou au dessus. Le tableau présente aussi les scores moyens des élèves pour chaque région et pour l'ensemble de l'échantillon.

Notons, premièrement, qu'en moyenne les élèves ont des résultats qui sont environ un écart-type en dessous de chacune des normes (score moyen = 40,7 en français et 41,1 en anglais). Ces scores moyens, toutefois, cachent des différences régionales appréciables.

Le Nouveau-Brunswick est la seule région dont les élèves ont un score moyen supérieur en français (41,9) qu'en anglais (36,9). De plus, on peut s'attendre à ce que les scores des élèves du Nouveau-Brunswick varient selon les régions habitées, les régions du Nord étant très francophones, celle du Sud-Est plutôt bilingue et la région Centre/Sud-Ouest très anglophone (Landry et Allard, 1994b). Notons que si les scores se distribuaient parfaitement selon une courbe normale, on s'attendrait à avoir environ 68 % des scores dans les catégories modérément faible, moyenne et modérément forte. Les autres élèves se distribueraient également dans les catégories forte (16 %) et faible (16 %). Les scores des élèves du Nouveau-Brunswick constituent dans les deux langues des courbes dissymétriques positives, c'est-à-dire que l'on retrouve moins de scores qu'attendus au-dessus de la moyenne et plus de scores qu'attendus en dessous de la moyenne. Notons qu'en français on retrouve beaucoup moins d'élèves dans la catégorie faible (36,5 %) qu'en anglais (57,7 %).

Dans les trois autres régions, malgré que les élèves soient scolarisés entièrement en français sauf pour les cours d'anglais, le rendement moyen des élèves se rapproche beaucoup plus de la norme anglophone (scores moyens de 49,2, 45,8 et 49,5 pour l'Atlantique, l'Ontario et la région Ouest/Nord, respectivement) que de la norme francophone. En

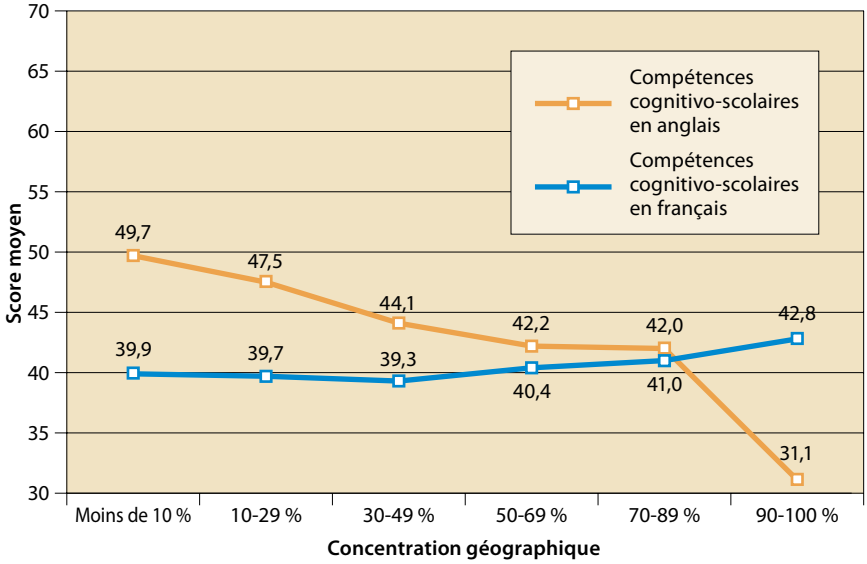
effet, les élèves de l'Atlantique et de la région Ouest/Nord atteignent à toute fin pratique la norme anglophone mais ont des scores en français de presque un écart-type en dessous de la norme francophone. En anglais, les élèves de l'Atlantique ont moins de scores qu'attendus dans la moyenne (51,4 % si on ajoute les pourcentages des trois catégories du centre) mais plus de scores faibles (24,2 %) et plus de scores forts (24,4 %). Par ailleurs, en français leur courbe est dissymétrique positive avec un peu plus d'élèves (39,1 %) dans la catégorie faible qu'au Nouveau-Brunswick. Les scores des élèves de la région Ouest/Nord se distribuent de façon « normale » en anglais (17,4 % dans la catégorie « faible », 63,9 % dans les trois catégories du centre et 18,7 pourcent dans la catégorie « forte »). Par ailleurs, leur rendement en français forme une courbe dissymétrique positive avec un nombre élevé (42,0 %) d'élèves ayant des scores d'un écart-type ou plus en dessous de la norme francophone.

C'est l'Ontario qui a les scores de rendement les plus faibles en français (score moyen = 38,7) mais, contrairement à l'Atlantique et à la région Ouest/Nord, ce rendement faible en français n'est pas autant compensé par des scores élevés en anglais. En Ontario, le score moyen de 45,8 en anglais se rapproche de la norme anglophone sans l'atteindre. Des analyses déjà publiées (Landry, Allard et Deveau, 2007d) montrent que la région Sud de l'Ontario où la vitalité francophone est la plus faible est celle où les élèves ont un score moyen le plus près de la norme anglophone (score moyen = 48,96). C'est dans la région Est de l'Ontario où les scores étaient les plus élevés en français (score moyen = 42,23). Notons que comme pour le Nouveau-Brunswick, les courbes décrivant la distribution des scores sont dissymétriques positives dans les deux langues, sauf que contrairement à cette province, l'Ontario comprend beaucoup plus de scores dans la catégorie faible en français qu'en anglais. C'est près d'un élève sur deux (49,4 %) en Ontario qui a des scores d'un écart-type et plus en dessous de la moyenne francophone mais près d'un élève sur trois (31,5 %) ayant des scores faibles en anglais.

On peut se demander si les compétences cognitivo-scolaires sont reliées à la concentration géographique des francophones. On note à la figure 4.18 une tendance linéaire relativement forte pour les scores en anglais. Les élèves vivant dans des régions comprenant moins de

Figure 4.18

Compétences cognitivo-scolaires selon la concentration géographique des francophones



10 % de francophones ont un score moyen sur le test de closure en anglais qui est égal à la norme anglophone (score moyen = 49,7). On observe une tendance linéaire à la baisse, le score moyen en anglais étant plus que deux écarts-types en dessous de la norme (31,1) dans les municipalités comportant 90 % et plus de francophones. Notons que les résultats pour les catégories 50-69 % et 70-89 % sont quasi-identiques, toutefois.

En français, il y a très peu de relation entre la concentration géographique des francophones et les compétences cognitivo-scolaires. Si le score moyen le plus élevé (42,8 %) est dans la catégorie de 90 % et plus de francophones, ce score moyen est moins d'un tiers d'écart-type au-dessus des scores obtenus dans les trois catégories regroupant le moins de francophones. Dans ces trois catégories, le score moyen varie de 39,3 à 39,9. Cette faible relation devra être analysée davantage. Quelques facteurs pourraient être en jeu. Premièrement, il a été montré dans des études antérieures résumées dans Landry et Allard (1996) que c'est le degré de scolarisation en français qui est de loin le facteur expliquant le plus de variance des scores de closure en français

(plus que le niveau socio-économique et l'aptitude intellectuelle combinés). Or, tous les élèves, sauf exceptions, du présent échantillon ont fréquenté depuis la maternelle une école de langue française et ont été scolarisés entièrement en français sauf pour les cours d'anglais. Le degré de scolarisation en français serait donc une constante pour tous les groupes. Cependant, dans la présente étude, il y a une relation inverse entre la concentration géographique des francophones et le niveau de scolarisation des parents. Rappelons que dans les régions regroupant une concentration plus faible de francophones, non seulement y a-t-il moins d'enfants des ayants droit francophones qui fréquentent l'école de langue française (voir Corbeil *et al.*, 2007) mais ces élèves tendent à constituer un groupe plus sélectif, entre autres, sur le plan de la scolarisation des parents. Donc, dans la présente étude, le caractère plus sélectif des élèves vivant dans les régions à faible concentration francophone pourrait en partie compenser pour leurs contacts moins fréquents avec la langue française dans la communauté. Inversement, les élèves vivant dans des régions de forte concentration francophone tendent à avoir des niveaux socioéconomiques plus faibles. C'est notamment le cas pour les élèves du Nouveau-Brunswick. Enfin, il est possible que les habitudes langagières des élèves sur les plans de la lecture et de la consommation des médias puissent être reliés aux scores de compétence cognitivo-scolaire en français. Ce sont là des facteurs à vérifier pour mieux comprendre les scores de compétence cognitivo-scolaires présentés dans la présente section. En somme, il est intéressant de constater que c'est seulement dans les régions comprenant 90 % et plus de francophones que la compétence en français est plus forte que la compétence en anglais même si la scolarisation a été entièrement en français à l'exception des cours d'anglais.

4.3.6.2 Auto-évaluation des compétences

Le testing langagier en étant un de groupe, il n'a pas été possible de mesurer les compétences langagières orales des élèves par des entrevues individuelles. Nous avons plutôt demandé aux élèves d'autoévaluer leurs compétences à comprendre, parler, lire et écrire le français et l'anglais en estimant leur facilité à effectuer différentes tâches (par exemple, comprendre les nouvelles à la radio, faire une présentation orale en classe, lire le mode d'emploi des appareils électroniques, écrire une lettre d'opinion dans le journal étudiant). L'élève répondait à

trois tâches pour chacune des compétences sur une échelle de 9 points (1 = Très faible, 5 = Modérée, 9 = Très bonne).

Les scores moyens pour chacune des compétences en français sont présentés au tableau 4.34 et en anglais au tableau 4.35.

Globalement, pour l'ensemble de l'échantillon et pour les quatre compétences combinées, les scores moyens des élèves en français (7,1) et en anglais (7,1) sont identiques. Ces scores moyens, comme pour les compétences cognitivo-scolaires, cachent des différences régionales et des différences selon les compétences considérées. Notons qu'en moyenne l'ensemble des élèves tend à avoir des scores plus élevés en anglais qu'en français pour comprendre et lire (7,6 versus 7,2 pour comprendre et 7,4 versus 7,1 pour lire) tandis que l'inverse est constaté pour parler (6,6 versus 7,2) et écrire (6,7 versus 7,0).

Tableau 4.34
Autoévaluation des compétences en français

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Comprendre	Faible (%)	4,0	20,0	9,7	8,7	6,5
	Modérée (%)	20,8	30,4	30,6	22,3	24,8
	Forte (%)	75,2	49,6	59,8	69,0	68,7
	Score moyen	**7,5**	**5,9**	**6,7**	**7,2**	**7,2**
Parler	Faible (%)	1,9	4,9	7,8	4,2	4,3
	Modérée (%)	16,6	31,3	35,8	35,8	24,8
	Forte (%)	81,4	63,8	56,4	60,0	70,8
	Score moyen	**7,6**	**6,8**	**6,6**	**6,8**	**7,2**
Lire	Faible (%)	4,9	20,6	12,1	7,1	8,0
	Modérée (%)	19,1	29,6	29,6	25,2	23,5
	Forte (%)	76,0	49,8	58,2	67,7	68,5
	Score moyen	**7,5**	**5,9**	**6,5**	**7,0**	**7,1**
Écrire	Faible (%)	3,2	8,4	8,4	5,6	5,3
	Modérée (%)	22,8	41,3	35,6	32,7	28,3
	Forte (%)	74,0	50,4	56,0	61,8	66,4
	Score moyen	**7,4**	**6,2**	**6,6**	**6,9**	**7,0**
Français	**Score moyen**	**7,5**	**6,2**	**6,6**	**7,0**	**7,1**

Tableau 4.35
Autoévaluation des compétences en anglais

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Comprendre	Faible (%)	5,1	0,5	1,8	1,7	3,7
	Modérée (%)	18,2	4,7	12,9	11,2	15,8
	Forte (%)	76,7	94,8	85,3	87,1	80,5
	Score moyen	**7,4**	**8,3**	**7,9**	**8,0**	**7,6**
Parler	Faible (%)	9,9	5,4	4,1	2,4	7,4
	Modérée (%)	40,4	25,7	26,2	20,3	34,1
	Forte (%)	49,7	68,9	69,6	77,3	58,5
	Score moyen	**6,3**	**7,1**	**7,1**	**7,4**	**6,6**
Lire	Faible (%)	7,3	1,1	2,4	2,1	5,2
	Modérée (%)	21,5	13,8	17,5	12,1	19,6
	Forte (%)	71,2	85,1	80,1	85,8	75,2
	Score moyen	**7,1**	**7,9**	**7,6**	**7,9**	**7,4**
Écrire	Faible (%)	11,2	3,9	3,4	2,9	7,8
	Modérée (%)	34,5	20,1	26,1	23,4	30,7
	Forte (%)	54,3	76,1	70,6	73,7	61,5
	Score moyen	**6,3**	**7,4**	**7,2**	**7,4**	**6,7**
Anglais	**Score moyen**	**6,8**	**7,7**	**7,5**	**7,6**	**7,1**

En français, ce sont les élèves du Nouveau-Brunswick qui évaluent le plus fortement leurs compétences, les pourcentages d'élèves ayant des scores élevés variant de 74,0 % pour l'écriture à 81,4 % pour parler. Ce sont ces mêmes élèves qui évaluent le plus faiblement leurs compétences en anglais. Si un peu plus de sept élèves sur dix disent bien comprendre (76,7 %) et lire (71,2 %) l'anglais, c'est plus près de cinq élèves sur dix qui disent bien parler (49,7 %) et écrire (54,3 %) l'anglais.

C'est dans la région Atlantique que les élèves évaluent le plus faiblement leurs compétences en français. Seulement environ un élève sur deux évalue fortement ses compétences à comprendre, lire et écrire le français mais 63,8 % évaluent fortement leurs compétences à parler la langue. Un pourcentage très élevé des élèves de cette région dit

bien comprendre l'anglais (94,8 %) et le lire (85,1 %). Des pourcentages plus faibles sont obtenus pour parler l'anglais (68,9 %) et l'écrire (76,1 %).

Les élèves de la région Ouest/Nord sont ceux qui, après ceux du Nouveau-Brunswick, évaluent le plus fortement leurs compétences en français. De 60,0 % à 69,0 % des élèves évaluent fortement leurs quatre compétences. Notons, toutefois, qu'un pourcentage plus élevé (de 73,7 % à 87,1 %) évalue fortement ces compétences en anglais.

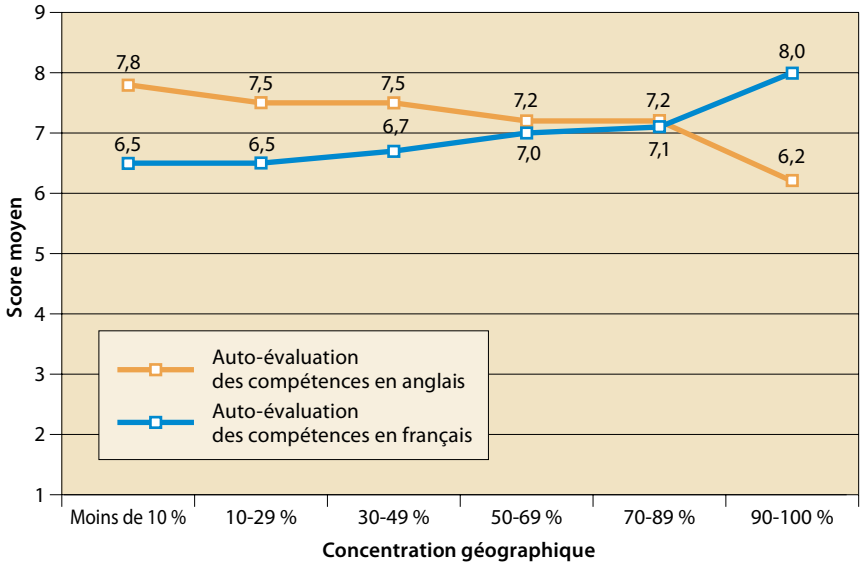
En Ontario, les élèves évaluent aussi plus fortement leurs compétences en anglais qu'en français. En français, leurs scores se situent entre ceux de l'Atlantique et ceux de la région Ouest/Nord. Dans toutes les catégories de compétences, moins de six élèves sur dix évaluent fortement leurs compétences en français comparativement à de 69,6 % à 85,3 % en anglais.

En somme, au Nouveau-Brunswick les habiletés réceptives (comprendre et lire) tendent à être seulement légèrement plus fortes en français qu'en anglais tandis que les habiletés productives (parler et écrire) tendent à être considérablement plus fortes en français qu'en anglais. Rappelons que les habiletés moyennes cachent des différences régionales non-analysées dans le présent rapport. Dans les trois autres régions les habiletés réceptives sont évaluées nettement plus fortes en anglais qu'en français et il en est de même pour les habiletés productives. Par exemple, malgré une scolarisation francodominante, de cinq à six élèves sur dix évaluent fortement leur habileté à écrire le français tandis que plus de sept élèves sur dix disent pouvoir effectuer à un même niveau les mêmes tâches en anglais.

La figure 4.19 présente les auto-évaluations globales combinant les quatre compétences en français et en anglais en fonction de la concentration géographique des francophones. Notons que même si les écarts sont plutôt faibles, la grande majorité des élèves étant bilingue, on note quand même une tendance linéaire pour chacune des langues. En anglais les scores moyens varient de 7,8 là où il y a moins de 10 % de francophones à 6,2 là où ils en constituent 90 % et plus. L'inverse est observé pour les auto-évaluations en français, les scores moyens variant de 6,5 à 8,0.

Figure 4.19

Auto-évaluation des compétences selon la concentration géographique des francophones



4.3.6.3 Confiance et insécurité linguistique

Le tableau 4.36 présente les résultats du questionnaire « Le français que je parle » mesurant la confiance langagière des élèves à parler le « français standard » de même que leur insécurité linguistique. Une analyse factorielle a regroupé les scores des onze énoncés en deux facteurs, un facteur de confiance langagière et un facteur d'insécurité linguistique. Les scores sont rapportés sur une échelle de 9 points. Notons que le facteur « confiance » n'est pas simplement l'inverse du facteur « insécurité » puisque l'analyse identifie deux facteurs distincts. Il est possible que le premier facteur reflète davantage un sentiment de compétence (ex. : Je me sens confortable quand je parle en « français standard »), tandis que le second reflète plus le sentiment d'avoir un français différent de la norme (ex. : J'ai peur d'être ridiculisé pour la forme de français que je parle). Pour chacun des énoncés l'élève évaluait à quel degré la situation correspondait à sa situation personnelle (1 = Ne correspond pas du tout, 9 = Correspond entièrement). Le « français standard » a été expliqué aux élèves comme représentant le

Tableau 4.36

Sentiments de confiance et d'insécurité par rapport l'usage du « français standard »

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Confiance linguistique	Faible (%)	7,8	25,1	7,6	3,2	7,8
	Modérée (%)	42,2	50,0	41,8	40,6	42,1
	Forte (%)	49,9	24,9	50,5	56,2	50,0
	Score moyen	**6,3**	**5,1**	**6,4**	**6,7**	**6,3**
Insécurité linguistique	Faible (%)	77,9	62,0	66,7	66,0	73,0
	Modérée (%)	18,5	32,7	25,9	26,4	21,8
	Forte (%)	3,5	5,3	7,4	7,6	5,2
	Score moyen	**2,5**	**3,1**	**2,9**	**3,0**	**2,7**

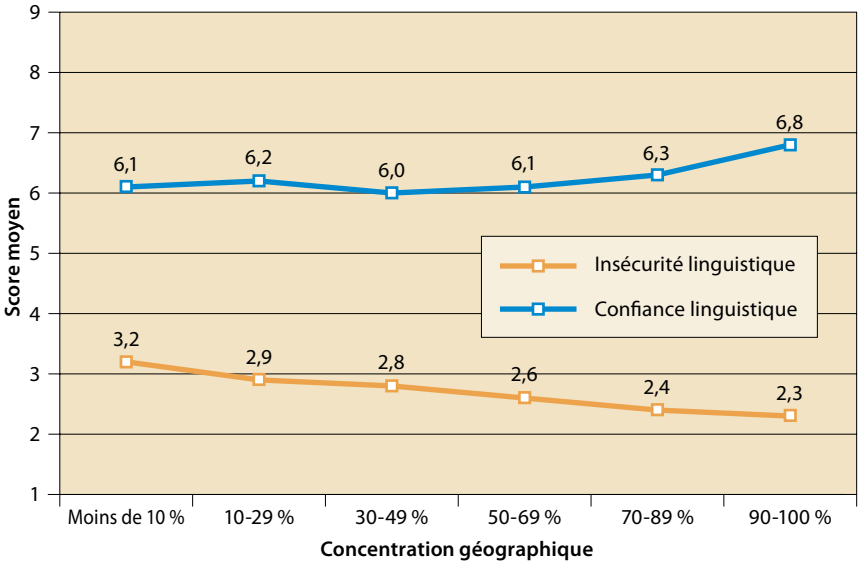
français qui est enseigné à l'école et qui est parlé à la radio et à la télévision. En somme, nous pourrions interpréter le premier facteur comme la confiance de pouvoir bien communiquer dans un français standard tandis que le second reflète davantage l'insécurité que les élèves peuvent sentir comme personne ayant un accent ou des particularités langagières qui le rendent différent de la norme sociale attendue.

Le tableau 4.36 montre que les élèves estiment comme modérément forte leur confiance de bien communiquer en « français standard » (score moyen = 6,3). Ils sont donc plus ou moins à l'aise lorsqu'ils ont à communiquer dans un français standard. Les élèves de l'Atlantique se démarquent de ceux des autres régions sur ce facteur. Seulement un élève sur quatre (24,9 %) estime pouvoir bien communiquer dans un français standard tandis que dans les autres régions c'est environ un élève sur deux qui rapporte une forte confiance (de 49,9 % au Nouveau-Brunswick à 56,2 % dans la région Ouest/Nord). Par ailleurs, seulement 5,2 % des élèves ressentent une forte insécurité linguistique lorsqu'ils ont à communiquer dans un « français standard ». Les différences interrégionales sont plutôt faibles, variant de 3,5 % au Nouveau-Brunswick à 7,6 % dans la région Ouest/Nord. Par ailleurs, on note que les élèves de l'Atlantique sont les moins nombreux (62,0 %) à avoir un faible sentiment d'insécurité et les plus nombreux (32,7 %) à avoir un sentiment d'insécurité linguistique modéré.

La figure 4.20 montre que la confiance langagière et l'insécurité linguistique tendent à être reliées à la concentration géographique des francophones mais seulement légèrement, la première ayant une tendance à être plus forte là où les francophones sont les plus nombreux sur le territoire habité et l'autre ayant la relation inverse.

Figure 4.20

Confiance linguistique et insécurité linguistique selon la concentration géographique des francophones



4.3.7 Les comportements langagiers

Dans cette dernière section du chapitre, nous présentons les résultats de deux catégories de comportement langagier : le degré d'usage du français et de l'anglais et le comportement engagé envers la langue et la culture française.

Pour la première catégorie, il s'agissait de mesurer l'usage des deux langues que font *actuellement* les élèves. Rappelons que les trois catégories de socialisation ethnolangagière dont nous avons présenté les résultats ci-dessus (les vécus enculturant, autonomisant et conscientisant) avaient trait aux expériences langagières du passé vécues depuis la petite enfance. Pour ce qui est du vécu enculturant, nous l'avons

mesuré pour la période de vie de 2 à 12 ans des élèves, ceci afin de les amener à ne pas confondre leurs expériences langagières du passé et leurs comportements langagiers actuels. Le vécu enculturant représente donc des habitudes langagières acquises par les expériences de socialisation antérieures tandis que les comportements langagiers reflètent le degré d'usage actuel des deux langues. Notre cadre conceptuel prévoit que les comportements langagiers actuels résultent des habitudes langagières acquises dans différents contextes, des compétences langagières, du désir d'intégrer chacune des communautés linguistiques et du type de motivation langagière régulant cet usage (voir figure 2.7).

La deuxième catégorie, celle s'intéressant aux comportements engagés envers la langue et la culture françaises, regroupe des comportements de valorisation de la langue et de la culture françaises, d'affirmation identitaire et de revendication langagière. Notre cadre conceptuel prévoit que ce sont les élèves qui ont un degré élevé de vécu conscientisant qui sont les plus portés à adopter des comportements engagés (Allard *et al.*, 2005, 2009).

4.3.7.1 La fréquence d'usage du français et de l'anglais

En tout, 20 différents comportements langagiers furent mesurés. Pour chacun, l'élève indiquait son usage relatif du français et de l'anglais sur une échelle de 9 points : 1 = Toujours en anglais, 3 = Plus souvent en anglais, 5 = Dans les deux langues également, 7 = Plus souvent en français qu'en anglais, 9 = Toujours en français. Cette échelle de la fréquence relative d'usage des langues cherche à évaluer la dominance langagière des comportements plutôt que la fréquence absolue d'usage de chacune des langues. Pour la présentation des résultats, nous avons regroupé les 20 comportements langagiers en quatre catégories : langue parlée dans la famille et avec la parenté, langue parlée dans le réseau social, langue parlée dans les lieux publics et langue des médias consommés. Pour chacune de ces catégories nous présentons les scores moyens de l'ensemble des élèves et ceux des quatre régions tout en précisant les pourcentages d'élèves qui emploient surtout l'anglais (scores de 1 à 3), à peu près également les deux langues (scores de 4 à 6) et surtout le français (scores de 7 à 9).

Le tableau 4.37 présente les résultats de la fréquence relative d'usage du français et de l'anglais avec les membres de la famille et

Tableau 4.37
Langue parlée dans la famille

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Père (Tuteur)	Surtout l'anglais (%)	8,4	26,3	35,3	31,4	19,6
	Les deux également (%)	12,0	6,9	17,4	23,7	14,4
	Surtout le français (%)	79,6	66,8	47,3	44,9	66,1
	Score moyen	**7,5**	**6,4**	**5,3**	**5,4**	**6,6**
Mère (Tutrice)	Surtout l'anglais (%)	5,7	26,5	26,2	20,7	14,3
	Les deux également (%)	11,9	11,0	25,5	29,8	17,6
	Surtout le français (%)	82,5	62,5	48,3	49,5	68,2
	Score moyen	**7,7**	**6,2**	**5,7**	**5,9**	**6,9**
Frères et sœurs	Surtout l'anglais (%)	5,7	27,0	36,6	31,2	19,1
	Les deux également (%)	17,5	17,6	26,4	38,1	21,7
	Surtout le français (%)	76,8	55,4	37,0	30,7	59,3
	Score moyen	**7,5**	**5,9**	**5,0**	**5,0**	**6,4**
Cousins et cousines	Surtout l'anglais (%)	6,7	20,7	31,1	32,4	17,0
	Les deux également (%)	27,2	32,5	32,0	42,2	29,5
	Surtout le français (%)	66,0	46,7	36,9	25,4	53,4
	Score moyen	**7,1**	**5,7**	**5,2**	**4,8**	**6,3**
Oncles et tantes	Surtout l'anglais (%)	5,3	14,5	20,8	18,8	11,7
	Les deux également (%)	25,1	34,6	34,0	37,5	29,0
	Surtout le français (%)	69,7	50,9	45,2	43,7	59,4
	Score moyen	**7,3**	**6,2**	**5,8**	**5,8**	**6,6**
Grands-parents paternels	Surtout l'anglais (%)	9,3	22,8	27,5	23,5	16,7
	Les deux également (%)	9,4	6,6	12,6	15,0	10,7
	Surtout le français (%)	81,4	70,6	60,0	61,5	72,6
	Score moyen	**7,7**	**6,7**	**6,2**	**6,4**	**7,1**
Grands-parents maternels	Surtout l'anglais (%)	6,2	22,0	21,5	18,4	12,5
	Les deux également (%)	9,8	8,1	13,4	12,6	11,2
	Surtout le français (%)	83,9	69,9	65,1	69,0	76,3
	Score moyen	**7,9**	**6,7**	**6,6**	**7,0**	**7,4**
Famille	**Score moyen**	**7,5**	**6,2**	**5,6**	**5,7**	**6,7**

de la parenté. Un premier constat est celui de différences régionales dans les scores moyens et dans le pourcentage d'élèves qui emploient surtout le français. Sur le score global regroupant les sept comportements, c'est au Nouveau-Brunswick que l'usage relatif du français est le plus élevé (score global de 7,5). Dans l'Ontario et dans la région Ouest/Nord, l'usage moyen du français avec les membres de la parenté est seulement un peu plus élevé que celui de l'anglais (scores moyens de 5,6 et 5,7 respectivement). Pour les élèves de la région Atlantique (excluant le Nouveau-Brunswick) l'usage relatif du français est modérément élevé et se trouve entre celui du Nouveau-Brunswick et ceux des autres régions.

Un deuxième constat est celui d'un « effet de génération », signe d'une exogamie croissante et d'un usage décroissant du français de façon intergénérationnelle. C'est en Ontario que cette tendance est la plus visible et le mieux définie mais elle se manifeste dans toutes les régions. Pour expliquer cet effet de génération, prenons le cas de l'Ontario. Notons qu'au moins six élèves sur dix parlent surtout le français avec leurs grands-parents paternels (60,0 %) et maternels (65,1 %) mais moins d'un élève sur deux parle surtout le français avec son père ou tuteur (47,3 %) et avec sa mère ou tutrice (48,3 %). D'autre part, c'est seulement un peu plus d'un élève sur trois (37,0 %) qui a un usage élevé du français lorsqu'il parle à ses frères et sœurs. Notons que l'usage relatif du français avec les cousins et cousines est similaire à celui avec les frères et sœurs (36,9 %) tandis que celui avec les oncles et tantes (45,2 %) se rapproche de l'usage du français avec les parents. L'effet de génération est donc clairement illustré.

C'est au Nouveau-Brunswick que l'effet de génération est le moins prononcé. Dans cette province, plus de huit élèves sur dix parlent surtout le français avec leurs grands-parents paternels (81,4 %) et maternels (83,9 %) mais encore plus de trois élèves sur quatre (76,8 %) parlent le plus souvent le français avec leurs frères et sœurs. L'usage relatif du français avec les parents est peu différent de celui avec les grands-parents. Au Nouveau-Brunswick, c'est avec les cousins et cousines (66,0 %) et les oncles et tantes (69,7 %) que la dominance du français est la moins forte en ce qui a trait à la famille et la parenté, indice probable d'une plus forte exogamie des couples dans ces familles.

Dans la région Ouest/Nord, l'effet de génération est très semblable à celui en Ontario mais la distance intergénérationnelle est encore plus forte. Alors que 69,0 % des élèves de cette région parlent le plus souvent le français avec les grands-parents maternels, ce n'est que 30,7 % des élèves qui le font avec leurs frères et sœurs et seulement 25,4 % avec les cousins et cousines. Par ailleurs, un peu moins d'un élève sur deux parle le plus souvent le français avec ses parents ou tuteurs (44,9 % et 49,5 % pour le père et la mère, respectivement).

L'effet de génération chez les élèves de l'Atlantique est moins prononcé que chez ceux de l'Ontario et de la région Ouest/Nord mais est plus semblable à celui des élèves du Nouveau-Brunswick. Dans les autres provinces de l'Atlantique, environ sept élèves sur dix parlent le plus souvent en français avec leurs grands-parents paternels (70,6 %) et maternels (69,9 %) mais seulement un peu plus de cinq élèves sur dix (55,4 %) ont un tel usage du français avec leurs frères et sœurs. Comme au Nouveau-Brunswick, c'est avec les cousins et cousines (46,7 %) que l'usage fréquent du français est le plus faible.

L'effet de génération que nous observons dans toutes les régions est le reflet de l'exogamie parentale qui est en croissance depuis de nombreuses années (Landry, 2003a, 2010). Il est le plus fort dans les régions ayant la plus faible concentration de francophones et le plus haut taux d'exogamie. Rappelons que les scores présentés dans cette étude sont ceux des élèves de onzième année dont les parents ayants droit ont choisi pour eux l'école de langue française. L'effet de génération pourrait être encore plus prononcé si nous analysions l'usage relatif du français et de l'anglais chez tous les enfants des ayants droits francophones du même âge. Aussi, il faut tenir compte du fait que les résultats présentés pour chacune des régions ne montrent pas les variations selon les localités habitées par les élèves de ces régions.

Le tableau 4.38 montre les résultats concernant la langue parlée par les élèves avec les membres de leurs réseaux sociaux. Le tableau présente les résultats pour cinq types de réseaux (amis et amies, camarades à l'école, voisins, rencontres sociales et organismes sociaux et culturels). Un score moyen pour l'ensemble des réseaux fut aussi calculé.

Tableau 4.38
Langue parlée dans le réseau social

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Amis et amies	Surtout l'anglais (%)	4,8	25,0	40,0	36,2	19,6
	Les deux également (%)	35,5	47,0	38,7	47,2	37,2
	Surtout le français (%)	59,7	28,0	21,3	16,5	43,1
	Score moyen	**6,8**	**5,1**	**4,4**	**4,3**	**5,8**
Camarades à l'école	Surtout l'anglais (%)	1,6	15,7	32,0	27,3	14,3
	Les deux également (%)	20,1	40,7	41,7	52,6	29,6
	Surtout le français (%)	78,3	43,6	26,3	20,2	56,1
	Score moyen	**7,6**	**5,7**	**4,8**	**4,7**	**6,4**
Voisins et voisines	Surtout l'anglais (%)	10,3	35,8	53,6	66,8	29,0
	Les deux également (%)	21,7	32,0	25,8	24,5	23,5
	Surtout le français (%)	68,1	32,1	20,6	8,8	47,6
	Score moyen	**7,1**	**4,9**	**3,8**	**2,9**	**5,7**
Rencontres sociales (« party », mariage, danse)	Surtout l'anglais (%)	7,6	34,9	45,7	54,3	24,1
	Les deux également (%)	36,3	43,5	37,2	36,0	36,8
	Surtout le français (%)	56,1	21,5	17,0	9,7	39,2
	Score moyen	**6,6**	**4,4**	**4,0**	**3,4**	**5,5**
Organismes sociaux et culturels	Surtout l'anglais (%)	**8,3**	**32,3**	**44,4**	**51,7**	**23,9**
	Les deux également (%)	**34,2**	**42,7**	**39,0**	**35,8**	**36,2**
	Surtout le français (%)	**57,5**	**25,0**	**16,7**	**12,5**	**39,9**
	Score moyen	**6,7**	**4,6**	**4,0**	**3,7**	**5,5**
Réseau social	**Score moyen**	**6,9**	**4,9**	**4,2**	**3,8**	**5,8**

Le premier constat concernant l'usage relatif des deux langues dans les réseaux est la grande différence entre les élèves du Nouveau-Brunswick et ceux des autres régions. En moyenne, pour l'ensemble de ces réseaux, les élèves parlent le plus souvent le français (score moyen de 6,9) au Nouveau-Brunswick mais ils parlent autant l'anglais que le français en Atlantique (score moyen de 4,9) et plus souvent l'anglais que le français en Ontario (4,2) et dans la région Ouest/Nord (3,8).

Un deuxième constat : c'est avec les camarades à l'école que les élèves disent parler le français le plus souvent. Néanmoins, c'est seulement au Nouveau-Brunswick qu'une forte proportion des élèves (78,3) parle surtout en français avec les autres élèves de l'école. En Atlantique, c'est moins de la moitié des élèves (43,6 %) qui emploient surtout le français. En Ontario, c'est seulement un élève sur quatre (26,3 %) et dans la région Ouest/Nord c'est un élève sur cinq (20,2 %) dont la langue de conversation avec les autres élèves est surtout le français.

Au Nouveau-Brunswick, la région où la concentration géographique des francophones est la plus forte, les élèves ont tendance à parler plus souvent le français avec leurs voisins qu'avec leurs amis (68,1 % et 59,7 %, respectivement, font un usage fréquent du français). Par ailleurs, dans les autres régions les élèves ont tendance à parler un peu plus souvent le français avec leurs amis qu'avec leurs voisins. Mais pour les deux types de réseaux, sauf pour l'Atlantique où près du tiers des élèves parlent le plus souvent le français, c'est un élève sur cinq ou moins qui fait un usage fréquent du français.

Dans les réseaux moins privés et plus étendus que sont les rencontres sociales (« party », mariage, danse) et les organismes sociaux et culturels, l'usage du français tend à être encore moins fréquent. Moins de six élèves sur dix au Nouveau-Brunswick (56,1 % et 57,5 %) et d'un élève sur quatre à moins d'un élève sur dix, selon les régions, rapporte parler le plus souvent le français dans ces lieux sociaux. C'est dans la région Ouest/Nord que les scores sont les plus faibles.

Les résultats pour la langue parlée dans les lieux publics (dépanneurs, centres d'achat et services du milieu – banques, bureaux de poste, garages, etc.) sont présentés au tableau 4.39. On constate que les scores reflètent la concentration géographique des francophones dans ces régions, les scores étant les plus élevés au Nouveau-Brunswick (score moyen de 6,4 pour l'ensemble des trois lieux publics) et les plus

Tableau 4.39
Langue parlée : lieux publics

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Dépanneurs	Surtout l'anglais (%)	14,4	42,0	62,9	84,8	35,6
	Les deux également (%)	26,9	26,2	23,5	12,2	25,1
	Surtout le français (%)	58,7	31,7	13,6	3,1	39,3
	Score moyen	**6,6**	**4,4**	**3,2**	**2,0**	**5,2**
Centres d'achat	Surtout l'anglais (%)	20,4	61,4	66,0	89,3	40,6
	Les deux également (%)	34,2	20,1	24,4	8,0	29,5
	Surtout le français (%)	45,4	18,5	9,5	2,6	29,9
	Score moyen	**6,0**	**3,4**	**3,0**	**1,8**	**4,7**
Services	Surtout l'anglais (%)	**12,6**	**41,9**	**55,1**	**70,3**	**31,1**
	Les deux également (%)	**27,5**	**27,5**	**27,3**	**20,5**	**27,2**
	Surtout le français (%)	**59,9**	**30,6**	**17,5**	**9,2**	**41,6**
	Score moyen	**6,7**	**4,3**	**3,6**	**2,7**	**5,4**
Lieux publics	**Score moyen**	**6,4**	**4,0**	**3,3**	**2,2**	**5,1**

faibles dans la région Ouest/Nord (score moyen de 2,2). Notons que c'est dans les centres d'achat, habituellement situés dans les régions plus urbaines, que les scores d'usage relatif du français sont les plus faibles.

Nous avons vu dans la section du présent chapitre portant sur la socialisation ethnolangagière que le vécu enculturant par les contacts avec les médias était très anglodominant. Ces résultats (voir tableau 4.13) portaient sur leurs expériences langagières entre les âges de 2 à 12 ans. Le tableau 4.40 montre la langue des médias utilisés actuellement, c'est-à-dire par les élèves ayant maintenant 16 ans et demi, en moyenne. Le lecteur est invité à comparer les résultats du

Tableau 4.40
Langue des médias utilisés actuellement

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Spectacles	Surtout l'anglais (%)	42,5	66,0	66,8	70,0	53,0
	Les deux également (%)	30,3	23,4	24,9	24,5	28,0
	Surtout le français (%)	27,2	10,6	8,4	5,6	19,0
	Score moyen	**4,6**	**3,0**	**3,0**	**2,9**	**3,9**
Télévision	Surtout l'anglais (%)	50,2	87,3	72,9	73,3	60,1
	Les deux également (%)	31,7	9,0	19,3	21,7	26,3
	Surtout le français (%)	18,1	3,8	7,8	5,0	13,6
	Score moyen	**4,0**	**2,0**	**2,8**	**2,7**	**3,5**
Radio	Surtout l'anglais (%)	49,8	79,6	71,3	76,4	59,3
	Les deux également (%)	27,3	12,8	19,6	17,7	23,9
	Surtout le français (%)	22,9	7,6	9,1	5,8	16,8
	Score moyen	**4,1**	**2,3**	**2,8**	**2,4**	**3,5**
Lecture parascolaire	Surtout l'anglais (%)	26,8	50,8	44,6	46,9	34,6
	Les deux également (%)	32,1	32,3	39,1	36,6	35,0
	Surtout le français (%)	41,0	16,9	16,3	16,5	30,4
	Score moyen	**5,5**	**3,7**	**4,0**	**4,0**	**4,9**
Internet	Surtout l'anglais (%)	51,7	70,9	58,2	61,2	54,7
	Les deux également (%)	35,1	26,7	33,7	34,4	34,4
	Surtout le français (%)	13,3	2,4	8,1	4,4	10,9
	Score moyen	**3,8**	**2,6**	**3,3**	**3,1**	**3,6**
Médias	**Score moyen**	**4,4**	**2,8**	**3,2**	**3,0**	**3,9**

tableau 4.13 avec ceux du tableau 4.40 pour avoir une idée de l'évolution de ces comportements. Le tableau 4.13 regroupait en un seul score le score moyen pour la langue des médias consommés entre 2 et 6 ans et entre 7 et 12 ans. Cette comparaison nous permet de constater que les médias anglophones ont encore plus d'emprise sur les élèves maintenant que lorsqu'ils avaient entre 2 et 12 ans. Par exemple, au Nouveau-Brunswick, dans la région où la consommation des médias francophones est la plus forte, près de quatre élèves sur dix (38,6 %) disaient regarder des programmes de télévision surtout en français (tableau 4.13) mais c'est maintenant moins de deux élèves sur dix (18,1 %) qui disent avoir un tel comportement. Pour la radio, l'écoute surtout en français passe de 41,9 % à 22,9 %. Pour la lecture à la maison, le pourcentage de lecture francodominante passe de 57,6 % à 41,0 %. Pour les spectacles, on passe de 53,1 % à 27,2 %. Pour Internet, même si l'accès était plus faible avant que maintenant, notons que le pourcentage d'élèves utilisant ce média surtout en français entre les âges de 2 à 12 ans passe de 32,6 % à seulement 13,2 %. On peut faire l'exercice de comparaison pour chacune des régions. Pour tous les comportements relatifs aux médias et dans chacune des régions, sans exception, l'usage actuel est plus faible que l'usage entre 2 et 12 ans, même si, pour la plupart des médias, l'usage du français était déjà très faible.

Étant donné la très forte présence des médias anglophones à l'extérieur du Québec, on peut difficilement s'attendre à ce que de fortes proportions des élèves consomment prioritairement des médias en français. Le tableau 4.40 montre que c'est seulement pour la lecture à la maison (excluant les travaux scolaires) que plus du tiers des élèves (41,0 %), et ceci seulement au Nouveau-Brunswick, utilisent davantage le français que l'anglais. Dans les autres régions, c'est entre 16 et 17 % des élèves qui lisent le plus souvent en français. Pour tous les autres médias, sauf au Nouveau-Brunswick où les résultats sont un peu plus élevés, c'est 10 % ou moins d'élèves qui disent consommer surtout des médias francophones.

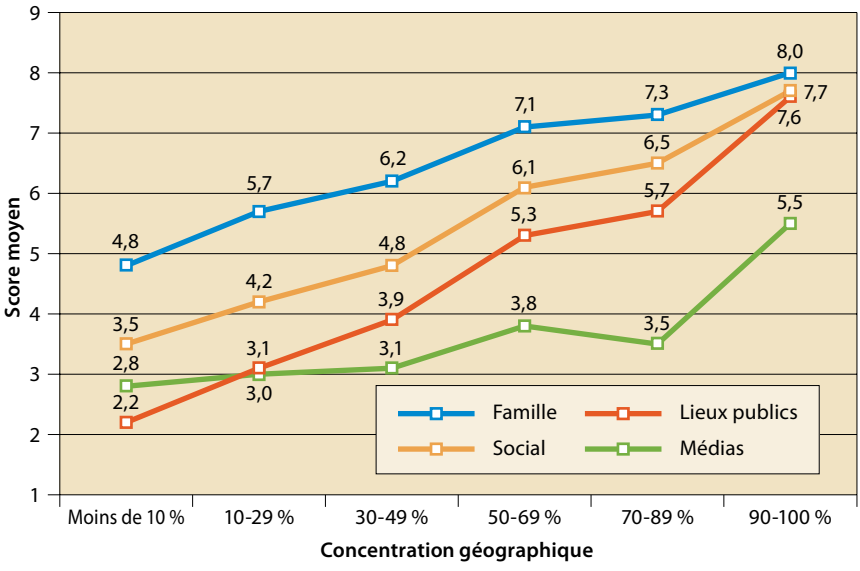
Pour des élèves conscientisés et avec l'appui des parents, on pourrait s'attendre à ce qu'une certaine proportion des élèves consomme à peu près autant de médias francophones que de médias anglophones. Notons que les pourcentages d'élèves dans cette catégorie tendent à

être plus élevés que le pourcentage ayant des comportements francodominants. Pour l'ensemble des élèves, ces proportions varient de 23,9 % pour la radio à 35 % pour les lectures à la maison. C'est néanmoins dans la catégorie d'un usage surtout en anglais où l'on retrouve les pourcentages les plus élevés, sauf pour la lecture à la maison chez les Néo-brunswickois où 26,8 % des élèves disent lire surtout en anglais. Pour les autres médias, les pourcentages de consommateurs anglodominants varient de 42,5 % pour les spectacles au Nouveau-Brunswick à 87,3 % pour la télévision en Atlantique.

La figure 4.21 permet de visualiser les scores moyens des élèves pour les quatre catégories de comportement langagier selon la concentration géographique des francophones. On peut constater que l'usage du français pour chacune des catégories de comportement augmente plus la densité géographique des francophones est forte. Cette tendance est toutefois moins linéaire (en ligne droite) pour la consommation des médias. Pour cette catégorie, le score moyen le plus faible (2,8) est dans les municipalités comprenant moins de 10 % de francophones et le score moyen le plus élevé (5,5) dans les municipalités regroupant plus de 90 % de francophones. Notons, toutefois, que même

Figure 4.21

Fréquence d'usage des langues selon la concentration géographique des francophones



dans ces dernières la consommation des médias en anglais tend à être aussi forte qu'en français. De plus, pour la consommation des médias, l'usage du français tend à être uniformément faible dans les municipalités regroupant entre 10 à 29 % de francophones jusqu'à celles qui en regroupent entre 70 à 89 %.

La figure 4.21 permet aussi de constater que c'est dans la famille et avec la parenté que l'usage du français est le plus fréquent. Pour cette catégorie, l'usage du français est pratiquement égal à celui de l'anglais (score moyen de 4,8) dans les municipalités ayant moins de 10 % de francophones et on utilise presque uniquement le français (score moyen de 8,0) lorsque les francophones constituent 90 % et plus de la population. En deuxième lieu, c'est dans leurs réseaux sociaux que l'usage du français est le plus fréquent (scores moyens variant de 3,5 à 7,7). Exception faite des médias, c'est dans les lieux publics que l'usage du français est le plus faible, les scores moyens variant de 2,2 à 7,6.

4.3.7.2 Les comportements engagés

Tel que mentionné ci-dessus, les comportements engagés comprenaient trois types de comportement. Les élèves indiquaient sur une échelle de 9 points à quel degré des énoncés décrivant des comportements de valorisation de la langue et de la culture françaises, d'affirmation identitaire et de revendication langagière correspondaient à ce qu'ils font maintenant ou ont déjà fait (1 = Ne correspond pas du tout, 9 = Correspond entièrement). Par exemple, répondre positivement à l'énoncé « Avec des ami.e.s, faire valoir l'importance de parler français » fait apparaître l'indice d'un comportement de valorisation. L'énoncé « Demander d'être servi.e en français dans un établissement, même lorsqu'on t'adresse d'abord la parole en anglais » illustre un comportement d'affirmation. Enfin, « Manifester contre des injustices subies par la communauté francophone (ex. : absence de services gouvernementaux en français) » est un indice d'un comportement de revendication. Le tableau 4.41 regroupe les résultats pour chacune des catégories de comportement, celles-ci réunissant quatre indices pour chaque catégorie.

Tel que prévu par le cadre conceptuel, les comportements de valorisation tendent à être plus fréquents que ceux d'affirmation et de revendication. C'est en Atlantique que le pourcentage d'élèves est le

Tableau 4.41

Comportements engagés envers la langue et la culture françaises

		N.-B.	Atlantique	Ontario	Ouest/Nord	Total
Valorisation	Faible (%)	21,0	23,5	22,4	14,7	21,4
	Modérée (%)	49,5	56,7	49,8	53,8	49,8
	Forte (%)	29,6	19,9	27,8	31,5	28,8
	Score moyen	**5,1**	**4,7**	**5,1**	**5,4**	**5,1**
Affirmation	Faible (%)	31,7	58,3	46,3	42,3	38,3
	Modérée (%)	36,5	32,8	37,0	41,8	36,8
	Forte (%)	31,8	8,8	16,7	15,9	24,9
	Score moyen	**4,9**	**3,3**	**3,9**	**4,0**	**4,5**
Revendication	Faible (%)	51,2	48,5	48,3	34,1	49,5
	Modérée (%)	33,7	37,7	37,9	45,5	35,8
	Forte (%)	15,1	13,8	13,8	20,4	14,7
	Score moyen	**3,8**	**3,7**	**3,8**	**4,4**	**3,8**
Français	**Score moyen**	**4,6**	**3,9**	**4,3**	**4,6**	**4,4**

plus faible (19,9 %) à rapporter que les comportements de valorisation décrits par les énoncés correspondaient fortement à leurs propres comportements. Dans les autres régions, c'est environ trois élèves sur dix (de 27,8 % à 31,5 %) qui disent avoir des comportements d'engagement de valorisation forts.

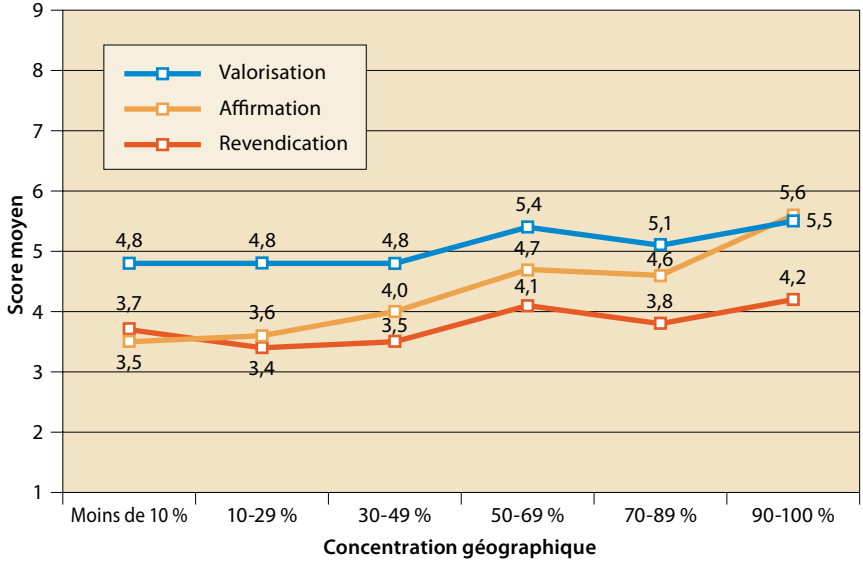
C'est au Nouveau-Brunswick que le pourcentage de comportements d'affirmation forts est le plus élevé (31,8 %) et en Atlantique le pourcentage le plus faible (8,8 %). Les pourcentages sont très similaires dans la région de l'Ontario (16,7 %) et dans la région Ouest/Nord (15,9 %), la prévalence de comportements d'affirmation identitaire se situant entre celle du Nouveau-Brunswick et celle de l'Atlantique. Les comportements de revendication forts sont pour l'ensemble des élèves les plus faibles en fréquence (14,7 % versus 24,9 % pour l'affirmation et 28,8 % pour la valorisation). Néanmoins, ces comportements, en fréquence relative, varient selon les régions. Par exemple, chez les élèves du Nouveau-Brunswick, l'affirmation forte tend à être plus fréquente que la revendication forte mais, dans la région Ouest/Nord et en Atlantique, cette tendance est inversée.

Les pourcentages de comportements de revendication forte sont un peu plus élevés que ceux d'affirmation forte. En Ontario, les pourcentages de comportements forts d'affirmation (16,7 %) ne sont que légèrement plus élevés que ceux de revendication (13,8 %). Des analyses factorielles ont d'ailleurs montré que ces comportements tendent à se regrouper en deux catégories plutôt que trois, les comportements de valorisation constituant la première et les deux autres constituant une seule catégorie regroupant les comportements de revendication et d'affirmation (Allard, Landry et Deveau, 2009).

La figure 4.22 montre la relation entre les trois catégories de comportement engagé et la densité géographique des francophones. Même si les scores les plus élevés sont dans les régions où les francophones constituent 90 % et plus de la population, la relation n'est que faiblement linéaire.

Figure 4.22

Les comportements engagés selon la concentration géographique des francophones



Chapitre 5

Principaux constats de l'étude et conséquences pédagogiques

Dans ce dernier chapitre, nous proposons de résumer les constats fondamentaux de l'étude et de dégager les conséquences pédagogiques décisives qui en découlent. Notre but n'est pas de formuler des recommandations précises en matière de pédagogie ou d'aménagement linguistique. En nous inspirant des résultats obtenus, nous voulons mettre en évidence les axes d'intervention essentiels dans lesquels il nous apparaît important d'œuvrer, un peu comme nous l'avons fait quand nous avons souligné dans un rapport précédent (Landry, Allard et Deveau, 2007d) les interventions nécessaires auxquelles donnaient lieu les résultats des élèves de l'Ontario. En guise de conclusion, nous établirons un lien entre ces axes d'intervention et tout projet de société ou d'autonomie culturelle que pourraient vouloir entreprendre les communautés francophones et acadiennes.

5.1 Résultats de l'étude : constats fondamentaux

Rappelons que les résultats se répartissent en trois sections. La première expose les particularités des élèves sur le plan démographique, certaines ayant assurément des répercussions sur les variables langagières à l'étude. La deuxième analyse leurs vécus ethnolangagiers. Ils représentent plusieurs aspects de leur socialisation ethnolangagière depuis la petite enfance. La troisième circonscrit les caractéristiques psycholangagières des élèves : elles décrivent ce que sont aujourd'hui ces élèves sur les plans aussi bien de l'identité, de la compétence et des dispositions affectives envers les communautés de langue officielle que du comportement langagier. Ces résultats ont été présentés pour chacune des quatre régions (Nouveau-Brunswick, Atlantique, Ontario, Ouest/Nord) et pour l'ensemble du Canada hors Québec.

La maternelle comprise, les élèves de 11e année qui ont participé à l'étude fréquentaient le système scolaire depuis une douzaine d'années. Il ne faudrait donc pas transposer à la situation actuelle dans les nouvelles inscriptions les données de ces élèves. En d'autres mots, les élèves qui s'inscrivent aux écoles de langue française aujourd'hui n'ont pas nécessairement les mêmes caractéristiques que ces élèves qui se sont inscrits il y a plus de dix ans. La reprise de l'étude pendant l'année scolaire 2015-2016 pourrait néanmoins montrer comment la situation démolinguistique et ethnolangagière des élèves des écoles françaises a évolué sur une période d'une dizaine d'années.

5.1.1 Les variables démographiques

Un peu plus de huit élèves sur dix (83,0 %) avaient le français comme langue maternelle. L'anglais était la langue maternelle de 14,0 % des élèves et 3,1 % des élèves étaient allophones. Les proportions de francophones étaient les plus élevées au Nouveau-Brunswick (92,5 %), puis dans la région Ouest/Nord (80,3 %) ; les régions de l'Atlantique et de l'Ontario affichaient des proportions similaires d'élèves francophones (70,7 et 70,3 %, respectivement). Au Nouveau-Brunswick et dans les autres provinces de l'Atlantique, on trouve très peu d'élèves allophones (mois de 1 %) tandis qu'en Ontario et dans la région Ouest/Nord les pourcentages sont respectivement de 6,1 et de 4,6 %. Les résultats relatifs à la langue maternelle des élèves constituent un reflet de celles des parents, lesquelles conjuguent les taux d'endogamie francophone et d'exogamie observés. C'est au Nouveau-Brunswick que l'endogamie francophone est la plus forte (79 %), celle-ci étant inférieure à 60 % dans les autres régions.

Sur le plan socioéconomique, on remarque que les mères tendent à être plus scolarisées que les pères et qu'il existe à cet égard des différences interrégionales marquées. C'est au Nouveau-Brunswick que l'on trouve les plus fortes proportions de parents n'ayant pas terminé l'école secondaire (15,7 et 30,4 % pour les mères et les pères, respectivement) et les plus faibles proportions de parents titulaires de diplômes universitaires. Pour les études universitaires, le taux était particulièrement élevé dans la région Ouest/Nord (41,9 % pour les mères et 36,5 % pour les pères). Dans les autres régions, les pourcentages de parents titulaires

des diplômes universitaires étaient nettement plus faibles, variant de 25 à 28 % pour les mères et de 21 à 25 % pour les pères.

Selon les regroupements des élèves effectués dans les quatre régions, nous avons constaté que ces régions constituaient un continuum au regard de la proportion de francophones dans les municipalités où les élèves ont passé la plus grande partie de leur vie. Ces pourcentages moyens par région étaient de 74,0, 50,1, 33,0 et 14,9 pour le Nouveau-Brunswick, les autres provinces de l'Atlantique, l'Ontario et l'Ouest/Nord, respectivement. Globalement, pour l'ensemble des écoles des 30 conseils scolaires, les élèves ont vécu dans des municipalités où 56,4 % des résidents sont francophones.

Le fait que c'est dans la région Ouest/Nord (là où la concentration de francophones est la plus faible) que l'on trouve la plus forte proportion d'élèves dont le français est la langue maternelle, exception faite du Nouveau-Brunswick, et que c'est dans cette région que l'on observe le taux de scolarisation des parents le plus élevé montre que, dans les régions à plus faible vitalité francophone, ce sont les parents les plus scolarisés et ceux qui ont transmis le français comme langue maternelle à leur enfant qui sont les plus enclins à inscrire leur enfant à l'école de langue française. Dans ces régions de faible vitalité francophone, l'école française s'impose moins par sa situation géographique que par un choix conscient et volontaire des parents. Par conséquent, cette détermination parentale pourrait fort bien influencer certaines variables langagières des élèves, dont la langue parlée à la maison, l'identité francophone et les compétences en français.

Puisque les régions elles-mêmes constituent un continuum de vitalité francophone, il est permis de prévoir que plusieurs aspects de la socialisation ethnolangagière des élèves (de la petite enfance à 12 ans) sont influencés par ces différents contextes de vitalité. Il en est de même pour l'effet de la concentration géographique des francophones que nous avons répartie en six catégories (moins de 10 %, de 10 à 29 %, de 30 à 49 %, de 50 à 69 %, de 70 à 89 % et de 90 % et plus) et à la lumière de laquelle plusieurs des vécus ethnolangagiers ont été analysés. Rappelons que ce même continuum a servi aussi pour les variables psycholangagières.

5.1.2 Les vécus ethnolangagiers

Sur le fondement de notre cadre conceptuel, nous avons mesuré trois types de vécus ethnolangagiers : le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant. Voici les principaux constats que nous avons retenus pour chacun des types de vécu langagier.

5.1.2.1 Les vécus enculturants

Nos mesures applicables au vécu enculturant visaient à mesurer le degré de contact avec le français et l'anglais pendant la période de l'enfance, à savoir de 2 à 12 ans. Les élèves répondaient au questionnaire pour deux périodes de vie (de 2 à 6 ans et de 7 à 12 ans). Pour simplifier la présentation, nous avons réuni ces deux périodes pour constituer un seul score de vécu enculturant. Nous avons fixé l'âge limite à 12 ans pour favoriser la distinction qu'il importe d'établir entre la socialisation antérieure pendant la période de l'enfance et les comportements langagiers actuels mesurés par d'autres questionnaires.

S'agissant de la scolarisation, les scores moyens des quatre régions diffèrent peu et s'approchent de 8,0, le point sur l'échelle de 9 qui signifie que tous les cours offerts étaient en français, sauf le cours d'anglais. C'est le score moyen attendu pour des élèves inscrits dans des écoles françaises. Les variations légères dans les scores interrégionaux moyens s'expliquent par le fait que, en Ontario et dans la région Ouest/Nord, il y a plus d'élèves venant de l'extérieur du pays que dans les deux autres régions. Ces élèves ont pu accomplir une partie de leur scolarité dans une autre langue. Les scores moyens applicables au degré de scolarisation en français sont un peu plus élevés au cycle de la maternelle à la troisième année (M à 3) que dans les autres cycles, cette situation s'expliquant par le fait que plusieurs conseils scolaires n'enseignent pas l'anglais avant la 3e année, et même, dans certains cas, avant la 5e année.

Si peu de différences distinguent les scores relatifs à la scolarisation en français, le phénomène diffère dans le cadre des scores applicables à l'ambiance langagière de l'école à l'extérieur des cours. L'ambiance langagière de l'école, qui tend à être très française au début de la scolarisation, s'anglicise graduellement du cycle M à 3 au cycle 10 à 12. De plus, elle varie selon les régions, étant notamment plus française au Nouveau-Brunswick que dans les autres régions. C'est en Ontario et

dans la région Ouest/Nord que l'ambiance scolaire française est la plus faible. Il est intéressant de noter que l'ambiance scolaire française au cycle M à 3 dans la région Ouest/Nord est plus forte que celle constatée en Ontario et en Atlantique et qu'elle se rapproche de l'ambiance française du Nouveau-Brunswick. Elle reflète la langue parlée à la maison. Rappelons que les parents de la région Ouest/Nord qui ont inscrit leur enfant à l'école de langue française tendent davantage à transmettre le français comme langue maternelle que les parents des autres régions, exception faite du Nouveau-Brunswick. Cependant, avec les années, la faible concentration géographique des francophones dans la région Ouest/Nord tend à influencer l'ambiance scolaire française. Au cycle 10 à 12, elle est équivalente à celle de l'Ontario et est moins française que celle de la région Atlantique.

En effet, les résultats montrent que l'ambiance scolaire française est fortement influencée par la concentration géographique des francophones. Le score moyen applicable aux quatre cycles d'études (de M à 3, de 4 à 6, de 7 à 9 et de 10 à 12) combinés est de 5,3 dans les municipalités comprenant moins de 10 % de francophones et il augmente linéairement pour atteindre 7,9 dans les municipalités comprenant 90 % et plus de francophones. Une étude récente (Landry, Allard et Deveau, 2009) a montré que l'ambiance scolaire française était surtout fortement reliée à la langue parlée avec les amis à l'extérieur de l'école, celle-ci étant à son tour reliée à la langue parlée dans le voisinage et au sein de la famille.

Deux mesures ont servi à évaluer le vécu enculturant des réseaux sociaux dans les sphères privée (la famille immédiate, la parenté, les amis, les voisins et les contacts dans les activités sociales, culturelles et sportives) et publique (les services de santé, les magasins et les restaurants) de la petite enfance à 12 ans : a) la proportion de contacts avec des francophones et des anglophones et b) la langue parlée dans ces situations de contact. Il s'agit donc ici d'un vécu langagier antérieur au vécu actuel (se reporter aux comportements langagiers ci-dessous).

S'agissant de la proportion des contacts vécus pendant l'enfance, c'est au Nouveau-Brunswick que les réseaux sociaux sont les plus francophones tant dans les lieux privés que dans les lieux publics. Au deuxième rang viennent les élèves de l'Atlantique. Sauf pour les contacts avec les voisins et avec les amis des parents, les contacts avec

les francophones dans la sphère privée ont été plus élevés dans la région Ouest/Nord qu'en Ontario, malgré une plus faible concentration de francophones dans les municipalités habitées. Cette situation s'explique, comme nous l'avons évoqué précédemment, par le caractère plus sélectif de la clientèle scolaire dans la région Ouest/Nord. Nos analyses montrent, en effet, que la francité des réseaux sociaux dans les lieux publics est plus fortement reliée à la concentration géographique des francophones qu'elle ne l'est dans les lieux privés, où le réseau francophone s'est avéré d'égale force à celui du réseau anglophone, même dans les municipalités regroupant moins de 10 % de francophones. Néanmoins, même dans les lieux privés, plus la concentration géographique des francophones est dense, plus la dominance du réseau francophone augmente. Par ailleurs, la densité géographique des francophones a influencé davantage les réseaux sociaux des élèves dans la sphère publique. Dans les régions comptant moins de 50 % de francophones, les contacts avec les anglophones ont été plus nombreux que les contacts avec les francophones. Les proportions de contacts avec ces deux groupes étaient similaires dans les régions comptant de 50 à 69 % de francophones. C'est seulement lorsque les francophones constituaient 70 % et plus de la population que les réseaux sociaux dans la sphère publique ont été plus nombreux avec des francophones qu'avec des anglophones.

Il fallait s'y attendre, les scores relatifs à l'usage des langues tendent à imiter ceux de la force du réseau social. Les élèves qui ont vécu un réseau francophone fort tendent à avoir employé beaucoup plus le français dans leurs contacts langagiers que ceux qui ont vécu un réseau francophone plus faible. Les différences interrégionales sont très similaires à celles qui ont été observées pour la proportion de francophones dans les réseaux sociaux. On y trouve aussi la même situation exceptionnelle pour les élèves de la région Ouest/Nord dans les lieux privés. Malgré une densité moins forte de la population francophone, la proportion d'élèves parlant surtout le français avec la famille immédiate (68,8 %) a été plus forte dans la région Ouest/Nord que dans la région de l'Atlantique (62,9 %) et en Ontario (55,7 %). Des profils similaires sont observés pour la langue parlée avec la parenté (les cousins et les cousines, les oncles et les tantes).

Le Nouveau-Brunswick se démarque des autres régions étant la seule région où, d'une part, la proportion des élèves qui a parlé le plus souvent le français avec les amis (78,3 %) est similaire à celle des élèves qui ont parlé le plus souvent cette langue avec la famille immédiate (78,4 %) et où, d'autre part, la proportion des élèves ayant parlé surtout le français à l'école avec les autres élèves (85,2 %) était supérieure à celle des élèves ayant parlé surtout le français avec les membres de leur famille. Dans les autres régions, les élèves ont eu tendance à moins parler le français avec leurs amis et avec les autres élèves qu'avec les membres de leur famille immédiate.

Pour l'ensemble des élèves du Canada hors Québec, la famille et l'école sont les seuls milieux de vie où plus des deux tiers des élèves (69,1 et 71,1 %, respectivement) ont vécu pendant leur enfance une dominance langagière francophone. Plus les contacts sociolangagiers étaient communautaires et publics, plus l'usage du français a diminué. Aussi, plus la densité francophone a été faible, plus la dominance de l'anglais dans la sphère publique s'est imposée par rapport à cette dominance dans la sphère privée. C'est seulement dans les régions à très forte concentration francophone (90 % et plus) que l'usage du français dans les lieux publics a été équivalent à cet usage dans les lieux privés. Dans la sphère privée, l'usage du français tendait à être égal à celui de l'anglais, même dans les régions à plus faible densité francophone (moins de 10 %). Dans la sphère publique, c'est seulement lorsque les francophones constituaient entre 50 et 69 % de la population que le français était parlé un peu plus que l'anglais et, dans les régions comptant entre 30 et 49 % de francophones, que le français était parlé autant que l'anglais.

Le vécu enculturant a été mesuré dans deux autres domaines de vie : celui des médias et celui du paysage linguistique (la langue de l'affichage public et commercial). Le premier domaine est mixte, étant à la fois public et privé. De fait, les médias sont gérés par des sociétés publiques ou par des entreprises servant des intérêts publics, mais ils sont le plus souvent consommés dans des lieux privés, par exemple à la maison. Dans leurs relations avec les variables psycholangagières, les médias se comportent néanmoins davantage comme les vécus enculturants de nature privée. Leur relation est plus forte avec l'identité francophone qu'avec la vitalité subjective francophone, notamment. De plus,

on constate une forte relation entre la consommation des médias francophones et le désir d'intégrer la communauté francophone (Landry et Allard, 1996 ; Landry, Deveau et Allard, 2006b, et Landry, Allard et Deveau, 2007c). Le deuxième domaine, celui du paysage linguistique, produit sur les variables psycholangagières des effets semblables à ceux des autres vécus enculturants dans des lieux publics. Les relations sont fortes surtout avec la vitalité subjective francophone, c'est-à-dire avec le statut ou le prestige que les élèves attribuent au français (Landry et Allard, 1996 ; Landry et Bourhis, 1997 ; Landry, Deveau et Allard, 2006b).

Un premier constat relatif à l'usage des médias par les élèves durant leur enfance a trait à la forte attraction de la langue anglaise. Pour six des neuf médias mesurés (la télévision, la radio, les films, Internet, la musique et les magazines), c'est moins du tiers des élèves qui ont consommé principalement des médias francophones. Moins de quatre élèves sur dix (38 %) ont lu surtout des journaux francophones et près d'un élève sur deux (46 %) a lu plutôt des livres en français à la maison. Environ quatre élèves sur dix (41 %) ont assisté à des spectacles ou à des pièces de théâtre surtout en français, un certain nombre ayant pu être organisés par l'école. Même s'il existe des différences régionales, on note une forte attraction pour les médias anglophones, même au Nouveau-Brunswick, là où les élèves ont vécu, en moyenne, dans des régions assez majoritairement francophones. En effet, la densité de la population francophone est plutôt faiblement reliée à la langue de consommation des médias. C'est seulement dans les régions comptant 90 % et plus de francophones que la consommation des médias en français a été supérieure à la consommation en anglais et, même là, la consommation en français n'était que modérément élevée (score moyen de 6,4 points sur une échelle de 9).

Deux anomalies sont observées par rapport à la relation attendue entre la densité francophone des régions et l'usage du français dans la consommation des médias. Même si la région de l'Atlantique est la deuxième quant à la densité francophone, c'est là où la consommation de médias francophones est la plus faible. Moins de 10 % des élèves ont consommé surtout des médias francophones pendant leur enfance. Par ailleurs, les élèves de la région Ouest/Nord sont ceux qui proviennent des régions les moins densément peuplées de francophones, mais

ils ont été plus souvent exposés aux médias francophones pendant leur enfance que les élèves de l'Ontario et de l'Atlantique. Cet effet pourrait lui aussi être relié au caractère sélectif de la clientèle scolaire dans cette région. En effet, les parents peuvent, certes, exercer une certaine influence sur l'usage des médias étant donné que la consommation se fait beaucoup au foyer.

Quant au paysage linguistique que les élèves disent avoir vécu pendant leur enfance, c'est au Nouveau-Brunswick qu'il a été le plus francophone. Environ le tiers des élèves francophones néo-brunswickois estiment que les affiches et les enseignes dans les magasins, les panneaux routiers et les encarts publicitaires livrés par la poste étaient surtout en français. Globalement, c'est dans un paysage linguistique bilingue que les jeunes de cette province disent avoir vécu (score moyen de 5,4 points sur une échelle de 9), tandis que dans les autres régions le paysage linguistique a été qualifié d'anglodominant. Comme pour les médias, les scores sont les plus faibles dans la région Atlantique (score moyen de 2,8) et la région Ouest/Nord tend à avoir des scores similaires à la région de l'Ontario (scores moyens de 3,6 et 3,8, respectivement). La question de savoir à quel degré ces scores constituent le reflet des réalités du paysage linguistique réel vécu dans ces régions et à quel degré ils sont influencés par des facteurs subjectifs demeure entière.

5.1.2.2 Le vécu autonomisant

Conformément à notre cadre conceptuel, le vécu autonomisant représente un aspect qualitatif du vécu ethnolangagier et, selon la théorie de l'autodétermination, il a pour effet de satisfaire trois besoins fondamentaux chez l'être humain : l'autonomie, la compétence et l'affiliation. La satisfaction de ces trois besoins favorise une plus grande autonomie dans les choix de comportement et une motivation régulée par des facteurs internes. Beaucoup d'élèves ayant vécu dans des contextes bilingues, il importe de déterminer si les contacts avec la langue française ont été autant ou plus autonomisants que les contacts avec la langue anglaise. Notre cadre conceptuel stipule qu'un vécu ethnolangagier autonomisant favorise un usage et un apprentissage de la langue pour des raisons identitaires, tandis qu'un vécu autonomisant plus faible pourrait être relié à une motivation plus faible pour l'usage

et l'apprentissage de la langue ou à une motivation plus instrumentale (Landry, Allard et Deveau, 2009). Nos questionnaires ont vérifié pour différents contextes de vie (la famille, les amis et les connaissances ainsi que l'école) le degré auquel les contacts avec les deux langues officielles et les membres de ces communautés ont pu soutenir la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation

Globalement, le vécu autonomisant en français tend à avoir été plus fort que le vécu autonomisant en anglais. Mais, c'est seulement au Nouveau-Brunswick que les expériences ont été beaucoup plus autonomisantes en français qu'en anglais (scores moyens de 7,7 et 6,2, respectivement). Pour ce groupe, notons que les expériences autonomisantes en anglais ont été au moins modérément élevées. Dans les autres régions, les vécus autonomisants ont été plutôt forts dans les deux langues : 7,1 et 6.7 en Atlantique, 6,9 et 6,5 en Ontario et 7,2 et 6,8 dans la région Ouest/Nord, pour le français et l'anglais, respectivement. Pour chacune de ces régions, la différence entre le score moyen pour le français et le score moyen pour l'anglais n'est que de 0,4 points. En outre, selon les élèves, le vécu autonomisant francophone tend à soutenir les trois besoins fondamentaux de façon égale, alors que leur vécu autonomisant anglophone tend à appuyer un peu plus le besoin d'affiliation que les besoins d'autonomie et de compétence.

Nos analyses montrent que les vécus autonomisants francophones et anglophones varient selon la densité géographique des francophones. Lorsque les francophones forment moins de 10 % de la population, les expériences autonomisantes s'avèrent d'égales forces dans les deux langues (7,0 en français et 6,8 en anglais). Par ailleurs, la dominance du vécu autonomisant francophone n'augmente que légèrement en relation avec la densité francophone. Même dans les municipalités regroupant plus de 90 % de francophones, si le vécu autonomisant francophone est très fort (score moyen de 8,1), le vécu autonomisant anglophone reste néanmoins modérément élevé (score moyen de 5,9).

5.1.2.3 Le vécu conscientisant

Notre cadre conceptuel établit que le vécu conscientisant a pour effet de favoriser le développement d'une « conscience critique » par rapport aussi bien à la situation minoritaire du français qu'à sa légitimité et à sa stabilité dans la société canadienne. Cette conscience

critique favorise à son tour des comportements engagés envers la communauté francophone (Allard *et al.*, 2005, 2009). Un premier questionnaire a mesuré les expériences vicariantes, c'est-à-dire le degré de contacts avec des modèles de conscientisation et d'engagement (par exemple les parents, les enseignants ou d'autres personnes signifiantes) qui valorisaient la langue et la culture françaises, affirmaient leur identité ou revendiquaient leurs droits.

Globalement, les contacts avec des modèles de valorisation ont été plus fréquents (score moyen de 6,0 points sur une échelle de 9) que les contacts avec des personnes affirmant leur identité (5,3) ou revendiquant des droits (4,7). Cette tendance cache toutefois des différences régionales. Le profil du Nouveau-Brunswick est similaire à celui de l'ensemble de l'échantillon, mais dans deux régions (l'Atlantique et la région Ouest/Nord) les contacts avec des comportements de revendication sont plus fréquents qu'avec des comportements d'affirmation identitaire. C'est dans ces régions que les élèves disent avoir été le moins en contact avec des personnes affirmant publiquement leur identité (par exemple, demander des services en français dans des commerces et des établissements). En Ontario, les élèves disent avoir été à peu près également en contact avec des comportements d'affirmation identitaire et avec des contacts de revendication. Si on établit un score moyen qui regroupe les trois types de comportements observés, le Nouveau-Brunswick et la région Ouest/Nord affichent des scores moyens identiques (5,5), suivis de l'Ontario (5,2) et de l'Atlantique (4,9). Le score global pour l'ensemble de l'échantillon (5,3) reflète des contacts plutôt modérés avec des modèles de conscientisation et d'engagement.

Il y a peu de relation entre la densité de la population francophone dans les régions habitées par les élèves et les observations de modèles qui valorisent la langue et la culture françaises et celles de modèles qui revendiquent des droits linguistiques. À l'égard du premier comportement, il se peut que l'école exerce un effet stabilisateur, tendant à uniformiser les contacts avec pareils modèles (voir ci-dessous). Pour ce qui est du comportement de revendication, deux effets antagonistes pourraient aussi exercer un effet d'uniformisation. D'abord, dans les régions de faible vitalité francophone, il se peut qu'il y ait peu de revendication de droits autres que les droits scolaires, ceux-ci pouvant être perçus comme moins légitimes. Ensuite, dans les régions à plus

forte vitalité, le besoin de revendiquer des droits peut s'avérer moindre en raison d'un vécu francophone plus fréquent et stable. On observe toutefois un lien plus net dans la relation entre la densité géographique des francophones et les modèles qui affirment publiquement leur identité. Les contacts des élèves avec ce type de modèles augmentent généralement avec l'augmentation de la concentration de la population francophone. En d'autres termes, plus les élèves ont vécu dans des régions de forte vitalité francophone, plus il était habituel pour eux de voir des personnes de leur environnement affirmer publiquement leur identité francophone.

Un deuxième questionnaire a cherché à déterminer les catégories de personnes (la famille et la parenté, les enseignants, les amis, les autres connaissances, les artistes et les chefs de file communautaires) qui ont représenté le plus souvent pour les élèves des modèles de valorisation de la langue et de la culture françaises. Les modèles les plus souvent observés sont les enseignants. Huit élèves sur dix (78,8 %) disent avoir souvent observé des enseignants valoriser la langue et la culture françaises. Les différences régionales sont plutôt faibles. Des membres de la famille et de la parenté ont été des modèles souvent observés pour 54,0 % des élèves, en moyenne, mais c'est dans la région Ouest/Nord que le pourcentage est le plus élevé (64,7 %). Ce résultat vient confirmer encore la thèse voulant que les parents de cette région puissent être des francophones plus engagés. Pour environ quatre élèves sur dix, les artistes et les chefs de file communautaires ont constitué des modèles fréquents, alors que les autres catégories de personnes (les amis et les autres connaissances) ont représenté des modèles fréquents pour moins du tiers des élèves. La relation entre la densité de la population francophone et la fréquence de contacts avec l'ensemble de ces catégories de modèles est plutôt ténue, mais elle est généralement positive.

Un dernier questionnaire a mesuré les expériences personnelles de sensibilisation à la situation des francophones depuis l'enfance. Les élèves ont dit avoir été modérément sensibilisés à la situation des francophones (score moyen de 5,5 points sur une échelle de 9) et avoir vécu relativement peu d'expériences de discrimination en raison de leur langue (score de 4,1). Toutefois, quand on centre l'attention sur le pourcentage d'élèves ayant vécu des expériences de forte intensité

(scores de 6,5 et plus), les expériences de discrimination apparaissent deux fois plus fréquentes (30,6 %) que les expériences de sensibilisation (16,9 %). Les pourcentages les plus élevés pour les deux types d'expériences se trouvent dans la région Ouest/Nord. Plus de quatre élèves sur dix (44,6 %) de l'ensemble de l'échantillon disent avoir été peu sensibilisés à la situation des francophones. Cette situation tend à être inversement reliée à la vitalité des communautés, le pourcentage le plus élevé de faible sensibilisation étant au Nouveau-Brunswick (47,4 %) et le plus faible, dans la région Ouest/Nord (33,6 %).

5.1.3 Le développement psycholangagier

Dans la présente section, nous résumons les principaux constats obtenus pour les différentes caractéristiques des élèves sur le plan psycholangagier. Il est postulé que ces traits psycholangagiers sont influencés par divers aspects de la socialisation langagière (se reporter à notre cadre conceptuel).

5.1.3.1 Identité

Rappelons que notre cadre conceptuel retient deux composantes complémentaires de l'identité ethnolinguistique : l'autodéfinition (se dire membre d'un groupe ethnolinguistique) et l'engagement identitaire (la signification et l'attachement affectif associé à cette identité). Sur le plan de l'autodéfinition, six différentes identités ont été mesurées : l'identité francophone, l'identité anglophone, l'identité bilingue, l'identité franco-territoriale, l'identité québécoise et l'identité canadienne. Sur le plan de l'engagement identitaire, seule l'identification aux deux communautés de langue officielle a été mesurée.

C'est l'identité canadienne qui procure le score moyen le plus élevé (8,4 sur 9) et elle varie peu selon les régions. L'identité québécoise recueille le score moyen le plus faible (2,2). L'identité francophone (7,5) est plus forte que l'identité anglophone (5,5). C'est au Nouveau-Brunswick (7,8) et dans la région Ouest/Nord (7,5) que l'identité francophone est la plus forte, celle-ci étant quand même relativement forte en Atlantique (7,2) et en Ontario (7,0). L'identité anglophone est modérée au Nouveau-Brunswick (4,9), mais modérément élevée dans les autres régions (variant de 6,2 à 6,4). L'identité franco-territoriale (par exemple acadienne en Atlantique et au Nouveau-Brunswick, franco-

ontarienne en Ontario et franco-provinciale ou territoriale dans les autres régions) est plutôt élevée (6,9) et varie peu selon les régions (6,8 à 7,0). Les identités francophone et anglophone sont assez fortement reliées à la concentration géographique des francophones, la première, positivement, l'autre, négativement. L'identité franco-territoriale tend aussi à croître selon la densité de la population francophone, mais de façon moins uniforme. L'identité bilingue tend à être forte dans la plupart des catégories de densité, mais est plus faible dans les régions comptant 90 % de francophones et plus.

Rappelons que l'identité bilingue est plus fortement associée à la vitalité communautaire francophone lorsqu'elle est située sur un continuum de dominance identitaire, allant d'une forte anglodominance à une forte francodominance (Landry, Deveau et Allard, 2006c). Les analyses des résultats de notre étude, selon ce continuum (Landry, Deveau et Allard, 2008), montrent une forte dominance bilingue (80,9 %). Moins d'un élève sur cinq (17,3 %) se dit de dominance identitaire francophone, mais, aspect intéressant d'un effet probable de l'école française, moins de 2 % (1,7 %) des élèves se déclarent être de dominance identitaire anglophone. La dominance identitaire francophone tend à croître selon la densité de la population francophone, allant de 1,4 % dans les régions ayant moins de 10 % de francophones à 49,6 % dans les régions qui en comprennent plus de 90 %. Rappelons que des recherches antérieures ont montré que le degré de scolarisation en français était aussi fortement relié à la force de l'identité francophone que le réseau social francophone (Landry et Allard, 1996).

L'engagement identitaire francophone (6,8) est plus élevé, en moyenne, que l'engagement identitaire anglophone (5,2). Il est le plus élevé au Nouveau-Brunswick (7,1) et dans la région Ouest/Nord (7,0). Le Nouveau-Brunswick se distingue toutefois par un engagement identitaire anglophone plus faible (4,7) que dans la région Ouest/Nord (6,1). Les différences entre l'engagement identitaire francophone et l'engagement identitaire anglophone sont moins grandes en Ontario (6,4 et 5,9, respectivement), et en Atlantique (6,6 et 5,9 respectivement). L'engagement identitaire est assez fortement associé à la densité géographique des francophones. Plus elle augmente, plus l'engagement identitaire francophone tend à dominer l'engagement envers l'identité anglophone. Dans les régions à faible densité francophone (moins de

10 %), l'engagement identitaire anglophone tend à être plus élevé, les élèves étant plus fortement engagés envers la communauté anglophone qu'envers la communauté francophone, bien qu'ils aient été scolarisés en français depuis la maternelle. En revanche, rappelons que l'identité francophone est de plus en plus un choix volontaire et moins un déterminisme social (Deveau et Landry, 2007) et l'engagement identitaire est beaucoup plus favorisé par la qualité des vécus langagiers que par la quantité des contacts (Deveau, Landry et Allard, soumis pour publication). Il s'agit là de faits qui sont à considérer lors de l'élaboration d'une pédagogie en milieu minoritaire.

5.1.3.2 Vitalité ethnolinguistique subjective

Il a été demandé aux élèves d'estimer le statut sociétal de la langue française et celui de la langue anglaise dans la région qu'ils habitaient. Il leur fallait estimer les ressources ou le « capital linguistique » de chacune des communautés sur les plans culturel, politique, économique et social. Globalement, les élèves ont estimé que le « capital politique » (les services gouvernementaux) de leur région était plus élevé que celui des autres capitaux francophones. En ce qui a trait à la communauté anglophone, c'est le capital culturel (les activités culturelles et les émissions de télévision) qui est évalué le plus fortement. La vitalité anglophone (score moyen de 6,6) est évaluée globalement comme plus forte que celle de la communauté francophone (5,6). Notons, néanmoins, que les élèves du Nouveau-Brunswick ont tendance à évaluer la vitalité de la communauté francophone aussi fortement ou plus fortement que celle de la communauté anglophone, sauf pour le capital culturel. Ces élèves vivent dans des régions où les francophones constituent, en moyenne, environ trois quarts de la population et c'est la vitalité des langues dans leur région qu'ils évaluaient et non pas celle de l'ensemble de la province. Nos analyses montrent que c'est seulement dans les régions où la concentration des francophones est très forte (90 % et plus) que la vitalité francophone est estimée plus forte que la vitalité anglophone.

Un autre questionnaire de vitalité ethnolinguistique subjective a demandé aux élèves d'estimer la vitalité future de la communauté francophone. Chaque élève estimait la situation actuelle par rapport à celle qui prévaudrait dans 25 ans. En moyenne, les élèves ont estimé la

vitalité francophone future comme étant égale à celle d'aujourd'hui. Ils semblent être donc peu sensibilisés aux tendances lourdes qui démontrent une vitalité décroissante des communautés francophones. Cette estimation varie peu selon les régions ou selon la concentration géographique des francophones.

Un troisième questionnaire a mesuré le degré auquel les élèves considéraient leur vitalité comme légitime compte tenu du nombre de francophones et d'anglophones dans leur région. Ils devaient estimer si la situation de la communauté francophone devrait être plus faible, égale ou plus forte pour que l'état des choses soit vraiment juste et équitable. En général, ils ont estimé que les ressources communautaires des francophones devraient être plus nombreuses qu'elles le sont actuellement. C'est en Ontario et dans la région Ouest/Nord que le besoin de ressources plus nombreuses a été le plus souvent exprimé. La vitalité légitime est peu associée à la concentration géographique des francophones.

5.1.3.3 Le désir d'intégration

Comme le montre notre cadre conceptuel, le désir d'intégrer une communauté linguistique peut être influencé par deux éléments : la force de l'identité et le statut sociétal perçu de la langue (vitalité ethnolinguistique subjective). Cette disposition peut aussi subir directement l'influence de certains vécus, notamment les contacts avec les médias (Landry, Allard et Deveau, 2007c). Nous avons mesuré le désir des élèves d'intégrer chacune des communautés de langue officielle. L'élève peut vouloir intégrer une communauté plutôt qu'une autre ou vouloir intégrer également chacune d'elles.

Le désir d'intégrer la communauté francophone tend à être modérément élevé (score moyen de 6,1 points sur une échelle de 9), mais est généralement plus élevé pour l'accès aux ressources communautaires (par exemple le travail, les services publics) que pour les activités du domaine culturel (les émissions de télévision et les activités culturelles). Les scores moyens pour les premières varient de 6,3 à 6,7 et de 4,7 à 5,1 pour les deuxièmes.

Le désir d'intégrer la communauté anglophone est également modérément élevé (score moyen de 5,8). Il importe toutefois de retenir que les profils régionaux varient selon l'importance relative accordée à

chacune des communautés. Au Nouveau-Brunswick, les élèves désirent davantage intégrer la communauté francophone (6,4) que la communauté anglophone (5,3), exception faite des activités culturelles. En Atlantique, le désir d'intégrer la communauté anglophone (6,5) est plus fort que le désir d'intégrer la communauté francophone (5,3). Il en est de même, mais de façon un peu moins marquée, pour l'Ontario (6,4 et 5,8, respectivement) et pour la région Ouest/Nord (6,6 et 6,0 respectivement). Pour chacune des communautés, c'est dans le domaine culturel que l'on désire le plus faire partie de la communauté anglophone. Pour les autres aspects, plus communautaires ceux-là, les élèves de l'Ontario, de l'Atlantique et de la région Ouest/Nord tendent à vouloir vivre dans les deux communautés linguistiques. Par ailleurs, au Nouveau-Brunswick, c'est par rapport à ces aspects communautaires que le désir de vivre en français tend à dominer le désir de vivre en anglais. Lorsque les désirs d'intégrer ces deux communautés sont analysés dans leur relation avec la densité géographique des francophones, une relation positive apparaît par rapport au désir d'intégrer la communauté francophone, mais la relation devient négative par rapport au désir d'intégrer la communauté anglophone.

5.1.3.4 Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'affiliation

Les élèves ont évalué le degré auquel ils apprenaient et employaient librement et par choix personnel (sentiments d'autonomie) chacune des langues et aussi auquel ils se sentaient efficaces et compétents ce faisant (sentiments de compétence). Ils évaluaient aussi à quel degré dans leurs contacts avec des francophones et des anglophones ils se sentaient appuyés, en confiance avec eux, attachés à eux, écoutés et estimés. Au Nouveau-Brunswick, ces trois besoins sont plus fortement satisfaits dans les contacts avec la langue française et les francophones (score moyen = 7,0) qu'avec la langue anglaise et les anglophones (6,1). Dans les trois autres régions, les besoins tendent à être également satisfaits dans chacune des langues ou un peu plus fortement en anglais (scores moyens variant de 6,5 à 6,8 pour le français et de 6,7 à 6,9 pour l'anglais). Ces résultats traduisent des vécus autonomisants. Les relations avec la densité géographique de la population francophone sont faibles.

5.1.3.5 Les motivations langagières

Six orientations motivationnelles pour l'apprentissage et l'usage du français ont été mesurées, celles-ci correspondant au continuum motivationnel relevé pour la théorie de l'autodétermination et explicité dans notre cadre conceptuel. Quatre des six orientations motivationnelles donnent lieu à des scores élevés ou modérément élevés. Globalement, les élèves disent apprendre et employer le français autant pour des raisons instrumentales (régulation externe) que pour des raisons identitaires (régulation intégrée) ou pour des raisons liées à des buts personnels (régulation identifiée). Les scores moyens pour ces orientations sont, respectivement, de 6,1, 6,1 et 6,0. La motivation intrinsèque pour l'apprentissage du français est plutôt modérée (4,7). C'est dans la région Ouest/Nord que ces trois orientations motivationnelles pour le français sont les plus élevées et dans la région de l'Atlantique qu'elles sont les plus faibles.

Quant à la motivation pour l'usage et l'apprentissage de l'anglais, dans toutes les régions, les raisons instrumentales et les raisons associées à l'atteinte de buts personnels procurent des scores moyens plus élevés qu'elles le font pour l'apprentissage du français (régulation externe = 6,8, régulation identifiée = 6,8). Il en est de même pour la motivation intrinsèque (5,1). Toutefois, dans chacune des régions, la motivation intégrée pour l'anglais est plus faible (4,8) que cette motivation pour le français (6,1).

Par conséquent, le portrait qui s'esquisse est celui d'une motivation supérieure à l'égard de l'apprentissage de l'anglais pour des raisons instrumentales ou personnellement motivées et une motivation identitaire supérieure à l'égard du français par rapport à l'anglais. Ce résultat semble confirmer le contexte diglossique du français, l'anglais étant une langue de statut qu'il importe d'apprendre pour des raisons de mobilité sociale et le français étant davantage une langue de solidarité que l'on apprend pour des raisons identitaires. Néanmoins, les motifs instrumentaux justifiant l'apprentissage du français tendent à être modérément élevés. Le fait que la motivation intrinsèque soit un peu plus élevée pour l'anglais que pour le français (sauf dans la région Ouest/Nord, où les scores sont égaux) pourrait permettre de penser que la croyance généralisée voulant que le français soit une langue plus difficile à apprendre que l'anglais est bien fondée, mais d'autres

analyses sont nécessaires pour vérifier la validité d'une telle hypothèse. Notons aussi que des proportions significatives d'élèves disent apprendre et employer l'anglais pour des raisons identitaires (deux élèves sur dix au Nouveau-Brunswick et de trois à quatre élèves sur dix dans les autres régions). Il se peut que ce soit dans des contextes d'exogamie que l'on trouve une partie importante de ces élèves.

Quant aux effets de la densité géographique des francophones, une baisse graduelle de la motivation instrumentale pour le français accompagne l'augmentation de la densité francophone. L'inverse est observé pour le cas de la motivation identitaire. Elle est la plus forte là où la concentration géographique des francophones est la plus dense. Quant à la motivation pour l'anglais, aucune relation n'est constatée entre la concentration des francophones et la motivation instrumentale pour celle-ci, tandis que les motivations identitaires diminuent dans la mesure où augmente la concentration géographique des francophones.

5.1.3.6 Les compétences langagières et l'insécurité linguistique

Deux types de compétences langagières ont été mesurés en français et en anglais. Des tests de closure ont servi à mesurer les compétences « cognitivo-scolaires » (ou compétences de littératie) et les élèves ont dû faire des autoévaluations de leurs compétences orales et écrites. Un questionnaire a permis de mesurer l'insécurité des élèves face à l'usage du français standard. Selon des hypothèses avancées par Cummins (1979 et 1981) et confirmées par nos recherches (Landry et Allard, 2000 ; Landry, Allard et Deveau, 2009b), une forte interdépendance est constatée entre les habiletés cognitivo-scolaires dans une langue et ces habiletés dans l'autre langue, pour autant que les élèves aient des occasions d'apprentissage de ces deux langues.

Les résultats des tests de closure ont été normalisés pour qu'un score de 50 en français soit équivalent à une norme constituée d'unilingues francophones à Rivière-du-Loup, au Québec, et qu'un score de 50 en anglais soit équivalent à une norme constituée d'anglophones de Moncton, au Nouveau-Brunswick. Un écart de 10 points correspond à un écart-type sur une courbe normale.

Les scores moyens pour l'ensemble des élèves correspondent à près d'un écart-type en dessous des normes pour la langue française et pour la norme anglaise, les scores moyens étant, respectivement, de 40,7 et 41,1. Des différences régionales notables sont observées toutefois. C'est en Ontario que le score moyen en français (38,7) est le plus faible. Par ailleurs, les élèves de l'Atlantique et ceux de la région Ouest/Nord obtiennent des scores moyens en anglais qui se rapprochent de la norme anglophone (49,2 et 49,5, respectivement). L'Ontario est moins d'un demi écart-type de la norme anglophone (45,8), tandis que les élèves du Nouveau-Brunswick affichent le rendement le plus faible en anglais, (36,9), soit plus d'un écart-type en dessous de la norme anglophone. Seul le Nouveau-Brunswick produit un score moyen supérieur en français qu'en anglais. Les scores en anglais sont assez fortement reliés à la concentration géographique des francophones, les scores les plus faibles étant constatés dans les régions les plus densément peuplées de francophones et les scores les plus élevés, dans les régions de plus faible densité francophone.

Les scores en français sont peu reliés à la densité de la population francophone. Il se peut, cependant, comme nous l'avons souligné précédemment au chapitre 4, que la nature plus sélective des clientèles scolaires francophones dans les régions de faible vitalité francophone (plus haut niveau socioéconomique, notamment) compense pour un contact moins fréquent avec la langue française. À l'autre extrémité du continuum, les contacts plus fréquents avec le français pourraient être associés (comme nous l'avons noté) à un niveau socioéconomique plus faible. Par exemple, c'est au Nouveau-Brunswick que le degré de scolarisation des parents est le moins élevé.

Si globalement les autoévaluations des quatre compétences (comprendre, parler, lire et écrire) sont évaluées identiquement pour le français et l'anglais (scores moyens de 7,1 dans les deux cas), des différences régionales apparaissent néanmoins dans les profils de compétence. Ce sont les élèves du Nouveau-Brunswick qui évaluent le plus fortement leurs compétences en français et le plus faiblement leurs compétences en anglais. Les élèves des autres régions évaluent plus faiblement leurs compétences en français qu'en anglais. Ce sont les élèves de l'Atlantique qui évaluent le plus faiblement leurs compétences en français. Quant à l'effet de la densité géographique des francophones, il est

modéré mais plutôt linéaire. En anglais, les scores moyens varient de 7,8 (moins de 10 % de francophones) à 6,2 (90 % et plus). L'inverse est observé pour l'évaluation globale de la compétence en français, les scores moyens variant de 6,5 à 8,0.

Par rapport au questionnaire mesurant l'insécurité linguistique devant l'usage du français standard, une analyse factorielle a révélé un facteur de confiance langagière et un facteur d'insécurité linguistique. Pour l'ensemble des régions, la confiance à parler le français standard pour communiquer est modérément élevée (score moyen de 6,3), le score moyen le plus faible étant signalé dans la région de l'Atlantique (5,1). L'insécurité linguistique est plutôt faible (score moyen de 2,7) et tend à être plus faible au Nouveau-Brunswick que dans les autres régions. La confiance langagière et l'insécurité sont légèrement associées à la densité géographique des francophones, la première, positivement, et l'autre, négativement.

5.1.3.7 Les comportements langagiers

Deux types de comportements langagiers ont été mesurés : le degré d'usage actuel du français et de l'anglais dans une pluralité de contextes (à ne pas confondre avec la socialisation vécue entre 2 à 12 ans) et le comportement engagé envers la langue et la culture françaises. Selon notre cadre conceptuel, les premiers sont reliés à la vitalité communautaire de la langue et aux habitudes découlant de la socialisation ethnolangagière pendant l'enfance, notamment du vécu enculturant. Les seconds seraient associés à la force du vécu conscientisant.

Les élèves tendent à parler plus souvent en français qu'en anglais avec la famille et la parenté. Cet usage du français dans le contexte familial est le plus élevé au Nouveau-Brunswick et en Atlantique. Cependant, un « effet de génération » a été constaté. Les élèves parlent français plus souvent à leurs grands-parents qu'avec leurs parents et plus souvent à ceux-ci qu'à leurs frères et sœurs. L'effet de génération est le moins prononcé au Nouveau-Brunswick et le plus accentué dans la région Ouest/Nord, reflétant la plus forte exogamie des couples et une baisse graduelle de la vitalité francophone.

S'agissant de l'usage des deux langues dans les réseaux sociaux des élèves, le constat dominant relatif à l'usage du français est celui de la différence marquée entre les élèves du Nouveau-Brunswick (score

moyen de 6,9) et ceux des autres régions (4,9 à 3,8). Les scores traduisent la densité francophone de chacune des régions. C'est seulement au Nouveau-Brunswick qu'une forte proportion des élèves dit parler surtout en français avec les autres élèves de l'école (73,4 %). Cette proportion est de 43,6 % en Atlantique, de 26,3 % en Ontario et de seulement 20,2 % dans la région Ouest/Nord. Que ce soit avec les amis, les voisins ou avec d'autres personnes rencontrées dans le cadre d'activités culturelles ou sociales, les contacts avec la langue française sont les plus fréquents au Nouveau-Brunswick, suivis de l'Atlantique et de l'Ontario. C'est dans la région Ouest/Nord que l'usage du français est le moins fréquent. La tendance est la même pour l'usage du français dans les lieux publics, les scores moyens variant de 6,4 au Nouveau-Brunswick à 2,2 dans la région Ouest/Nord. Dans cette dernière région, les élèves n'emploient presque jamais le français dans les lieux publics.

Les résultats concernant l'usage des médias francophones montrent que la consommation actuelle des élèves est encore beaucoup plus anglodominante qu'elle l'était entre les âges de 2 à 12 ans, même si la consommation à cette période était déjà très anglodominante. Sauf au Nouveau-Brunswick où les résultats sont un peu plus positifs, moins de 10 % des élèves consomment surtout des médias francophones, exception faite de la lecture de livres à la maison, où 41 % des élèves du Nouveau-Brunswick lisent le plus souvent en français et où entre 16 et 17 % des élèves des autres régions font de même. Entre 23,9 et 35 % des élèves, toutes régions confondues, tendent à lire autant en français qu'en anglais. C'est dans la catégorie « anglodominance » que la majorité des élèves tendent à se regrouper pour l'ensemble des médias.

Tous les comportements langagiers sont fortement associés à la densité de la population francophone, sauf pour les médias où la tendance linéaire est plutôt faible. C'est seulement dans les régions à très forte concentration francophone (90 % et plus) que l'usage des médias francophones tend à être égal à celui des médias anglophones (score moyen de 5,5).

Quant aux comportements d'engagement, trois catégories ont été mesurées : la valorisation de la langue et de la culture françaises, l'affirmation identitaire et la revendication (se reporter à notre

cadre conceptuel). Comme pour le vécu conscientisant, même si la fréquence comportementale est plus élevée pour la valorisation que pour l'affirmation et que cette dernière soit plus fréquente que la revendication, les profils varient selon les régions. C'est en Atlantique que l'on observe les scores de comportements engagés les plus faibles pour chacune des trois catégories. Les élèves du Nouveau-Brunswick enregistrent le meilleur score moyen pour les comportements d'affirmation (4,9) et les élèves de la région Ouest/Nord, les scores moyens les plus élevés pour les comportements de valorisation (5,4) et de revendication (4,4). Globalement toutefois, les scores moyens qui se rapportent aux comportements d'engagement sont modérément faibles ; ils varient de 3,9 en Atlantique à 4,6 dans la région Ouest/Nord et au Nouveau-Brunswick. Les scores les plus élevés tendent à se retrouver dans les régions comprenant 90 % et plus de francophones, mais la relation apparue n'est que faiblement linéaire.

5.2 Mission de l'école française et pédagogie

Notre étude n'avait pas pour seul but de dresser le profil sociolangagier des élèves des écoles françaises vers la fin du cycle secondaire. Elle propose un outil de réflexion concernant les défis que pose l'aménagement linguistique en éducation. Un premier rapport sur les élèves de l'Ontario a déjà été préparé à cet effet (Landry, Allard et Deveau, 2007d). Le présent rapport analyse la situation pancanadienne et établit un profil à l'égard de quatre régions, offrant ainsi un portrait actuel des réalités sociolangagières et psycholangagières des élèves sur un continuum de vitalité communautaire. En outre, pour affiner ce continuum, nous avons examiné les résultats répartis en six catégories de concentration géographique des francophones, allant de moins de 10 % à 90 % et plus. Après avoir brossé un aperçu général de la vitalité des communautés francophones et acadiennes qui gèrent les écoles de langue française, nous avons montré au chapitre 4 et à la lumière des principaux constats que nous venons de résumer comment se traduit cette vitalité communautaire dans les réalités langagières des élèves de 11^{e} année.

Dans la dernière section de notre rapport, nous nous proposons de réfléchir aux conséquences touchant la pédagogie et l'aménagement linguistique qui découlent des résultats observés. Ces conséquences

ne peuvent être précisées sans prendre en considération le rôle et la mission de l'école française. Tous n'ont pas la même vision de la mission de cette école (Pilote et Magnan, 2008) et d'aucuns pourraient s'opposer même à l'emploi du mot « mission », préférant que l'école s'adapte aux réalités sociolinguistiques des élèves pour être le reflet de ce que sont les élèves d'aujourd'hui.

5.2.1 L'école française et sa mission : école d'en haut ou école d'en bas ?

De nos jours, la société est multiculturelle et les identités sont de plus en plus hybrides. Évidemment, il ne s'agit pas, par les écoles « homogènes » de langue française, de tenter de « ré-homogénéiser » la société francophone. Cependant, l'école doit-elle être à la remorque de la société changeante ? Les débats sur le rôle de l'école française en situation minoritaire sont nombreux (Heller, 1999 ; Heller et Labrie, 2003 ; Landry et Allard, 1999 ; Landry et Rousselle, 2003 ; Pilote et Magnan, 2008 ; Thériault, 2003 ; Thériault et Meunier, 2008). Il ne s'agit pas pour nous de débattre ici ces positions parfois divergentes inspirées par des idéologies diverses. Selon nous, la « mission » de l'école française s'inscrit d'emblée dans le projet de société que bâtiront ensemble les communautés francophones et acadiennes soit de façon isolée, soit avec le Québec. C'est là une question avant tout d'ordre politique à laquelle l'école peut adapter sa « mission ».

Selon le modèle de l'autonomie culturelle, c'est la société civile qui peut exercer un leadership communautaire mobilisateur et amener le groupe à se donner une structure de gouvernance démocratique et représentative ainsi qu'une vision politique. Mais il est aussi normal que des discours divergents s'expriment au sein de cette société civile, comme le montrent les études de l'équipe de Heller et Labrie (2003). Selon ces auteurs, des discours traditionalistes, modernisants et mondialisants cohabitent et se croisent dans les communautés francophones et acadiennes. Beaucoup interprètent les défis de la francophonie dans une optique individualiste. Mais, n'est-ce pas là aussi le signe d'une absence de vision politique et de démarche collective au sein de la société civile ? Selon Thériault (2007a) :

> La société civile est un corps politique de double façon. D'une part, les liens qui fondent la société civile sont des liens civils, c'est-à-dire des liens qui résultent de la libre volonté des individus […]. La société civile est politique par un deuxième aspect : le fait qu'à partir de cette multitude de liens et d'associations tissés entre les individus se constitue un corps politique. Une société civile, c'est une réalité capable d'agir collectivement (politiquement), qui possède une personnalité qui façonne un monde. La société civile comme réalité politique est toutefois à distinguer de l'État et du gouvernement. C'est un lieu, dirions-nous aujourd'hui, de gouvernance, et non de gouvernement (p. 19).

C'est pourquoi dans notre modèle d'autonomie culturelle (se reporter au chapitre 1), nous faisons la distinction entre trois catégories d'acteurs : la communauté minoritaire locale constituée des membres de la communauté, la société civile, qui regroupe les leaders et les membres des institutions et des différentes associations ou organisations sociales, et l'État, avec ses institutions publiques et l'ensemble des citoyens qui, dans une société démocratique, choisit les représentants de l'État. La société civile est en quelque sorte l'intermédiaire entre la communauté et l'État. C'est sous l'effet de son leadership que la communauté peut se donner une structure de gouvernance et se mobiliser.

Nous avons vu aussi au chapitre 1 que l'école est à la fois partie de la communauté (source de proximité socialisante) et partie de la société civile (institution pierre angulaire et source de leadership). Mais, comme nous le soulignons ci-dessous, cette école peut avoir une vision très locale (communautaire) ou une vision plus large (nationale et politique).

Les membres des 31 conseils scolaires regroupés sous la FNCSF sont démocratiquement élus, mais sur quel projet de société peuvent-ils s'appuyer pour définir leur mission éducative ? Sans vision sociétale commune, les élus scolaires de chaque province ne sont-ils pas appelés à viser à « faire société » en français de façon isolée ? Pour pallier un peu cet isolement, la FNCSF (2005) s'est donné un plan national et global axé sur le partenariat et le partage des ressources, la mise en œuvre de ce plan visant la pleine réalisation de l'article 23. Ce plan cohérent et bien articulé semble pourtant écarter toute vision ou position politique. C'est sur de tels projets collectifs que Thériault (2007a)

nous invite à réfléchir en mettant en exergue le concept qu'il nomme « faire société ». Selon lui,

> … la tentative de faire société à l'échelle de chaque province est vouée à l'échec. Ainsi morcelé, l'ex-Canada français – à l'exception du Québec – n'a pas les moyens de ses ambitions. Si c'était un rêve fou de vouloir faire œuvre de société, de vouloir ériger une littérature nationale, une histoire nationale, une capacité organisationnelle sociétale à l'échelle du continent, il est encore plus fou de penser pouvoir reproduire ce modèle à l'échelle de chacune des communautés minoritaires provinciales. Le rétrécissement des identités à une échelle provinciale aurait dû normalement conduire à un rétrécissement des ambitions. Tel ne fut pas le cas (p. 252).

Dans cette conclusion à notre rapport, nous ne prenons pas position sur le plan du projet de société que voudront et pourront se donner les communautés francophones et acadiennes. Mais, conformément à notre cadre conceptuel, particulièrement le modèle de l'autonomie culturelle, nous pensons qu'il incombe d'en relever la pertinence pour la mission éducative des écoles en milieu francophone minoritaire et la vitalité future des communautés qui les gèrent. Par ailleurs, nous présumons que, peu importe comment se définirait un projet de société pour ces communautés, il s'inscrirait dans un projet d'éducation à la démocratie et, exercerait au premier chef un rôle de revitalisation langagière (Fishman, 1991 et 2001 ; Grenoble et Whaley, 2006 ; Landry, Deveau et Allard, 2006a). Notre étude montre que, malgré la présence répandue d'écoles françaises, la langue française paraît toujours menacée autant sur le plan sociétal que sur celui des usages personnels. Nous adoptons ici une perspective de revitalisation langagière.

Mais, génériquement parlant, quel est le rôle de l'école ? Doit-on par l'école tenter d'édifier une nouvelle société ou l'école est-elle un agent de socialisation qui se veut le reflet des valeurs et des croyances de la société actuelle ? Poser ces questions de façon aussi polarisée constitue déjà un élément de réponse. Nous pensons que les réponses définitives à ces questions ne se trouvent jamais dans l'un ou l'autre des pôles d'une telle dichotomie. Les réponses pratiques surgissent par le jeu des interactions de ces deux pôles. Autrement dit, elles animent une dialectique qui unit les contraires.

Nous avons déjà réfléchi à ces questions (Landry et Robichaud, 1985 ; Landry, 2002). Dans notre perspective, l'école n'est pas uniquement un « agent de socialisation » comme le voulait le paradigme classique durkheimien de la socialisation, mais elle ne se limite pas non plus à être un agent d'« autonomisation » qui cherche à rendre chaque personne autonome et libre des contraintes sociétales, comme l'ont voulu certaines approches humanistes d'antan d'inspiration rousseauiste. Pour tout dire, l'école devrait être un agent de « socialisation – autonomisation » qui cherche à unir dans une pédagogie cohérente des valeurs et des croyances relevant de ces deux perspectives. Elle autonomiserait en socialisant et socialiserait en autonomisant. La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton a publié ses réflexions sur de telles questions dans un numéro thématique de la revue *Éducation et francophonie* ayant pour titre *La pédagogie actualisante* (Landry, Ferrer et Vienneau, 2002).

Unir ces deux pôles dans une dialectique ne constitue pas une solution instantanée et facile au problème que représente la définition du rôle ou de la mission de l'école, particulièrement dans une perspective de revitalisation langagière. Comme le rappelle Fishman (1991 et 2001), tout projet de revitalisation langagière, qu'il soit communautaire ou sociétal, prend appui sur une position idéologique claire. De plus, la position idéologique du groupe qui cherche à maintenir ou à accroître sa vitalité communautaire est toujours confrontée à un cadre idéologique sociétal qui peut être plus ou moins compatible avec l'idéologie du groupe (se reporter à notre cadre conceptuel au chapitre 2). Dans bien des sociétés, les groupes linguistiques ont à « négocier » avec l'État les éléments de vitalité et d'autonomie culturelle qu'ils pourront actualiser.

Par conséquent, l'école française en situation minoritaire au Canada a-t-elle une « mission » particulière ? Ce n'est pas à nous de définir cette mission, mais nous avons déjà proposé des éléments de réponse pour autant que les communautés francophones et acadiennes acceptent d'associer l'école à un projet de revitalisation langagière (Landry 2003b ; Landry et Rousselle, 2003). Ces facteurs de revitalisation langagière demeurent, peu importe l'orientation politique ou idéologique que choisira le groupe, et pourront s'adapter à cette orientation. En d'autres termes, comme le proposent les modèles théoriques

décrits aux chapitres 1 et 2, des principes de revitalisation langagière s'appliquent à tout groupe linguistique « minorisé » : par exemple, des interventions influant sur le vécu des personnes, le besoin d'être sensibilisé et conscientisé à sa situation de minoritaire et à l'importance d'une prise en charge collective d'institutions pouvant contribuer à la vitalité du groupe. Dans une telle perspective, il a été proposé que la pédagogie en situation minoritaire a tout avantage à être à la fois « actualisante » (favoriser le plein développement du potentiel humain de chaque élève) et « communautarisante » (favoriser les liens famille – école – communauté et promouvoir chez les élèves leurs rôles actuels et futurs comme membres actifs de la communauté) (Landry, 2003b ; Landry et Rousselle, 2003).

Plus récemment, nous avons affirmé que les communautés francophones et acadiennes avaient lutté pour la gestion de leurs écoles, très souvent devant les tribunaux, non pas seulement en vue de mettre en œuvre une éducation en français pour assurer le bilinguisme individuel des membres des communautés francophones, mais afin de se donner une base institutionnelle qui serait le fondement de leur survie comme communautés historiques (Landry, 2008a). Autrement dit, il ne fait pas de doute que les francophones considéraient que leurs droits linguistiques étaient des droits collectifs (Foucher, 2008a, 2008b). Dans un tel contexte, l'école peut être associée à un projet plus politique, un « projet de société » qui peut s'actualiser dans un projet d'« autonomie culturelle » (Landry, 2008a ; Landry, Allard et Deveau, 2007a).

Le modèle d'autonomie culturelle ne propose pas une idéologie politique spécifique ni même un mode de gouvernance pour la minorité. Il tente plutôt de définir les conditions propices au maintien de la vitalité d'un groupe linguistique en situation minoritaire en se fondant sur les recherches et les théories dominantes dans le domaine de la revitalisation langagière. Parmi ces conditions importantes, toutefois, on trouve le besoin à la fois de clarifier sa position idéologique (Fishman, 2001) et de se donner un mode de gouvernance compatible avec elle (Landry, Forgues et Traisnel, 2010).

Le modèle de l'autonomie culturelle propose pour l'école un double rôle. Elle est, d'une part, un agent de socialisation « primaire » qui crée des liens de « proximité socialisante » ayant un effet aussi bien sur les compétences des élèves et sur leurs dispositions affectives que sur

leur construction identitaire. Mais elle est aussi, en complémentarité, un acteur collectif de la société civile qui exerce un rôle fondamental dans tout projet d'autonomie culturelle. C'est l'institution « pierre angulaire » qui prépare les acteurs œuvrant au sein de la « complétude institutionnelle » que voudront et pourront se donner les communautés minoritaires. Les résultats de notre recherche le confirment, l'école est souvent l'unique institution de langue française à laquelle les jeunes francophones ont accès et, pourtant, ce sont les élèves de ces écoles qui individuellement et collectivement assumeront l'intendance des communautés francophones.

Nos commentaires et nos propositions ci-après concernant les interventions éducatives qui découlent des résultats de notre étude peuvent être interprétés dans le cadre d'un projet d'autonomie culturelle. En d'autres termes, le modèle théorique permet de circonscrire les variables de vitalité communautaire qui doivent être considérées dans la mise en œuvre d'un tel projet. Mais ce sont les communautés francophones et acadiennes qui devront préciser la nature de ce projet et juger de sa compatibilité avec l'« intention vitale » (Thériault et Meunier, 2008) que les communautés « canadiennes françaises » ont voulu conserver depuis leur origine et avec leur désir de « faire société » en français (Thériault, 2007a).

Il serait long et ardu de vouloir élucider ici le débat sur ce qui reste du Canada français depuis la « rupture » entre les nationalistes québécois et les communautés francophones et acadiennes hors Québec. Bock (2008) résume très bien les difficultés d'en comprendre la portée :

> Aujourd'hui, l'éventail des interprétations du projet mémoriel canadien-français est relativement grand et se situe entre les deux pôles de l'empathie et du rejet, preuve sans doute que la référence canadienne-française est redevenue un objet de recherche digne de ce nom (p. 163).

Les communautés « canadiennes-françaises » ont lutté longtemps pour se donner des institutions communes et elles se percevaient comme l'un des « peuples fondateurs » du nouvel État fédéral (McRoberts, 1999 ; Martel, 1997 ; Bock, 2008 ; Pelletier, 2008, Thériault, 2007a). Depuis que le Québec et les communautés francophones font route

à part et que le gouvernement canadien a rejeté le concept de « peuples fondateurs » pour, au mieux, reconnaître deux « sociétés », l'une « francophone », l'autre « anglophone » dans un cadre du multiculturalisme (Bock, 2008), il n'est pas facile de définir la francophonie canadienne dans son ensemble et transcender les frontières territoriales que constituent les provinces et les territoires pour en dégager un projet de « société globale ». Les communautés francophones hors Québec font-elles partie d'une « société globale » francophone incluant le Québec à laquelle celles-ci doivent s'accrocher pour espérer « faire société » en français, comme le propose Thériault (2007a) ou s'agit-il de deux solitudes condamnées « à continuer à vivre côte à côte » dans leurs « cocons respectifs », comme le conclut Pelletier (2008, p. 82) ? Autrement dit, qui est le « nous collectif » quand nous parlons de la francophonie canadienne ?

Lorsque les francophones du Québec ont cessé de se définir comme des « Canadiens français » pour mieux embrasser leur identité proprement « québécoise », les communautés francophones hors Québec ont elles aussi territorialisé leurs identités pour s'appeler des Franco-Ontariens, des Franco-Manitobains, des Acadiens du Nouveau-Brunswick, des Acadiens de la Nouvelle-Écosse et toutes les autres identités francoterritoriales. L'« intention vitale » du Canada français d'antan reste à définir, ne serait-ce que pour savoir se nommer. Si ce n'est pas à nous de la définir, nous sentons le besoin d'en évoquer les conséquences propres à la mission éducative des écoles françaises en situation minoritaire. Pour paraphraser Thériault (2003), ces écoles sont-elles des « écoles d'en bas », c'est-à-dire des écoles communautaires et locales sans lien avec un projet politique plus large, ou sont-elles des « écoles d'en haut » qui s'associent à une « société globale » et à un projet politique de continuité historique ? Si projet politique il y a, quel est-il ? Il nous semble que de telles questions devraient être posées dans les cours d'histoire enseignés à l'école et faire partie du dialogue d'une pédagogie conscientisante en contexte minoritaire. Que veut dire vitalité de la francophonie dans un tel contexte ? Pour le dire crûment comme le fait Pelletier (2008), en se dissociant du Québec, « les minorités francophones apparaissent branchées sur le respirateur artificiel fédéral » (p. 82). Peut-il y avoir un projet de société en français sans le Québec et un projet de société avec le Québec est-il réalisable ?

Voilà autant de questions parmi bien d'autres qui ne sont pas étrangères à l'établissement d'une mission éducative pour la francophonie canadienne en situation minoritaire.

Toutefois, avec Thériault (2007b) et Thériault et Meunier (2008), nous sommes d'avis que les communautés de langue officielle ne peuvent pas être traitées comme des ethnies parmi d'autres sur la scène canadienne. Ni nations ni ethnies (Thériault, 1994), leur perspective est nationalitaire et doit être appréciée dans le contexte historique canadien et selon la place que leur reconnaît notre Constitution. À notre avis, associer l'école à un « projet de société » d'autonomie culturelle est politiquement légitime et juridiquement fondé (Landry, 2009b) ; il est même expressément énoncé dans la *Charte canadienne des droits et libertés* à l'égard des francophones du Nouveau-Brunswick (Landry, 2009a ; Landry, 2009b). Les contextes de vitalité communautaire diversifiés chez les communautés francophones et acadiennes ne peuvent leur permettre d'espérer mettre en œuvre la même « complétude institutionnelle », mais toutes peuvent entretenir l'aspiration de « faire société » en français dans le contexte canadien. Il convient de le répéter, l'article 23 de la C*harte* et la jurisprudence canadienne en matière linguistique permettent d'associer l'école à un projet de société. Le pouvoir ainsi conféré aux communautés francophones est « institutionnel » et n'est pas de même nature que le pouvoir « gouvernemental » qu'a pu acquérir la majorité francophone du Québec ou que les droits fondamentaux individuels conférés par la *Charte* à l'ensemble des citoyens canadiens.

Un peu dans la même ligne de pensée, les juristes François Boileau (2004) et Pierre Foucher (2008a) font la distinction entre le bilinguisme institutionnel et la dualité linguistique. Le premier fait référence à la capacité des gouvernements et des institutions publiques d'offrir des services dans les deux langues officielles. La dualité linguistique renvoie à la capacité des communautés de se donner des institutions homogènes. Selon Foucher (2008a), le modèle canadien des droits linguistiques en ce qui a trait aux communautés francophones n'est ni territorial ni personnaliste, mais est devenu « institutionnel » : « l'espace politique francophone prend la forme d'un réseau d'institutions qui relie ensemble les « archipels » de la francophonie » (p. 496).

Néanmoins, puisque les Québécois francophones et les communautés francophones et acadiennes peuvent être vus comme partageant une même « culture sociétale » de langue française (comme l'entend Kymlicka, 2001 et 2003), certains principes s'appliquent aux deux types d'autonomie politique : gouvernemental au Québec et institutionnel pour les communautés francophones et acadiennes (Landry, 2009b).

Illustrons ces similarités de principe par un exemple tiré du domaine de l'immigration. Certaines difficultés soulevées récemment par Pilote et Magnan (2008) attachées au rôle de l'école française dans une société de plus en plus diverse et multiculturelle peuvent être examinées différemment si on accepte qu'elle est associée à un projet d'autonomie culturelle. Par exemple, la société québécoise a longuement débattu la question de savoir de quelle manière sa perspective « interculturelle » (et non « multiculturelle ») pouvait permettre de faire du français une langue de convergence au sein de la société québécoise tout en se concrétisant dans un nationalisme « civique » ouvert à la diversité et respectueux de celle-ci (Gagnon et Iacovino, 2007 ; voir aussi le rapport de la Commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables, Gouvernement du Québec, 2008). Ce débat peut se transposer à l'école française en situation minoritaire et dans toutes les institutions que pourront instaurer les communautés francophones et acadiennes. Comment être « civique » dans ces institutions, ouvert à la diversité et respectueux de celle-ci, tout en voulant faire du français une « langue de convergence » pour les personnes qui choisissent de « faire société » en français en participant activement aux institutions gérées par les communautés francophones ? Comment l'école peut-elle promouvoir une « culture sociétale » de langue française et inviter des personnes d'origines diverses à vivre cette culture ? Soulever ces questions permet de cerner distinctement les enjeux de la « mission » de l'école française. Il incombe aux communautés francophones et acadiennes de décider si, en continuité avec leur interprétation de l'« intention vitale » d'origine et leurs droits constitutionnels distincts, elles veulent participer à un projet de société dans lequel l'école remplit un rôle fondamental dans un processus de revitalisation langagière et d'autonomie culturelle. C'est dans une telle perspective que s'inscrivent nos propositions d'aménagement linguistique et d'intervention éducative.

5.2.2 Interventions éducatives

Ayant exposé les résultats de la présente étude et examiné plusieurs considérations relatives à la définition d'une mission éducative pour les communautés francophones en situation minoritaire, nous proposons trois axes d'intervention. Nous en décrivons l'orientation et la portée sans insister sur leurs modalités d'application. Il serait long, laborieux et hasardeux d'entreprendre une description méthodologique de ces interventions. D'ailleurs, pour la plupart, il n'existe pas de méthodologie établie. Les défis sont récents, complexes et globaux. Les solutions ne peuvent être que collectives, surtout si elles sont abordées dans une perspective de « faire société » en français. À cette fin, l'école peut difficilement se contenter de n'être que « communautaire » si elle entend adhérer à un véritable projet de société comme l'affirmait Thériault (2003) en faisant la distinction entre l'« école d'en bas » et l'« école d'en haut ». Convient-il d'ajouter un troisième élément à la mission de l'école française ? En plus d'être « actualisante » et « communautarisante », la pédagogie se doit-elle d'être « sociétalisante », c'est-à-dire de préparer les élèves au projet de « faire société » en français ? Cette pédagogie serait imprégnée d'une conscientisation politique à laquelle le système scolaire n'est guère habitué. La question étant posée, la réponse appartient à la « communauté politique » que constitue l'ensemble des communautés francophones du Canada, le Québec y compris.

Les axes d'intervention sur lesquels nous centrons la discussion relative aux conséquences éducatives découlant des résultats de la recherche se résument à trois rubriques. En premier lieu, nous nous penchons sur la question du recrutement de la clientèle scolaire, laquelle est de plus en plus hybride et multiculturelle et de moins en moins nombreuse. Nous traitons en deuxième lieu les besoins de formation du personnel scolaire dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie ambitieuse et renouvelée. En troisième lieu, nous décrivons les composantes d'une telle pédagogie.

5.2.2.1 Une campagne de sensibilisation des ayants droit

Si l'école est associée à un projet d'autonomie culturelle ou même à un projet de revitalisation langagière sur le plan communautaire, elle ne peut remplir son rôle que si les membres de la minorité la

fréquentent. Or, nous l'avons mentionné au premier chapitre, à peine un enfant d'ayant droit sur deux fréquente l'école de la minorité francophone (Corbeil *et al.*, 2007). Nous avons aussi noté que, si le taux d'exogamie continue de croître et que les parents francophones de ces couples exogames ne sont pas davantage sensibilisés aux enjeux et aux effets positifs de la « francité familioscolaire » sur le bilinguisme de leur enfant, les inscriptions scolaires continueront de baisser, au point où, dans bien des endroits, la gestion scolaire s'opérera dans des écoles vides (Landry, 2010). Évidemment, les communautés francophones ne veulent pas non plus ouvrir toutes grandes leurs portes et transformer leurs établissements scolaires en écoles d'immersion, l'école devenant alors l'unique agent de socialisation francophone.

Une campagne de sensibilisation des parents ne peut produire les résultats anticipés que si un « marketing social » légitime et efficace la dynamise (Landry, 2003a, 2006 et 2010) : légitime puisqu'elle s'inspire de valeurs reconnues et acceptées par la société canadienne, efficace puisqu'elle réussit à bien véhiculer son message. Au Canada, la valeur du bilinguisme, et particulièrement du bilinguisme additif, est généralement très respectée (Floch et Frenette, 2005). Les parents, tant francophones qu'anglophones, veulent que leurs enfants maîtrisent les deux langues officielles. Nombreux sont ceux, toutefois, qui ne sont pas sensibilisés aux conditions optimales favorisant le bilinguisme additif (Deveau, Clark et Landry, 2004 ; Deveau, Landry et Allard, 2006a). Les communautés francophones et acadiennes peuvent-elles concevoir une campagne qui dévoilerait un « secret bien gardé », à savoir que c'est l'école française en situation minoritaire à l'extérieur du Québec qui produit le taux le plus élevé de bilinguisme, notamment pour les enfants issus de couples exogames ? Une fois le message bien capté, un marketing sociocommunautaire plus personnalisé peut orienter ces parents pour les guider dans la mise en application des conditions optimales pour promouvoir ce bilinguisme (par exemple, l'importance pour le parent francophone de parler le français à la maison, d'amener son enfant à consommer des médias francophones et d'initier l'enfant à la littératie en français). Cette campagne auprès des parents francophones pourrait se faire parallèlement à la mise en œuvre d'une pédagogie de la conscientisation qui sensibiliserait les élèves des écoles françaises aux enjeux communautaires de la participation optimale de sa clientèle

admissible. L'application des stratégies dialogiques de la pédagogie de la conscientisation (présentée ci-après) permettrait aux jeunes d'avoir une position réfléchie sur le rôle et les avantages de l'école de langue française. En plus de les encourager eux-mêmes à rester à l'école française, cette réflexion pourrait les amener éventuellement à préparer et à inscrire leurs enfants à l'école française.

Évidemment, une telle campagne, si elle était le moindrement efficace, aurait des conséquences sur les besoins d'infrastructures destinées à la petite enfance (CNPF, 2002 ; FNCSF, 2005 ; Gilbert, 2003), dont les garderies et les centres de la petite enfance et de la famille. De plus, les écoles auraient à réorganiser leurs structures d'accueil pour mieux servir une clientèle plus nombreuse et diversifiée. Si on ne peut prévoir entièrement les résultats qu'une telle campagne produirait, il reste que son « potentiel caché » démographique est considérable (Landry, 2006), en dépit du fait que beaucoup de parents dont le français est la langue maternelle n'ont pas été suffisamment socialisés en français pour vouloir participer aux institutions francophones (Corbeil, 2005).

5.2.2.2 Une campagne de formation du personnel scolaire

Une enquête (Gilbert *et al.*, 2004 ; Landry *et al.*, 2004) a montré que le personnel enseignant des écoles françaises en situation minoritaire estime être confronté à d'énormes défis. Nous pensons que les conseils scolaires ne peuvent véritablement les surmonter, surtout les défis pédagogiques (Cormier, 2005 ; Landry, 2003b), sans que le personnel scolaire soit à la fois partie prenante des solutions envisagées et profondément sensibilisé aux enjeux (Gérin-Lajoie, 2003 ; Landry et Rousselle, 2003). Le leadership éducatif des directions scolaires (Langlois et Lapointe, 2002) pourrait s'avérer d'une importance cruciale dans pareille entreprise.

Sans proposer ici le contenu de cette formation, nous pensons qu'il convient de bien réfléchir à l'application d'un nouveau « paradigme » en éducation en privilégiant une approche beaucoup plus fondée sur la personne et sur son autonomisation. La mise en pratique de ce nouveau paradigme est déjà entamée car la formation enseignante fait de plus en plus de place à l'individu dans la gestion scolaire et dans l'enseignement (nous n'avons qu'à penser aux nombreux

éducateurs « humanistes » auxquels les enseignants sont exposés dans leur formation). Néanmoins, un changement de paradigme en éducation n'est complet que lorsque la nouvelle vision éducative est bien ancrée dans la pratique et devient la norme. Pour mieux définir ce nouveau paradigme, nous proposons une « dichotomie » qui décrit deux approches contradictoires, sachant bien qu'il s'agit effectivement d'un continuum sur lequel des éducateurs ou des cultures scolaires pourraient se situer.

Il paraît approprié d'affirmer qu'une partie importante du personnel scolaire actuel semble encore œuvrer dans le cadre du paradigme que nous avons appelé une « socialisation de l'extérieur » (Landry et Rousselle, 2003). Dans cette perspective, l'enseignement est perçu comme un processus dirigé de l'« extérieur » ; le processus d'enseignement est formé d'agents de socialisation chargés de transmettre des connaissances et des valeurs. Investis d'une fonction de « transmission culturelle », ces agents sont logiquement les ultimes responsables du processus d'apprentissage qu'ils tentent de diriger. Il est vrai que, si on considère la littérature sur l'éducation d'aujourd'hui et les valeurs transmises par de nombreux pédagogues, un tel paradigme risque de sembler « dépassé » et notre description peut fort bien paraître caricaturale. Cependant, même si ce paradigme est sorti du discours éducatif à la mode, on ne peut en déduire qu'il n'est plus ancré dans la pratique quotidienne de l'enseignement. Seules des études d'observations en salles de classe pourraient vraiment nous éclairer sur la nature et l'étendue de ces pratiques.

L'opposé de ce paradigme, plus apte à favoriser l'autonomisation et la conscientisation des élèves, pourrait être désigné par l'expression « socialisation de l'intérieur ». Dans un tel paradigme, les agents pédagogiques que sont les membres du personnel scolaire accompagnent l'élève dans un processus d'« autonomisation ». L'enseignement reste une activité socialisante, mais on cherche moins à « transmettre » un savoir ou des valeurs qu'à guider l'élève dans un processus qui le conduit à exercer un jugement critique comme apprenant et à faire des choix et des apprentissages comme personne autonome. Autrement dit, si l'élève n'est pas l'instigateur de sa socialisation, il apprend à être maître de son intériorisation. Il importe de le répéter, il ne s'agit pas de bannir la « socialisation » comme élément central du processus

d'enseignement, mais de déplacer, si on peut dire, le « centre de gravité » pour qu'elle s'opère dans un climat plus autonomisant et moins contrôlant. Dans le paradigme de la « socialisation de l'intérieur », l'enseignant cherche à rendre l'élève « responsable » de son apprentissage. En étant avisé, il est invité du même coup à prendre en charge son apprentissage et son développement personnel.

Cette pédagogie repose sur les prémisses de la théorie de l'autodétermination (par exemple, Reeve, 2002) et cherche à rendre la personne autonome et responsable. Comme l'indique notre cadre conceptuel, l'autonomisation est favorisée par la satisfaction de trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'affiliation. Un deuxième élément de la « socialisation de l'intérieur » relève du vécu conscientisant. La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement (Ferrer et Allard, 2002a et 2002b) ne cherche ni à endoctriner ni à imposer. Son assise est le « dialogue ». Comme la pédagogie autonomisante se propose d'amener les jeunes à « intérioriser » leurs raisons d'agir en devenant autonomes dans leurs comportements et leurs choix, la pédagogie conscientisante vise à les mener à l'analyse réflexive et critique pour que leur engagement soit alimenté par des valeurs personnelles pleinement assumées.

Une telle pédagogie, à notre avis, est tout à fait adaptable à un projet collectif de revitalisation langagière. Elle ne pourra s'implanter que si le personnel scolaire peut en connaître les éléments constitutifs et faire siennes les pratiques qui en découle. C'est pourquoi les dirigeants du système scolaire francophone ne peuvent espérer mettre en œuvre la pédagogie fondée sur une « socialisation de l'intérieur » sans entreprendre une vaste campagne de formation, autant initiale que continue.

5.2.2.3 Vers une pédagogie de l'autonomie culturelle

La formation du personnel enseignant précède normalement la mise en œuvre d'une nouvelle pédagogie. Ni la formation ni la mise en œuvre n'ont besoin, toutefois, d'être complètes avant que soit amorcé le processus. En Ontario, sous la direction de Lise Paiement, une « pédagogie culturelle » est graduellement implantée dans plusieurs écoles grâce à des séances de formation offertes au personnel enseignant. Ce travail s'effectue dans le cadre de l'implantation de la Politique

d'aménagement linguistique (Gouvernement de l'Ontario, 2004). Plutôt que de proposer ici une méthodologie précise, nous préférons en définir des composantes jugées essentielles dans le contexte francophone minoritaire comme dans tout contexte linguistique minoritaire. Idéalement, cette pédagogie comprendra l'ensemble de ces composantes. Elle pourra toutefois prendre différentes formes en fonction des contextes de vitalité et selon les besoins des districts scolaires et des écoles. De même qu'il est possible, peut-on dire, de composer un nombre infini de mélodies à l'aide des différentes notes de musique de l'échelle fondamentale, il est possible de varier à l'infini la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée au contexte minoritaire en s'inspirant des mêmes composantes pédagogiques.

Tel qu'il a été mentionné précédemment, nous pouvons assigner au moins deux volets à la « mission » de l'école française en contexte minoritaire. Le premier est assez universel, c'est-à-dire qu'il pourrait être présent dans toute pédagogie, indépendamment du contexte social ou linguistique. Il s'agit d'une *pédagogie actualisante* consacrée au développement du plein potentiel d'apprentissage des élèves (Vienneau et Ferrer, 1999 ; Landry, Ferrer et Vienneau, 2002 ; Landry, 2002). Une particularité du contexte minoritaire dans cette « actualisation » du capital humain des élèves est l'accent mis sur le volet de la construction identitaire. Le processus englobe donc plus que le programme d'études habituel. Le deuxième volet est propre au milieu minoritaire. Il est dit *communautarisant* et invite l'école à participer au développement communautaire et à la « production culturelle » du groupe minoritaire. Fondée sur un partenariat famille – école – communauté, la pédagogie communautarisante cherche, d'une part, à optimiser la participation des membres de la communauté au processus de scolarisation et aux activités du programme d'études et, d'autre part, à favoriser le vécu et l'engagement des élèves dans leur communauté. Le programme d'études devient ainsi « pédago-communautaire » (Landry, 2003b).

L'école, avons-nous dit, peut être considérée comme une partie intégrante de la « proximité socialisante ». Elle-même source de socialisation ethnolangagière, elle permet d'étendre les trois vécus ethnolangagiers définis dans notre cadre conceptuel : enculturant, autonomisant et conscientisant. D'ailleurs, elle est un milieu de vie qui offre des possibilités quant à ces trois types de vécu qu'il serait très difficile

de vivre ailleurs. Nous énumérons ci-après six composantes qu'il nous semble impératif d'intégrer dans une pédagogie en milieu linguistique minoritaire. Cinq de ces composantes ont été décrites dans le cadre du « curriculum pédago-communautaire » susmentionné (Landry, 2003b ; Landry et Rousselle, 2003). La sixième a été proposée par Cormier (2005) dans une recension des écrits sur la pédagogie en milieu francophone minoritaire[11]. Commençons par cette dernière, qui nous semble prioritaire pour assurer une mise en œuvre efficace des autres composantes.

a) Le rapport positif à la langue française

Les résultats de notre recherche le montrent, si les élèves tendent à être motivés pour des raisons « identitaires » par rapport à la langue française (cette motivation variant selon la vitalité communautaire), il y a dans toutes les régions de fortes motivations « instrumentales » à l'égard de l'apprentissage de l'anglais, que ce soit pour des motifs de mobilité sociale ou pour atteindre des buts personnels (régulation identifiée – se reporter au cadre conceptuel). De plus, le français étant une langue très normalisée, plusieurs élèves éprouvent une certaine « insécurité linguistique » (Boudreau, 1996 ; Boudreau et Dubois, 1992 et 1993 ; Francard, 1994) lorsqu'ils ont à parler en français sous le regard d'autrui. C'est dans la région de l'Atlantique que cette insécurité est la plus manifeste. Nous avons aussi noté que les élèves de cette région ont tendance à avoir des autoévaluations en français moins élevées que les jeunes des autres régions, alors que leur score moyen (objectif) sur le test de closure français est aussi élevé, sinon plus élevé, que ceux des élèves des autres régions. Beaucoup d'élèves parlent peu le français à l'extérieur de l'école. Pour eux, le français peut être vu comme une « langue scolaire » peu utile dans les autres contextes sociaux. Enfin, les résultats obtenus sont très clairs : le français occupe peu de place dans la consommation des médias, activité dévorante pour les jeunes.

Comment l'école peut-elle alors contribuer à créer un « rapport positif » avec la langue française ? Voilà un défi évident. Cormier

11. Une enquête en cours à l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques a pour objet l'analyse des pratiques pédagogiques que le personnel enseignant met en œuvre pour relever les défis de l'enseignement en milieu minoritaire. Elle se propose de vérifier le degré d'application de chacune de ces six composantes.

(2005) propose d'amener les jeunes à vivre de nombreuses situations informelles et éducatives dans lesquelles les expériences sont naturelles et valorisantes. S'inspirant de Cummins (1981), elle conseille de progresser graduellement de situations informelles et contextualisées à des situations plus formelles et décontextualisées. Une situation est « décontextualisée » lorsque la langue seule peut servir à communiquer (par exemple, écrire un texte), alors que, dans une situation contextualisée, on peut recourir à de nombreux moyens extralinguistiques pour communiquer (notamment en se servant d'images ou de gestes).

Les élèves apprennent à parler naturellement le français et à se sentir à l'aise ce faisant s'ils ont été « normalement » socialisés en français depuis la petite enfance. De là l'importance de la campagne de sensibilisation des parents francophones pour les amener à déployer en ce sens des efforts conscients et volontaires. Il s'agit de comportements aussi simples que de parler à son enfant en français, de l'amener dans des contextes sociaux où l'on parle le français, de l'inscrire à une garderie francophone, de lui faire des lectures en français, de lui procurer des produits culturels français, de regarder avec lui des émissions de télévision ou des films et d'écouter de la musique en français.

L'école peut ensuite poursuivre cette enculturation avec l'appui des parents à la maison. Sans ces expériences élémentaires, il devient très difficile pour l'enfant d'entretenir un rapport naturel et positif avec la langue française. Dalley (2003) jette un regard critique sur l'école. Elle pense que certains enseignants contribuent à l'insécurité linguistique des enfants en adoptant une approche trop normative. Duquette (1999) met l'accent sur le respect de la langue vernaculaire des enfants, même si elle s'éloigne du français standard, et souligne l'importance de l'usage de matériels culturellement authentiques respectueux du milieu de vie des enfants. Suzanne Allard (1994 et 2008) propose une pédagogie bidialectale selon laquelle l'élève est amené à étudier les ressemblances et les divergences entre sa variété sociomaternelle et la variété normative de français. Selon nous, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000 et 2002) et ses principes d'application en éducation (Reeve, 2002) offrent un guide utile pour rendre positif le rapport à la langue et accroître la confiance langagière. Il s'agit d'offrir à l'enfant des contextes d'apprentissage qui valorisent son autonomie, suscitent des sentiments de compétence et favorisent des sentiments

d'affiliation. En s'inspirant de cette théorie, le personnel scolaire peut œuvrer à la fois sur le rapport positif à la langue et sur l'autodétermination chez l'élève (composante que nous décrivons ci-après).

b) L'enculturation active

L'enculturation est un processus de socialisation qui favorise l'appropriation des éléments culturels propres à un groupe (Hamers et Blanc, 2000). C'est aussi le sens que nous donnons au « vécu enculturant » dans notre modèle conceptuel. Mais, comme nous l'avons noté, le vécu enculturant constitue souvent un processus plus ou moins conscient, c'est-à-dire que, souvent, sans trop y penser, la personne socialisée dans une langue ou dans plusieurs à la fois acquiert des habitudes langagières et intériorise des normes d'usage. Elle ne prend pas toujours le temps de réfléchir à la signification des expériences langagières qu'elle vit ou encore aux conséquences qu'entraîne son vécu sur son propre développement psycholangagier.

La composante pédagogique de l'enculturation active propose que l'école cherche à optimiser les occasions d'enculturation francophone. Optimiser, c'est-à-dire trouver un nombre « optimal » d'occasions et non pas les maximiser au point d'en saturer les élèves. Pour rendre ces expériences pertinentes et valorisantes, il importe qu'ils les organisent « activement » (ce qui accroît leur autonomisation) et qu'ils aient la possibilité d'interagir pendant qu'ils vivent ces événements. Par exemple, s'ils invitent un artiste francophone à l'école, ils doivent pouvoir lui parler, connaître ses inspirations et s'identifier à ses rêves. Ils doivent pouvoir choisir les artistes à inviter et participer activement aux démarches organisationnelles.

En somme, l'enculturation active s'opère *de la communauté vers l'école* (par exemple, des personnes sont invitées pour pouvoir interagir avec les élèves), par *des activités propres à l'école* (par exemple, des activités dans un cours d'histoire portant sur la communauté francophone) et *de* l'*école vers la communauté* (par exemple, les jeunes sont amenés à connaître et à explorer leur communauté, à agir *avec* la communauté dans certains projets et, même, à agir *sur* la communauté). À cette enculturation active peuvent s'ajouter des activités conscientisantes (voir ci-après). Par exemple, les jeunes peuvent débattre du sens de

l'identité francophone ou acadienne dans une société de plus en plus diverse et multiculturelle.

c) L'autodétermination

Même si une école réussissait à créer en son sein une ambiance très française, qu'elle faisait vivre de nombreuses expériences enculturantes et qu'elle assurait l'acquisition de compétences élevées en français, si l'élève n'a pas « intériorisé » ou « fait sienne » la motivation d'apprendre le français et de le parler, le succès risquerait d'être éphémère et problématique pour son avenir. Tel qu'il a été précisé dans notre cadre conceptuel, il importe que l'élève multiplie ses expériences « autonomisantes » francophones : se voir offrir des choix pour accroître son autonomie, vivre des défis optimaux et recevoir des rétroactions positives qui suscitent en lui des sentiments de compétence et entretenir des relations humaines signifiantes et valorisantes lui permettant d'approfondir son sentiment d'affiliation ou d'appartenance.

La pédagogie autonomisante n'a rien d'une « méthode » ; il s'agit plutôt d'une démarche, voire d'une philosophie qui s'applique de façon transversale dans tout le programme d'études et dans les activités parascolaires. En d'autres termes, ce n'est pas quelque chose que l'on ajoute au programme d'études, mais une façon différente d'appliquer son « savoir faire », son « savoir être » et son « savoir vivre ensemble » (Delors, 1996). C'est une approche qui enrichit les rapports positifs et humains avec les élèves et qui les amène à apprécier véritablement les efforts que déploie le personnel enseignant pour les aider à réaliser leur potentiel (Reeve, 2002). En somme, il s'agit de vivre le paradigme de la « socialisation de l'intérieur » que nous venons de décrire. En mettant l'accent sur l'autonomisation des élèves, nous contribuons à rendre chaque élève plus engagé et plus responsable de son propre apprentissage. Ce faisant, le climat d'apprentissage s'améliore et les élèves ne sont pas vus comme des « problèmes », mais comme des membres d'une équipe qui s'entraident, qui collaborent pour favoriser l'apprentissage de tous. Car, pour acquérir un véritable sens d'appartenance, ils doivent apprendre à se respecter pour qui ils sont et à coopérer pour favoriser le développement optimal de chaque personne, chacune avec ses origines, ses particularités, ses qualités et ses limites.

Nous rappelons ici les effets du vécu autonomisant sur le développement de la motivation. Il favorise une motivation « intériorisée » et « autodéterminée » dans tous les secteurs où il s'applique (Vallerand, 1993 et 1997 ; Vallerand et Ratelle, 2002). Le développement d'une motivation « identifiée » et « intégrée » (se reporter à notre cadre conceptuel) semble, de plus, contribuer à la persistance devant les difficultés (Koestner et Losier, 2002). La pédagogie autonomisante donne des choix à l'élève, engage la responsabilisation individuelle et met moins l'accent sur le contrôle externe. Elle peut donc avoir des effets non seulement sur l'intériorisation motivationnelle pour l'apprentissage et l'usage du français, mais pour l'apprentissage de toutes les matières scolaires. Lorsque cette approche est appliquée à plusieurs domaines, la personne peut graduellement développer une disposition plus généralisée à l'autodétermination (Vallerand, 1997 ; Vallerand et Ratelle, 2002). Sans compter que le vécu autonomisant semble contribuer à un développement identitaire harmonieux associé au bien-être psychologique (Landry, Deveau, Losier et Allard, 2009).

d) La conscientisation et l'engagement

Cette pédagogie a, elle aussi, une application transversale. L'enseignant qui n'est pas conscientisé aux défis de la francophonie ou qui ne comprend pas l'approche du dialogue favorisée dans cette pédagogie peut difficilement la mettre en œuvre de façon continue et efficace. La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement s'inspire des travaux de Paulo Freire et de sa pédagogie des opprimés (Freire, 1983) ; nous y ajoutons des éléments issus de l'éducation dans une perspective planétaire (Ferrer, 1997) et de la pédagogie critique (Cummins, 2000 ; Kumachiro, 2000 ; Shor, 1992 ; Frederikson, 1997). Comme nous l'avons déjà souligné en décrivant le processus de vécu conscientisant, la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement (Ferrer et Allard, 2002a et 2002b) est fondée sur le « dialogue », est respectueuse des élèves et de leur cheminement, mais vise, sans persuader ni endoctriner, à développer chez les élèves une « conscience critique » face à la réalité francophone et à leur propre développement psycholangagier (leurs habitudes langagières, leur identité, leurs compétences, leur désir d'intégration communautaire) (Allard, Landry et Deveau, 2005 et 2009). Confronté par les faits, guidé par sa propre analyse réflexive, stimulé par les idées des autres membres de la classe,

encouragé par l'atmosphère de dialogue de la classe et sécurisé par l'approche sans jugement et non présomptive de l'enseignant, l'élève apprend graduellement à prêter sens aux réalités étudiées et à approfondir sa conscience sociale critique. Son engagement devient personnel et intériorisé, surtout si les expériences conscientisantes ont été vécues dans le cadre d'une approche autonomisante. C'est la combinaison de ces deux vécus qui contribue à l'adoption de comportements « autonomisés et conscientisés ». Cette combinaison optimise le potentiel de prise en charge de chaque élève et l'amène à être un agent-ressource de sa propre éducation. Il devient un « sujet agissant » capable d'assumer sa construction identitaire et de décider de son engagement personnel envers la communauté. Il prend en charge sa propre destinée.

Rappelons-le, et les résultats de notre recherche le confirment, être francophone en milieu minoritaire aujourd'hui s'impose de moins en moins par le contexte sociétal vécu ou par la force des réseaux sociaux. C'est de plus en plus un choix personnel qui s'affirme dans un contexte de contraintes et de limites. Chaque personne doit juger quand, où et pourquoi elle parle français. Plus faible est la vitalité francophone communautaire, plus ces choix conscients s'imposent. Sans autonomie et sans « conscience critique », les probabilités de persister dans l'usage du français dans un contexte de faible vitalité sont minimales, ne serait-ce que dans sa vie privée.

Rappelons aussi que les expériences langagières des élèves sont aussi de plus en plus vécues dans un contexte de diversité culturelle. L'immigration contribue à faire de l'école elle-même un lieu culturel multiforme (Farmer, 2008 ; Pilote et Magnan, 2008). Sans compter que beaucoup d'élèves n'associent pas nécessairement leur identité francophone à une « culture » francophone, mais plutôt à une certaine « hybridité culturelle » (Dallaire et Roma, 2003 ; Dallaire, 2003 ; Deveau, Allard et Landry, 2008). Ce sont là des réalités de la francophonie sur lesquelles le « dialogue » devra être engagé pour amener les élèves à assumer pleinement leur identité dans l'harmonie. Il s'agit, en somme, autant pour le personnel de l'école que pour les élèves d'apprendre à affirmer une identité francophone respectueuse d'une diversité d'origines et d'identités culturelles ; autrement dit, à savoir s'affirmer sans brimer l'autre et à s'ouvrir à l'autre sans se perdre à soi-même (Gouvernement de l'Ontario, 2004).

Nous en avons brièvement parlé précédemment, les solutions à ces « paradoxes identitaires » résident peut-être dans des réflexions plus politiques relatives au projet d'autonomie culturelle des francophones. En quoi le pouvoir « institutionnel » des francophones dans la société canadienne doit-il les amener à exercer un certain « nationalisme civique » ? Faut-il adopter le modèle du *multiculturalisme* dans lequel n'existe aucune culture dominante ou faut-il, comme le fait le Québec, créer un modèle d'*interculturalisme* dans lequel un dialogue s'établit entre la langue et la culture françaises et les autres cultures (Gagnon et Iacovico, 2007) ? Ce sont là aussi d'excellents thèmes de « dialogue » associés à une pédagogie de la conscientisation et de l'engagement. En effet, nous l'avons relevé précédemment, faudrait-il ajouter un troisième volet à la « mission » de l'école française, plus politique celui-là, axé sur la poursuite de l'« intention vitale » (Thériault et Meunier, 2008) de la francophonie canadienne ? Nous pourrions donner à ce volet le nom de *pédagogie sociétalisante*. Un tel volet ne pourrait prendre forme que si les communautés francophones et acadiennes décidaient d'un projet de société qui s'inscrirait dans une démarche véritablement politique et si elles désiraient inscrire cette vision dans la mission de leurs écoles et de leurs institutions éducatives et sociales. Pour le moment, selon Thériault (2007a), l'ambivalence identitaire des communautés francophones minoritaires et l'absence d'une vision sociétale regroupant l'ensemble de la francophonie canadienne ont pour effet de nourrir des visions plutôt communautaires de l'école. Thériault (2003) exprime ainsi sa vision de l'« école d'en bas » :

> Dans le film de Pierre Perrault, Un pays sans bon sens, l'un des personnages affirme que « lorsque l'on a pas de pays, le pays se réduit à l'horizon qui m'est accessible de la fenêtre de ma maison ». Je me demande si l'école d'en bas, l'école de la minorité, ne se réduit pas bien souvent – à travers son projet pédagogique notamment – le projet culturel de la francophonie à l'horizon de la fenêtre de sa maison, si l'on a pas oublié quelque part que la culture francophone d'ici est une culture de dimension nationale, une culture à prétention sociétale. (p. 53)

Dans la conclusion du présent chapitre, nous revenons sur ce troisième volet potentiel d'une pédagogie de l'autonomie culturelle. Pour le moment, il suffit d'admettre que, à défaut de dimension politique,

la pédagogie que nous appelons « communautarisante », même dans sa composante « conscientisante », risque de s'appuyer non pas sur la légititmité d'une communauté politique, mais sur une vision culturelle minoritaire, voire ethnique.

e) L'entreprenariat (ou leadership) communautaire

Dans nos écrits antérieurs, nous avons proposé le concept d'entreprenariat communautaire comme élément du volet « communautarisant » de la pédagogie en milieu francophone minoritaire (Landry, 2003b ; Landry et Rousselle, 2003). Ce construit a été inspiré de nos recherches sur les facteurs qui contribuent à l'entreprenariat et à l'intention de devenir entrepreneur (Landry, Allard, McMillan et Essiembre, 1994). Certains enseignants et étudiants en éducation nous ont dit qu'ils voulaient écarter ce concept de leur réflexion parce qu'ils ne veulent pas associer l'école à l'entreprenariat, notions à connotations capitalistes et néolibérales, selon eux. Cette intention nous était étrangère. Nous voulions plutôt faire reconnaître les caractéristiques humaines que possèdent les personnes qui s'engagent dans les projets d'entreprenariat : la confiance, le goût du risque, la persévérance et le leadership. Nous pensions alors qu'il serait important de favoriser l'acquisition de ces qualités chez des personnes qui seraient aptes à exercer un leadership futur dans la communauté francophone. En effet, ces caractéristiques humaines s'appliquent à tout projet collectif ou individuel qui nécessite l'apport des éléments de leadership. C'est pourquoi on peut aussi bien nommer cette composante pédagogique leadership communautaire ou entreprenariat communautaire.

Une telle pédagogie vise à favoriser par le programme d'études le développement du leadership et de donner aux élèves des occasions de vivre des contacts et de partager des expériences avec des personnes qui exercent déjà leur leadership dans les secteurs de la vie communautaire. On pourrait même encourager des élèves à œuvrer dans des dossiers stratégiques de la communauté (par exemple, le domaine de l'affichage commercial et public qui donne rarement une place de choix au français dans les lieux publics, comme le montrent les résultats de notre enquête sur les vécus des jeunes). La préparation au leadership peut prendre différentes formes. Nous pensons qu'il s'agit moins de parler de l'importance du leadership avec les élèves que de leur donner

l'occasion de faire des choix quant à des secteurs réels dans lesquels ils voudraient vivre des expériences concrètes de leadership. Dans le cadre de programmes « coop », il pourrait même être possible d'organiser des stages pratiques au cours desquels ils pourraient œuvrer dans divers secteurs communautaires, y compris la sphère politique.

f) La maîtrise des apprentissages

Cette dernière composante pédagogique que nous proposons peut être plus ou moins transversale en ce sens qu'elle peut s'appliquer tout aussi bien à l'ensemble des matières scolaires qu'à des matières privilégiées. Elle relève aussi d'une certaine philosophie éducative et non pas seulement d'une démarche pédagogique (Landry, 2002 ; Landry et Richard, 2002). Grosso modo, il s'agit de croire au potentiel humain des personnes et de savoir inspirer chez les élèves la confiance en leurs propres capacités d'apprenant. Nous examinons ici cette question principalement en relation avec l'enseignement du français. De nombreuses études, y compris la nôtre, ont souligné les difficultés que rencontrent les francophones en situation minoritaire dans le domaine de la littératie (CMEC, 2004 et 2008 ; Corbeil, 2006 ; Bussière *et al.*, 2007 ; Landry et Allard, 2002 ; Wagner *et al.*, 2002). Dans la présente étude, les scores au regard des tests de closure indiquent bien qu'il est plus difficile d'atteindre la norme unilingue en français qu'en anglais, même si la scolarisation entière, sauf pour les cours d'anglais, a été en français. C'est seulement dans les régions à forte dominance francophone que les résultats tendent à être plus forts en français qu'en anglais.

Nous inspirant de l'hypothèse de Cummins (1979 et 1981) sur l'interdépendance linguistique, nous proposons que le bilinguisme additif dans un contexte de bilittératie est favorisé par la promotion d'une forte maîtrise de la langue minoritaire (Landry et Allard, 1993, 1997 et 2000 ; Landry, Allard et Deveau, 2009b). Les habiletés « cognitivo-scolaires » acquises dans cette langue seront en partie « transmises » aux habiletés acquises dans la langue majoritaire ; les nombreuses pressions sociales exercées en faveur de l'apprentissage de cette dernière tout comme les cours de langue anglaise à l'école contribueront à l'acquisition d'une très bonne maîtrise de la langue dominante.

Bref, le bilinguisme additif est le plus sûrement acquis lorsque l'école et les expériences de littératie dans la langue minoritaire assurent

un haut degré de maîtrise dans cette langue et que les cours en anglais visent, autant que possible, les mêmes objectifs d'apprentissage que les objectifs fixés pour les anglophones dans le système scolaire majoritaire. Ce dernier objectif s'avère difficile dans les communautés à forte concentration francophone, mais semble tout à fait réalisable dans les régions francophones fortement minoritaires.

De nombreux facteurs entrent probablement en jeu pour expliquer les faibles résultats des élèves au test en français dans notre étude et d'autres analyses permettront de les préciser. Certes, des facteurs socioéconomiques dominent dans certaines régions, alors que, dans d'autres, les scores sont reliés, à n'en pas douter, au faible usage du français à l'extérieur de l'école. On a pu constater que des proportions élevées de jeunes dans toutes les régions lisent très peu en français. Même la faible consommation de médias francophones pourrait constituer un facteur décisif puisque l'effet est certain sur l'acquisition du vocabulaire francophone. Il est difficile de demander à l'école de pallier complètement ce manque de contact avec la langue française. C'est donc à la qualité de l'enseignement que l'on devra œuvrer. Une minorité déjà réduite en effectifs peut difficilement se permettre un développement moins qu'optimal de son capital humain.

Une pédagogie qui semble pouvoir réellement augmenter le rendement des élèves en littératie est celle de la maîtrise de l'apprentissage, aussi appelée pédagogie de la réussite (Bloom, 1968 ; Block, 1974 ; Block et Anderson, 1975 ; Block et Burns, 1976 ; Block, Efthim et Burns, 1989 ; Guskey, 1985 ; Guskey et Gates, 1986). Elle a connu une certaine popularité dans les années 80 et a perdu la faveur des éducateurs. On lui reproche, entre autres, d'être trop « behavioriste » et d'être axée sur la mesure de comportements observables (Scallon, 2000). Il est vrai que les premiers protagonistes (par exemple, Bloom, 1968) mettaient beaucoup l'accent sur la mesure et l'évaluation continue. Mais aurait-on péché par excès de zèle, a-t-on pris l'accessoire pour l'essentiel ? Notre point de vue sur la question est le suivant. La pédagogie de la maîtrise comme philosophie éducative est très humaniste, elle est respectueuse des différences individuelles et elle se fonde sur des croyances profondes au potentiel d'apprentissage des élèves (Landry et Richard, 2002). Rarement a-t-on vu une philosophie éducative plus optimiste à l'égard du potentiel humain. Cette approche s'inspire du

modèle d'apprentissage de Carroll (1963), qui prend appui sur l'idée que l'apprentissage est moins relié aux limites de capacité qu'au temps consacré. Déjà en 1976, Bloom montrait que l'apprentissage futur était plus fortement relié à la qualité des apprentissages antérieurs qu'aux aptitudes intellectuelles et aux dispositions motivationnelles combinées. De loin, c'est la maîtrise des apprentissages préalables qui constitue l'assise la plus sûre des apprentissages futurs. Pourtant, la prise en compte de ce principe d'apprentissage est rarement observée dans la pratique (Rousselle, 2002), même si de nombreuses études ont mis en évidence les effets positifs d'une telle pédagogie (Block et Burns, 1976 ; Guskey et Gates, 1986 ; Kulik, Kulik et Bangert-Drowns, 1990).

La pédagogie de la maîtrise repose sur l'importance de nourrir des attentes élevées par rapport au potentiel d'apprentissage des élèves. Nous pensons que le contexte minoritaire exerce un effet tout à fait contraire sur les attentes du personnel enseignant. Un cercle vicieux semble se créer. D'abord, le peu d'usage du français par les élèves dans la famille, dans les réseaux sociaux et dans leurs contacts avec les médias a pour effet d'affaiblir les compétences et le rendement en français des élèves. Ensuite, ces faibles compétences et ce rendement médiocre amènent les enseignants à diminuer leurs attentes quant au potentiel réel des élèves en français. Puis, ces faibles attentes ont pour effet de niveler vers le bas les résultats d'apprentissage visés. Enfin, ces faibles résultats attendus deviennent la norme implicite du programme scolaire.

Comment sortir de ce cercle vicieux et comment peut-on le transformer en cercle vertueux ? C'est là l'atout de la pédagogie de la maîtrise. Block (1974) estimait qu'une application judicieuse de cette pédagogie pouvait amener 80 % des élèves à obtenir un rendement équivalent au rendement atteint par le quintile supérieur des élèves dans un enseignement traditionnel. Bloom (1976 et 1984) formulait des pronostics aussi optimistes. Mais, même s'ils étaient triomphalistes, que faut-il retenir de cette philosophie éducative ? La réponse paraît aller de soi. Que peut-on perdre en croyant fermement au potentiel d'apprentissage des élèves ?

Quels sont donc les éléments essentiels de la pédagogie de la maîtrise ? Le premier est fondamental : fixer des objectifs d'apprentissage élevés. Ils doivent être formulés de sorte à amener les élèves à en

apprécier la portée. Une règle d'application peut consister, par exemple, à viser un rendement équivalent à celui que montrent normalement le quart des élèves qui réussissent le mieux en classe. En d'autres termes, il s'agirait quantitativement de viser le 75e percentile de rendement. Ces objectifs doivent être bien compris par les élèves et on doit leur dire que l'on croit en leur capacité de les atteindre. On encourage chaque élève à prendre en charge le processus qu'exige la réalisation des objectifs. Pour certaines activités, on peut aussi appliquer la pédagogie de la coopération (Slavin, 1985 ; Kagan, 1992 ; Johnson et Johnson, 1989 ; Gamble, 2002) : les élèves sont encouragés à travailler en groupe et à s'entraider pour mettre le cap sur les objectifs. Le travail en groupe rend les défis moins menaçants et les exigences cognitives peuvent être plus élevées.

Deuxième élément essentiel : l'évaluation est critériée et formative (Scallon, 2000). L'évaluation de l'apprentissage informe l'élève de son apprentissage et lui indique les aspects maîtrisés et non maîtrisés (évaluation critériée). Puis, les résultats de l'évaluation servent de fondement pour l'exercice de nouvelles activités d'apprentissage qui focalisent sur les aspects non maîtrisés (évaluation formative). Les élèves qui ont maîtrisé tous les éléments visés peuvent accomplir des activités d'enrichissement, dont celle de faire du mentorat avec d'autres élèves qui ont besoin d'aide. Sans que tout l'enseignement soit individualisé, il importe que l'évaluation le soit, c'est-à-dire que chaque élève reçoive des rétroactions précises sur les apprentissages à faire. Lorsque le matériel scolaire est préparé d'avance, les élèves peuvent eux-mêmes consacrer plus de temps à des apprentissages ciblés. Les devoirs à la maison peuvent permettre à chacun de consacrer plus de temps aux aspects non maîtrisés ou à des activités particulières d'enrichissement.

Le but ne vise pas à amener tous les élèves à une même norme d'apprentissage, mais plutôt à inciter chacun à se dépasser et à croire qu'il est capable d'obtenir un meilleur rendement. Dans une telle approche, aucun élève ne peut avoir un rendement moindre que dans un enseignement moins axé sur la maîtrise des apprentissages et tous, en moyenne, peuvent augmenter considérablement le nombre d'objectifs maîtrisés. Nous avons-nous même appliqué une telle approche dans un projet de recherche en lecture auprès d'environ 400 élèves de la première à la sixième année (Landry et Robichaud, 1986). Les

objectifs de rendement étaient très élevés. Toutes les tâches devaient normalement être réussies à un taux d'au moins 90 %. L'un des résultats les plus intéressants consistait à accroître le taux d'apprentissage des élèves les plus faibles. L'année scolaire a été divisée en quatre parties. Au début de l'année, le quintile le plus faible (c'est-à-dire les 80 élèves sur 400 ayant eu le plus faible rendement sur un pré-test) atteignait 16 % de ces objectifs de rendement. Mais, puisqu'ils avaient des chances de consacrer du temps supplémentaire ciblé à des apprentissages précis, ils amélioraient graduellement leur base d'apprentissage. Leurs apprentissages futurs s'appuyaient sur une assise plus solide que s'il ne leur avait pas été demandé de reprendre certains apprentissages. Leurs évaluations continues montraient des progrès réels et, à la fin de l'année scolaire, ce même 20 % des élèves ayant le rendement le plus faible maitrisait 44 % des objectifs fixés. Ces élèves avaient presque triplé leur taux d'apprentissage, alors que, dans l'enseignement traditionnel, la tendance chez ces élèves est plutôt de prendre de plus en plus de retard sur le groupe.

Nous citons cette recherche à titre d'exemple. Elle a été réalisée au début des années 80. Les vingt enseignantes participantes n'avaient pas d'ordinateur pour préparer leur matériel et dresser les profils d'évaluation des élèves. Nous ne profitions pas alors non plus des connaissances actuelles tant sur les avantages que procure une approche « autonomisante » que sur ceux de l'apprentissage coopératif. Nous pensons que le potentiel de l'approche serait encore plus grand maintenant qu'il l'était alors. Appliquée aujourd'hui, notre pratique de la pédagogie de la maîtrise serait moins behaviorale, mais elle respecterait les mêmes principes inspirés par une croyance positive au potentiel des élèves. Comme l'a montré cette recherche, les élèves eux-mêmes ont augmenté leur confiance dans leurs habiletés d'apprendre. Cette confiance nouvelle a par conséquent renforcé leur sentiment de compétence. Si on y ajoute des appuis à l'autonomie (laisser des choix par rapport aux tâches de lecture et d'écriture liées aux objectifs et aux moyens de les atteindre) et un nombre optimal d'activités de groupe (appui au sentiment d'affiliation), l'approche peut s'opérer dans un contexte véritablement autonomisant.

5.3 Conclusion

Enseigner en contexte francophone minoritaire revient un peu à pédaler contre le vent à bicyclette. L'effort est pénible et les distances parcourues sont limitées. Le risque est grand de s'épuiser, surtout si on se sent seul à parcourir le trajet. Le nouveau paradigme proposé, celui de la « socialisation de l'intérieur », vise la construction d'un vélo « collectif » propre à rendre le trajet moins ardu, même si on ne peut diminuer la vitesse du vent. Sur ce vélo, il y a convergence des forces synergiques d'un groupe qui partage une même vision. Chaque membre du groupe a intériorisé cette vision et acquiert une autonomie d'action qui le rend plus fort et plus déterminé à atteindre sa destination. Chacun des membres étant plus fort et mieux concentré sur la tâche, c'est tout le vélo « collectif » qui roule avec plus d'efficience.

Cette analogie peut s'appliquer diversement. Sur le plan national, les cyclistes sont les communautés francophones et acadiennes qui peuvent décider de partager une même vision et d'agir autant globalement que localement ; sur le plan provincial, ce sont les conseils scolaires et les écoles ; sur un plan plus local, ce sont les classes d'une même école, et, au sein d'une classe, ce sont l'enseignant et chacun des élèves.

Pour élaborer une pédagogie en milieu francophone minoritaire, il importe d'en définir clairemennt la vision, puis d'en préciser la portée. Dans le cadre du modèle d'autonomie culturelle, nous avons vu que l'école est un acteur collectif incontournable, mais les résultats de notre étude montrent sans conteste que l'école française en milieu minoritaire, acquise grâce à l'article 23 de la *Charte* et par suite de nombreuses luttes judiciaires, n'amène pas nécessairement tous les intéressés à vouloir vivre en français et à décider d'intégrer la communauté francophone. L'école peut-elle définir clairement sa mission si la communauté elle-même ne s'est pas dotée d'un projet de société ? Revient-il à chaque communauté de se donner isolément une vision locale et de préciser le rôle de l'école, ce qui ferait d'elle une école communautaire, une « école d'en bas » pour reprendre l'expression de Thériault (2003) ? Ou plutôt, comme cet auteur le propose, faut-il définir un projet de société qui fait appel à « l'école d'en haut », projet qui serait de nature politique et qui serait en continuité avec l'« intention vitale du Canada français » (Thériault et Meunier, 2008) ? Autrement dit, la pédago-

gie en milieu francophone minoritaire, en plus d'être actualisante et communautarisante, se doit-elle d'être « sociétalisant » ?

Ce sont là, à notre avis, des questions fondamentales auxquelles des réponses doivent être apportées avant de pouvoir élaborer une pédagogie cohérente dans le cadre d'un projet de société. Logiquement, il nous semble que le slogan des environnementalistes, « vision globale, action locale », s'applique tout à fait à notre propos. Il n'y a aucune contradiction entre le partage d'une même vision et la mise en œuvre de projets communautaires et locaux adaptés aux réalités des communautés. Nous avons proposé une telle possibilité dans notre septième principe de la revitalisation langagière, le « principe de l'asymétrie téléologique » (Landry, Deveau et Allard, 2006a). Il s'agit de partager le même projet global – c'est le sens du mot téléologique (orienté vers un but) – et d'accepter qu'une créativité locale et asymétrique (les conditions ne sont pas les mêmes) s'avère nécessaire pour que le projet global – le projet de société – puisse s'actualiser. Voilà un beau principe. Mais il ne peut être mis en œuvre que si la francophonie canadienne a elle-même défini son projet de société, préalable nécessaire à la préparation effective des jeunes à vouloir « faire société » en français.

Références

Allard, Réal et Rodrigue Landry (1986). « Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 7, p. 1-12.

Allard, Réal et Rodrigue Landry (1992). « Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss », dans Willem Fase, Koen Jaspaert et Sjaak Kroon (dir.), *Maintenance and loss of minority languages*, Amsterdam, Benjamins.

Allard, Réal et Rodrigue Landry (1994). « Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 108, p. 117-144.

Allard, Réal, Rodrigue Landry et Kenneth Deveau (2005). « Le vécu langagier conscientisant : Son rôle dans l'autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, vol. 20, p. 95-109.

Allard, Réal, Rodrigue Landry et Kenneth Deveau (2009). « Le comportement ethnolangagier engagé d'élèves d'écoles francophones en milieu minoritaire », dans Réal Bergeron, Lizanne Lafontaine et Ginette Plessis-Bélair (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Québec, Presses de l'Université du Québec, collection Éducation Recherche, p. 75-98.

Allard, Suzanne (1994). « L'encadrement langagier au préscolaire : une intervention en situation bilingue et bidialectale ». *Éducation et francophonie*, vol. 22, n° 3, p. 42-46.

Allard, Suzanne (2008). « L'intégration du théâtre à dimension sociale en Acadie néo-écossaise », dans Lizanne Lafontaire, Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe – Une diversité de pratiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 145-161.

Allardt, Erik (1984). « What constitutes a language minority? », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 5, n° 3-4, p. 193-205.

Assoghba, Yao (1999). « L'évolution du concept de socialisation : D'une société boussolée à une société déboussolée », *Apprentissage et socialisation*, vol. 19, n° 2, p. 23-44.

Bandura, Albert (1976). *L'apprentissage social*, Bruxelles, Pierre Mardaga.

Bandura, Albert (1978). « The self system in reciprocal determinism », *American Psychologist*, p. 344-358.

Baumeister, Roy F. et Mark R. Leary (1995). "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation", *Psychological Bulletin*, vol. 117, nº 3, p. 497-529.

Beaudin, Maurice (1999). *Les groupes et régions francophones au Canada : État de la situation en 1996*, Ottawa : Comité national de développement des ressources humaines de la francophonie canadienne.

Beaudin, Maurice et Rodrigue Landry (2003). « L'attrait urbain : Un défi pour les minorités francophones au Canada », *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, vol. février, p. 19-22.

Bernard, Roger (1998). *Le Canada français : Entre mythe et utopie*, Ottawa, Éditions Le Nordir.

Block, James H. (1974). *School, society and mastery learning*, New York, Holt, Rinehart, & Winston.

Block, James H. et Lorin Anderson (1975). *Mastery learning in classroom instruction*, New York, MacMillan.

Block, James H. et Robert B. Burns (1976). "Mastery learning", dans Lee S. Shulman (dir.), *Review of research in education*, Itasca, IL, Peacock.

Block, James H., Helen E. Efthim et Robert B. Burns (1989). *Building effective mastery learning schools*, New York, Longman.

Bloom, Benjamin S. (1968). "Learning for mastery", *Evaluation Comment*, vol. 1, nº 2, numéro entier.

Bloom, Benjamin S. (1976). *Human characteristics and school learning*, New York, McGraw Hill.

Bloom, Benjamin S. (1984). "The 2 Sigma problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring". *Educational Researcher*, vol. 13, nº 6, p. 4-16.

Bock, Michel (2008). « Se souvenir et oublier : la mémoire du Canada français, hier et aujourd'hui », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Les Éditions Fides, p. 161-203.

Boileau, François (2004). « De nouvelles voies juridiques à explorer », dans Simon Langlois et Jocelyn Létourneau (dir.), *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne*, Québec. Presses de l'Université Laval.

Bouchard, Pierre et Richard Bourhis (dir.) (2002). « L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la charte de la langue française », *Revue d'aménagement linguistique*, vol. Hors Série.

Boudon, Raymond et François Bourricaud (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.

Boudreau, Annette (1996). « Les mots des jeunes acadiens et acadiennes du Nouveau-Brunswick », dans L. Dubois et A. Boudreau (dir.), *Les acadiens et leur(s) langue(s) : Quand le français est minoritaire,* Moncton, Les éditions d'Acadie, p. 137-156.

Boudreau, Annette et Lise Dubois (1992). « Insécurité linguistique et diglossie : Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 25, nº 1-2, p. 3-32.

Boudreau, Annette et Lise Dubois (1993). « J'parle pas comme les français de France, ben c'est du français pareil ; j'ai ma own p'tite langue ». L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain*, vol. 1, p. 147-168.

Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

Bourdieu, Pierre (2001). *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.

Bourgeois, Daniel, Wilfrid Denis, Donald Dennie et Marc L. Johnson (2006). *La contribution des gouvernements provinciaux et territoriaux à l'épanouissement des communautés francophones en milieu minoritaire : Un premier bilan et quelques prospectives*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Bourhis, Richard Y. (2001). « Acculturation, language maintenance and language loss », dans Jetske Klatter-Folmer et Piet Van Avermaet (dir.), *Language maintenance and language loss*, Tilburg, The Netherlands, Tilburg University Press.

Bourhis, Richard Y. (2008). *The vitality of the English-speaking communities of Quebec: From community decline to revival*, Moncton/Montréal, Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities/Centre des études ethniques des universités montréalaises, Université de Montréal.

Bourhis, Richard Y., Howard Giles et Doreen Rosenthal (1981). "Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 2, p. 145-166.

Bourhis, Richard Y. et Rodrigue Landry (2002). « La loi 101 et l'aménagement du paysage linguistique au Québec », dans Pierre Bouchard et Richard Bourhis (dir.), L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française. *Revue d'aménagement linguistique*, Hors Série, p. 107-132.

Bourhis, Richard Y. et Rodrigue Landry (2008). « Group vitality, cultural autonomy and the wellness of language monorities », dans Richard Y. Bourhis (dir.), *The vitality of the English-speaking communities of Quebec: From community decline to revival*, Moncton/Montréal, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Centre des études ethniques des universités montréalaises, Université de Montréal, p. 181-206.

Bourhis, Richard Y. et Denise Lepicq (2004). *La vitalité des communautés francophone et anglophone du Québec : Bilan et perspectives depuis la loi 101*, Cahier de recherche nº 11 ed., Montréal, Chaire Concordia-UQAM en études ethniques.

Boyer, Henri (2001). *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.

Boyer, Henri et Jean François de Pietro (2002). « De contacts en contacts : Représentations, usages et dynamiques linguistiques », dans Annette Boudreau, Lise Dubois, Jacques Maurais et Grant McConnell (dir.), *L'écologie des langues/Ecology of languages*, Paris, L'Harmattan, p. 103-123.

Breton, Raymond (1964). « Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of immigrants », *American Journal of Sociology*, vol. 70, p. 193-205.

Breton, Raymond (1983). « La communauté ethnique, communauté politique », *Sociologie et sociétés*, vol. XV, nº 2, p. 23-37.

Bussière, Patrick, Tamara Knighton et Dianne Pennock (2007). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2006 pour les canadiens de 15 ans*, Ottawa, Statistique Canada.

Calvet, Louis-Jean (1999a). *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

Calvet, Louis-Jean (1999b). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.

Capra, Fritjof (2002). *The hidden connections: Integrating the biological, cognitive and social dimensions of life into a science of sustainability*, New York, Doubleday.

Cardinal, Linda et Marie-Ève Hudon (2001). *La gouvernance des minorités de langue officielle au Canada. Une étude préliminaire*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.

Carroll, James B. (1963). « A model of school learning ». *Teachers' College Record*, vol. 64, p. 723-733.

Castonguay, Charles (1998). "The fading Canadian duality" dans John Edwards (dir.), *Language in Canada*, New York, Cambridge University Press, p. 36-60.

Castonguay, Charles (2005). « Vitalité du français et concentration des francophones ; un bilan 1971-2001 », *Francophonies d'Amérique*, nº 20, p. 15-24.

CMEC (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS)*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

CMEC (2008). *PPCE-13 de 2007 : Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

CNPF (2002). *Plan national d'appui à la petite enfance*, Saint-Boniface, Manitoba, Commission nationale des parents francophones.

Corbeil, Jean-Claude (2007). *L'embarras des langues. Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*, Montréal, Québec Amérique.

Corbeil, Jean-Pierre (2005). « L'exogamie et la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones en situation minoritaire : Vécu langagier et trajectoires linguistiques », *Francophonies d'Amérique*, vol. 20, p. 95-109.

Corbeil, Jean-Pierre (2006). *Le volet canadien de l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : État de la situation chez les minorités de langue officielle*, Ottawa, Statistique Canada.

Corbeil, Jean-Pierre, Claude Grenier et Sylvie Lafrenière (2007). *Les minorités prennent la parole : Résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*, Ottawa, Statistique Canada.

Corbin, Eymard G. et John M. Buchanan (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone : Un continuum de la petite enfance au postsecondaire*, Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles, Ottawa, Sénat du Canada.

Cormier, Marianne (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : Une recension des écrits*, Ottawa/Moncton, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Crystal, David (2000). *Language death*, New York, Cambridge University Press.

Crystal, David (2004). *The language revolution*, Cambridge, Polity Press.

Cummins, Jim (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, vol. 49, p. 222-251.

Cummins, Jim (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students." *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, Los Angeles, Evaluation, Assessment and Dissemination Center, p. 3-49.

Cummins, Jim (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, England, Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy*, Clevedon (R.-U.), Multilingual Matters.

Cummins, Jim et Dennis Sayers (1995). *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*, Toronto, OISE Press.

Dallaire, Christine (2003). "Not just Francophone": The hybridity of minority francophone youths in Canada », *International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes*, vol. 28, p. 163-199.

Dallaire, Christine et Josianne Roma (2003). « Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada. Bilan des recherches », Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation/Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 30-46.

Dalley, Phyllis (2003), Le rôle de reproduction sociale de l'enseignante et de l'école : Deux paradoxes en classe de première année en Acadie du Nouveau-Brunswick, dans Herman Duchesne (dir.), *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante*. Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 1-22.

De Charms, Richard (1968). *Personal causation*, Academic Press, New York.

Deci, Edward L. et Richard M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum Press.

Deci, Edward L. et Richard M. Ryan (2000). "The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", *Psychological Inquiry*, vol. 11, nº 4, p. 227-268.

Deci, Edward L. et Richard M. Ryan (dir.) (2002). *Handbook of self-determination research*, University of Rochester Press, Rochester, New York.

Delors, Jacques (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle, Paris, Éditions UNESCO et Éditions Odile Jacob.

De Rosnay, Joël (1975). *Le macroscope : Vers une vision globale*, Paris, Éditions du Seuil.

Desjarlais, Lionel (1983). *L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens (une étude de cas)*. Toronto : Ministère de l'Éducation et ministère des Collèges et Universités.

Deveau, Kenneth (2007). *Identité francophone en milieu minoritaire : Définition et validation d'un modèle empirique de la construction identitaire et de l'autodétermination langagière*, Thèse de doctorat inédite, Université de Moncton.

Deveau, Kenneth, Réal Allard et Rodrigue Landry (2008). « Engagement identitaire francophone en milieu minoritaire », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Les Éditions Fides, p. 73-120.

Deveau, Kenneth, Paul Clarke et Rodrigue Landry (2004). « Écoles secondaires de langue française en Nouvelle-Écosse : Des opinions divergentes », *Francophonies d'Amérique*, nº 18, p. 93-105.

Deveau, Kenneth et Rodrigue Landry (2007). « Identité bilingue : produit d'un déterminisme social ou résultat d'une construction autodéterminée ? », dans Michel Bock (dir.), *La jeunesse au Canada français : formation, mouvements et identité*, Ottawa, Les presses de l'Université d'Ottawa, p. 113-134.

Deveau, Kenneth, Rodrigue Landry et Réal Allard (2005). « Au-delà de l'autodéfinition : Composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique », *Francophonies d'Amérique*, vol. 20, p. 79-93.

Deveau, Kenneth, Rodrigue Landry et Réal Allard (2006a). « Facteurs reliés au positionnement envers la langue de scolarisation en milieu minoritaire francophone : le cas des ayants droit de la Nouvelle-Écosse (Canada) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, nº 2, p. 417-437.

Deveau, Kenneth, Rodrigue Landry et Réal Allard (2006b). « Motivation langagière des élèves acadiens », dans André Magord (dir.), *Innovation et adaptation : Expériences acadiennes contemporaines*, Bruxelles, Peter Lang, p. 125-139.

Deveau, Kenneth, Rodrigue Landry et Réal Allard (2009). *Utilisation des services gouvernementaux de langue française : une étude auprès des Acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse sur les facteurs associés à l'utilisation des services gouvernementaux en français*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Deveau, Kenneth, Rodrigue Landry et Réal Allard (soumis). « Autodéfinition et engagement identitaire : variables médiatrices d'une motivation langagière autodéterminée. »

Duquette, Georges (1999). *Vivre et enseigner en milieu minoritaire : Théorie, recherches et interventions professionnelles en salle de classe*, Sudbury, Ont., Presses de l'Université Laurentienne.

Edwards, John (1985). *Language, society and identity*, Oxford, Basil Blackwell.

Edwards, John (1989). « Social purposes of bilingual education: U.S. English, the ELA and other matters. » *Meridian House International/ U.S. English Conference on public policy issues in bilingual education*, Washington, D.C., p. 1-33.

Farmer, Diane (2008). « L'immigration francophone en contexte minoritaire : entre la démographie et l'identité », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Les Éditions Fides, p. 121-159.

Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) (2005). *Le printemps de l'éducation promis par l'article 23 de la charte canadienne des droits et libertés*, Ottawa, FNCSF.

Ferrer, Catalina (1997). « Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, p. 17-48.

Ferrer, Catalina et Réal Allard (2002a). « La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : Une éducation à la citoyenneté démocratique. Deuxième partie : La PCE : Concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites », dans Rodrigue Landry, Catalina Ferrer et Raymond Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie*, p. 95-133. [En ligne] Téléaccessible à l'adresse http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-2.html (juillet 2007)

Ferrer, Catalina et Réal Allard (2002b). « La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : Une éducation à la citoyenneté démocratique. Première partie : Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement », dans Rodrigue Landry, Catalina Ferrer et Raymond Vienneau (dir.), *La pédagogie actualisante. Éducation et francophonie*, p. 65-94. [En ligne] Téléaccessible à l'adresse http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html (juillet 2007).

Fishman, Joshua A. (1965). « Who speaks what language to whom and when », *La linguistique*, vol. 2, p. 67-68.

Fishman, Joshua A. (1967). « Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism », *Journal of Social Issues*, vol. 23, n° 2, p. 29-38.

Fishman, Joshua A. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*, Clevedon, England, Multilingual Matters.

Fishman, Joshua A. (1990). « What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? », *Journal of Multicultural Development*, vol. 11, p. 5-36.

Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language shift*, Clevedon, Multilingual Matters.

Fishman, Joshua A. (2001). *Can threatened languages be saved?*, Clevedon, Multilingual Matters.

Floch, William et Joanne Pocock (2008). « The socio-economic status of English-speaking: Those who left and those who stayed », dans Richard Y. Bourhis (dir.), *The vitality of the English-speaking communities of Quebec: From community decline to revival*, Montréal, Québec, CEETUM, Université de Montréal.

Floch, William et Yves Frenette (2005) (dir). *Vitalité des communautés, confiance des communautés. Forum de recherche sur les langues officielles*, Ottawa, Gouvernement du Canada, Ministère du Patrimoine canadien.

Forgues, Éric et Rodrigue Landry (2006). Définitions de la francophonie en situation minoritaire : analyse de différentes définitions statistiques et de leurs conséquences. Ottawa, Consortium national de formation en santé.

Foucher, Pierre (2008a). « Droits et lois linguistiques : Le droit au service du Canada français », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, p. 463-511.

Foucher, Pierre (2008b). « Langues, lois et droits. Pour qui ? Pourquoi ? L'action de l'État et des acteurs sociaux dans le domaine juridique en matière de langues officielles au Canada », dans Marcel Martel et Martin Pâquet (dir.), *Légiférer en matière linguistique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 389-422.

Francard, Michel (1994). « Les jeunes francophones et leur langue : De l'Acadie du Nouveau-Brunswick à la Wallonie », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 27, nº 1, p. 147-160.

Frederickson, Jean (1997). *Reclaiming our voices: Bilingual education, critical pedagogy and praxis*. Los Angeles, California Association of Bilingual Education.

Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1973). *Education for critical consciousness*, New York, Seabury.

Freire, Paulo (1980). *Pédagogie des opprimés, suivi de conscientisation et révolution*, Paris, Maspero.

Freire, Paulo (1983). *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero.

Gagnon, Alain-G et Raffaele Iacovino (2007). *De la nation à la multination : Les rapports Québec-Canada*, Montréal, Boréal.

Gamble, Joan (2002). « Pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol. 30, nº 2, p. 188-221.

Genesee, Fred (1976). « The role of intelligence in second language learning », *Language Learning*, vol. 26, p. 267-280.

Genesee, Fred (1978). « Individual differences in second language learning », *Canadian Modern Language Review*, vol. 34, p. 490-504.

Genesee, Fred (1987). *Learning through two languages*. Cambridge, Newbury House.

Genesee, Fred (1998). « French immersion in Canada », dans John Edwards (dir.), *Language in Canada*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 305-326.

Gérin-Lajoie, Diane (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*, Sudbury, Éditions Prise de parole.

Gérin-Lajoie, Diane (2004). « La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario », *Francophonies d'Amérique*, nº 18, p. 171-179.

Gilbert, Anne (1999a). « Les espaces de la francophonie ontarienne », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : L'état des lieux.* Moncton, Les Éditions d'Acadie, p. 55-76.

Gilbert, Anne (1999b). *Espaces franco-ontariens : Essai*, Ottawa, Le Nordir.

Gilbert, Anne (2003). *La petite enfance : Porte d'entrée à l'école de langue française, une vision nationale*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités.

Gilbert, Anne et André Langlois (2006). « Organisation spatiale et vitalité des communautés des métropoles à forte dominance anglaise du Canada », *Francophonies d'Amérique*, vol. 21, p. 105-129.

Gilbert, Anne, Sophie LéTouzé, Joseph Yvon Thériault et Rodrigue Landry (2004). *Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*, Rapport de recherche, Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Giles, Howard, Richard Y. Bourhis et Donald M. Taylor (1977). « Towards a theory of language in ethnic group relations », dans Howard Giles (dir.), *Language, ethnicity and intergroup relations*, New York, Academic Press, p. 307-334.

Gouvernement de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, Toronto, auteur.

Gouvernement du Québec (2008). Fonder l'avenir : Le temps de la conciliation Rapport Gérard Bouchard Charles Taylor, Québec, auteur. [En ligne] Téléaccessible à l'adresse http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf (juin 2009).

Grenoble, Lenore A. et Lindsay J. Whaley (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*, New York, Cambridge University Press.

Guskey, Thomas R. (1985). *Implementing mastery learning*. Belmont, Californie, Wadsworth.

Guskey, Thomas R. et Sally S. Gates (1986). « Synthesis of research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms », *Educational Leadership*, vol. 43, nº 8, p. 73-80.

Hamers, Josiane F. et Michel H.A. Blanc (2000). *Bilinguality and bilingualism*, Second Edition, Cambridge, University Press.

Heller, Monica (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*, New York, Addison Wesley Longman.

Heller, Monica et Normand Labrie (2003) (dir). *Discours et identités : La francité canadienne entre modernité et mondialisation*, Cortil-Wodon, Éditions Modulaires Européennes.

Hull, Clark L. (1943). *Principles of behaviour*, New York, Appleton.

Jardel, J.-P. (1982). « Le concept de la "diglossie" de psichari à fergusson », *Lengas : Revue de sociolinguistique*, vol. 11, p. 5-16.

Jedwab, Jack (2001). *L'immigration et l'épanouissement des communautés de langue officielle au Canada : Politiques, démographie et identité*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.

Johnson, David W. et Roger T. Johnson (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*, Edina, Minnesota, Interaction Book Company.

Kagan, Spencer (1992). *Cooperative learning*, San Juan Capistran, Californie, Kagan Cooperative Learning.

Koestner, Richard et Gaëtan Losier (2002). « Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation », dans Edward L. Deci et Richard M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, University of Rochester Press, p. 101-121.

Kulik, Chen-Li C., James A. Kulik et Robert L. Bangert-Drowns (1990). « Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 60, p. 265-299.

Kumashiro, Kevin K. (2000). "Toward a theory of anti-oppressive education", *Review of Educational Research*, vol. 70, p. 25-53.

Kymlicka, Will (2001). *La citoyenneté multiculturelle : Une théorie libérale du droit des minorités*, Montréal, Boréal.

Kymlicka, Will (2003). *La voie canadienne, repenser le multiculturalisme*, Montréal, Boréal.

Lachapelle, Réjean (1986). « La démolinguistique et le destin des minorités françaises vivant à l'extérieur du Québec », *Mémoires de la Société royale du Canada*, 5e série ed., p. 123-141.

Laforge, Lorne et Louise Péronnet (dir.) (1989). « Bilinguisme et diglossie », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, nº 2, avril (numéro entier).

Lambert, Wallace E. (1975). « Culture and language as factors in learning and education », dans Aaron Wolfgang (dir.), *Education of immigrant students: Issues and answers*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Landry, Rodrigue (1995). « Le présent et l'avenir des nouvelles générations d'apprenants dans nos écoles françaises », *Éducation et francophonie*, vol. 22, p. 13-23.

Landry, Rodrigue (2002). « Pour une pleine réalisation du potentiel humain : La pédagogie actualisante », *Éducation et francophonie,* Québec, Association canadienne d'éducation de langue française – ACELF, [En ligne] Téléaccessible à l'adresse http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/01-landry.html

Landry, Rodrigue (2003a). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Ottawa, Commission nationale des parents francophones.

Landry, Rodrigue (2003b). « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation/Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 135-156.

Landry, Rodrigue (2006). « Ayants droit et école de langue française : Le cas de l'exogamie », *The Supreme Court Law Review*, vol. 23, p. 149-171.

Landry, Rodrigue (2008a). « Au-delà de l'école : Le projet politique de l'autonomie culturelle », *Francophonies d'Amérique*, vol. 26, p. 147-181.

Landry, Rodrigue (2008b). « Fédéralisme canadien et revitalisation ethnolangagière des communautés francophones et acadiennes », dans Linda Cardinal (dir.), *Le fédéralisme asymétrique et les minorités*, Sudbury, Prise de parole, p. 323-359.

Landry, Rodrigue (2009a). A Acadia do Novo-Brunswick et a autonomia cultural : um modelo conceitual, *Interfaces Brasil/Canada*, nº 10, p. 9-46 (en portugais, version française disponible).

Landry, Rodrigue (2009b). Autonomie culturelle et vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire. *Revue de la Common Law en français*, nº 11, p. 19-43.

Landry, Rodrigue (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle, Là où le nombre le justifie… V*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1990). « Contact des langues et développement bilingue : Un modèle macroscopique », *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, nº 3, p. 527-553.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1991). « Can schools promote additive bilingualism in minority group children? », dans Liliam Malavé et Georges Duquette (dir.), *Language, culture and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition*, Clevedon (Grande-Bretagne), Multilingual Matters Ltd., p. 198-229.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1992). « Ethnolinguistic vitality and bilingual development of minority and majority group students », *dans* Willem Fase, Koen Jaspaert et Sjaak Kroon (éds.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*, vol. 1, p. 223-252.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1993). « Beyond socially naive bilingual education: The effects of schooling and ethnolinguistic vitality of the community on additive and subtractive bilingualism », *Annual Conference Journal* (NABE '90-'91), p. 1-30.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1994a). « Diglossia, ethnolinguistic vitality and bilingual behaviour », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 108, p. 15-42.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1994b). « Profil sociolangagier des acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick », *Études canadiennes/ Canadian Studies*, nº 37, p. 211-236.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1996). « Vitalité ethnolinguistique. Une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne », dans Jürgen Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, p. 61-88.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1997). « L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : Le rôle de la francité familioscolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, nº 3, p. 561-592.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (1999). « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : L'état des lieux*. Moncton, Les Éditions d'Acadie, p. 403-434.

Landry, Rodrigue et Réal Allard (2000). « Langue de la scolarisation et développement bilingue : Le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada », *DiversCité Langues*, vol. 5, [En ligne] Téléaccessible à l'adresse http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite (juillet 2007).

Landry, Rodrigue et Réal Allard (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : Variables contextuelles et conséquences pédagogiques*, Rapport soumis au Conseil des ministres de l'Éducation, (Canada).

Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2006). « Revitalisation ethnolinguistique : Un modèle macroscopique », dans André Magord (dir.), *Innovation et adaptation : Expériences acadiennes contemporaines*, Bruxelles, Peter Lang, p. 105-124.

Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2007a). « Bilingual schooling of the canadian francophone minority: A cultural autonomy model », *International Journal of Sociology of Language*, vol. 185, p. 133-162.

Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2007b). « A macroscopic intergroup approach to the study of ethnolinguistic development », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, p. 225-253.

Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2007c). « Médias et développement psycholangagier francophone en contexte minoritaire », *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, vol. été, p. 9-14.

Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2007d). *Profil sociolangagier des élèves de 11e année des écoles de langue française de l'Ontario : Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2008). « Un modèle macroscopique du développement psycholangagier en contexte intergroupe minoritaire », *Diversité urbaine*, vol. automne, p. 45-68.

Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2009a). « Vitalité ethnolinguistique, exogamie et ambiance langagière de l'école », dans Réal Bergeron, Lizanne Lafontaine et Ginette Plessis-Bélair (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Québec, Presses de l'Université du Québec, collection Éducation Recherche, p. 99-123.

Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2009b). « Self-determination and bilingualism », *Theory and Research in Education*, vol. 7(2), p. 205-215.

Landry, Rodrigue, Réal Allard and Kenneth Deveau (soumis pour publication). Bilinguisme et métissage identitaire : vers un modèle conceptuel

Landry, Rodrigue, Réal Allard, Kenneth Deveau et Noëlla Bourgeois (2005). « Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : Un modèle conceptuel », *Francophonies d'Amérique*, vol. 20, p. 63-78.

Landry, Rodrigue, Réal Allard, Brian McMillan and Carole Essiembre (1994). « A Macroscopic model of the social and psychological determinants of entrepreneurial intent » dans Neil C. Churchill *et al.* (dir). *Frontiers of Entrepreneurial Research 1992*, Babson Park, Massachusetts, Center for Entrepreneurial Studies, Babson College.

Landry, Rodrigue, Réal Allard et Raymond Théberge (1991). « School and family French ambiance and the bilingual development of francophone western Canadians », *Canadian Modern Language Review*, vol. 47, p. 878-915.

Landry, Rodrigue et Richard Y. Bourhis (1997). « Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study », *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 16, p. 23-49.

Landry, Rodrigue, Kenneth Deveau et Réal Allard (2006a). « Au-delà de la résistance : Principes de la revitalisation ethnolangagière », *Francophonies d'Amérique*, vol. 22, p. 37-56.

Landry, Rodrigue, Kenneth Deveau et Réal Allard (2006b). « Langue publique et langue privée en milieu ethnolinguistique minoritaire : Les relations avec le développement psycholangagier », *Francophonies d'Amérique*, vol. 22, p. 167-184.

Landry, Rodrigue, Kenneth Deveau et Réal Allard (2006c). « Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : Le cas de l'identité bilingue », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, p. 54-81.

Landry, Rodrigue, Kenneth Deveau et Réal Allard (2008). « Dominance identitaire bilingue chez les jeunes francophones en situation minoritaire », *Canadian Journal for Social Research/Revue canadienne de recherche sociale*, 1ère édition, p. 2-10.

Landry, Rodrigue, Kenneth Deveau, Gaëtan Losier et Réal Allard (2009). Identité ethnolinguistique, autodétermination et satisfaction de vie en contexte francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, vol. 28, p. 47-70.

Landry, Rodrigue, Catalina Ferrer et Raymond Vienneau (2002). « La pédagogie actualisante, numéro thématique », *Éducation et francophonie*, vol. 30, nº 2, [En ligne] Téléaccessible à l'adresse http://www.acelf.ca/revue/30-2/index.html.

Landry, Rodrigue, Éric Forgues et Christophe Traisnel (2010). Autonomie culturelle, gouvernance et communautés francophones en situation minoritaire au Canada, *Politique et société*, vol. 29(1), p. 54-81.

Landry, Rodrigue, Sophie LeTouzé, Anne Gilbert et Joseph Yvon Thériault (2004). *Le point de vue des enseignantes et des enseignants sur les défis de l'enseignement en milieu minoritaire*, Rapport d'enquête, Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Landry, Rodrigue et Jean-François Richard (2002). « La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : Une invitation au dépassement de soi », *Éducation et francophonie*, vol. 30, nº 2.

Landry, Rodrigue et O. Robichaud (1985). « Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, nº 2, p. 295-317.

Landry, Rodrigue et Omer Robichaud (1986). « Individualizing the individualization of instruction process by inservice teacher training », *Canadian Journal for Exceptional Children*, vol. 2, p. 75-82.

Landry, Rodrigue et Serge Rousselle (2003). *Éducation et droits collectifs : Au-delà de l'article 23 de la charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie.

Langlois, Lise et Claire Lapointe (dir.) (2002). *Leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Marmen, Louise et Jean-Pierre Corbeil (2004). *Les langues au Canada : Recensement de 2001*, Ottawa, Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Patrimoine canadien et Statistique Canada.

Martel, Angéline (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002, analyse pour un aménagement du français par l'éducation*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.

Martel, Marcel (1997). *Le deuil d'un pays imaginé; rêves, luttes et déroute du Canada français : Les rapports entre le Québec et la francophonie canadienne (1867-1975)*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

McRoberts, Kenneth (1999). *Un pays à refaire : L'échec des politiques constitutionnelles canadiennes*, Montréal, Boréal.

Noels, Kimberly A. et Richard Clément (1998). « Language in education: Bridging educational policy and social psychological research », dans John Edwards (dir.), *Language in Canada*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 102-124.

O'Keefe, Michael (2001). *Minorités francophones : Assimilation et vitalité des communautés*, Ottawa, Patrimoine canadien.

Paillé, Michel (1991). *Les écoliers du Canada admissibles à recevoir leur instruction en français ou en anglais*, Québec, Service des communications du Conseil de la langue française.

Pelletier, Réjean (2008). *Le Québec et le fédéralisme canadien : un regard critique*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Pilote, Annie et Marie-Odile Magnan (2008). « L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Les Éditions Fides, p. 275-317.

Power, Marc et Pierre Foucher (2004). « Les droits linguistiques en matière scolaire », dans Michel Bastarache (dir.), *Les droits linguistiques au Canada*, 2e éd., Cowansville, Québec, éditions Yvon Blais, p. 399-493.

Prujiner, Alain, Denise Deshaies, Josiane F. Hamers, Michel Blanc, Richard Clément et Rodrigue Landry (1984). *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact*, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme.

Reeve, Johnmarshall (2002). « Self-determination theory applied to educational settings », dans Edward L. Deci et Richard M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research*, Rochester, University of Rochester Press, p. 183-203.

Rousselle, Albertine (2002). *De la théorie à la pratique : la maîtrise des apprentissages au Nouveau-Brunswick francophone*, Thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton.

Ryan, Richard M. et Edward L. Deci (2000). « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being », *American Psychologist*, vol. 55, nº 1, p. 68-78.

Ryan, Richard M. et Edward L. Deci (2003). « On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures », dans Mark R. Leary et June Price Tangney (dir.), *Handbook of self and identity*, New York, Guilford Press, p. 253-272.

Saindon, Jacques (2002). *Réseau individuel de contacts linguistiques et développement psycholangagier chez les membres d'un groupe linguistique majoritaire*, Thèse de doctorat inédite, Université Laval.

Scallon, Gérald (2000). *L'évaluation formative*, Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique.

Sheldon, Kennon M. et B. Ann Bettencourt (2002). « Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups », *British Journal of Social Psychology*, vol. 41, p. 25-38.

Shor, Ira (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*, Chicago, University of Chicago Press.

Skutnabb-Kangas, Tove (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum.

Skutnabb-Kangas, Tove (2002). « When languages disappear, are bilingual education and human rights a cure? two scenarios », dans Li Wei, Jean-Marc Dewaele et Alex Housen (dir.), *Opportunities and challenges of bilingualism*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 45-67.

Slavin, Robert et *et al.* (1985). *Learning to cooperate: Cooperating to learn*, New York, Plenum Press.

Statistique Canada (2007). *Le portrait linguistique en évolution, Rencensement de 2006*. Ottawa, Statistique Canada, nº 97-555-XIF.

Stebbins, Robert A. (2001). *The French enigma*, Calgary, Detselig Enterprises Ltd.

Swain, Merrill et Sharon Lapkin (1982). *Evaluating bilingual education: A canadian case study*. Avon, England, Multilingual Matters.

Swain, Merrill et Sharon Lapkin (1991). « Additive bilingualism and French immersion education: The roles of language proficiency and literacy », dans A.G. Reynolds (dir.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill conference in honour of Wallace E. Lambert*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Eribaum Associates, p. 203-216.

Tajfel, Henri (1974). « Social identity and intergroup behavior », *Social Science Information*, vol. 13, nº 2, p. 65-93.

Tajfel, Henri (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.

Thériault, Joseph Yvon (1994). « Entre la nation et l'ethnie : sociologie, société et communautés minoritaires francophones ». *Sociologie et sociétés*, vol. 26(1), p. 15-32.

Thériault, Joseph Yvon (2003). « De l'école de la nation aux écoles communautaires ou de l'école d'en haut à l'école d'en bas », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives*, Québec, ACELF ; Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), [En ligne] Téléaccessible à l'adresse http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/03-theriault.html.

Thériault, Joseph Yvon (2007a). *Faire société : Société civile et espaces francophones*, Sudbury, Prise de Parole.

Thériault, Joseph Yvon (2007b). Ethnolinguistic minorities and national integration in Canada, *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, p. 255-263.

Thériault, Joseph Yvon et E. Martin Meunier (2008). « Que reste-t-il de l'intention vitale du Canada français ? », dans Joseph Yvon Thériault, Anne Gilbert et Linda Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides, p. 205-238.

Vallerand, Robert J. (1993). « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs », dans Robert J. Vallerand et Edgar E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Québec : Éditions Études vivantes, p. 534-581.

Vallerand, Robert J. (1997). "Toward a hierarchical model of intrinsec and extrinsec motivation", dans Mark P. Zanna (dir.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 29, San Diego: Academic Press, p. 271-360.

Vallerand, Robert J. et Catherine F. Ratelle (2002). « Intrinsic and extrinsic motivation: A hierchical model », dans Edward Deci et Richard Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York, University of Rochester Press, p. 37-63.

Vienneau, Raymond et Catalina Ferrer (1999). « En route vers une pédagogie actualisante : Un projet intégré de formation initiale à l'enseignement », *Éducation et francophonie*, vol. 27, nº 1, [En ligne] Téléaccessible à l'adresse http://www.acelf.ca/revue/xxvii/articles/vienneau.html (juin 2009).

Wagner, Serge (2002). « Alphabétisme, recherche et francophonie minoritaire », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation/Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 66-76.

White, Robert W. (1959). « Motivation reconsidered: The concept of competence », *Psychological Review*, vol. 66, nº 5, p. 297-333.

Photocopy the order form / Photocopiez le bon de commande

ORDER FORM / BON DE COMMANDE

Name/Nom : _____

Address/Adresse : _____

Tel./Tél. : _____ Fax/Téléc. : _____

E-Mail/Couriel : _____

Programmes d'appui aux langues officielles
Patrimoine canadien
15, rue Eddy
Gatineau (Québec) K1A 0M5
Téléphone : (819) 994-3508
Télécopieur : (819) 994-3697

Official-Languages Support Programs
Canadian Heritage
15 Eddy Street
Gatineau (Québec) K1A 0M5
Telephone : (819) 994-3508
Fax : (819) 994-3697

Internet : http://www.pch.gc.ca/

Please indicate the desired texts and the language in which you wish to receive them.

Cochez les cases appropriées selon le titre des textes désirés ainsi que la langue de votre choix.

☐ French/Français ☐ English/Anglais ☐ Both/Les deux

Publications 2011 :

☐ École et autonomie culturelle : Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire (2011) / Schooling and Cultural Autonomy: A Canada-Wide Study in Francophone Minority Schools (2011)

☐ Les langues au Canada, Recensement de 2006 (2011) / Languages in Canada, 2006 Census (2011)

Older Publications/Anciennes publications :

- ☐ Les langues officielles au Canada : transformer le paysage linguistique (1998)
  Official Languages in Canada: Changing the Language Landscape (1998)
- ☐ Les langues au Canada – Recensement de 1996 (1999) /
  Languages in Canada – 1996 Census (1999)
  Lois Linguistiques du Canada annotées (français seulement) (1998)
- ☐ Annoted Languages – Laws of Canada (anglais seulement) (1998)
- ☐ Explorer L'Économie Linguistique (français seulement) (1999)
  Exploring the Economy of Language (anglais seulement) (1999)
- ☐ Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés (2001)
  Francophone Minorities: Assimilation Community Vitality (2001)
- ☐ Langue et Bilinguisme les Approaches Économique (français seulement) (1999)
  Economic Approaches to Languages & Bilingualism (anglais seulement) (1999)
- ☐ Minorités francophones : Vitalité des communautés, confiance des communautés,
  Forum de recherche sur les LO / Community Vitality – Community confidence
  in Official Language Research Forum (2005)
- ☐ Appui aux langues officielles – Approche du ministère
  du Patrimoine canadien (1970-2003) (2006)
- ☐ The Canadian Heritage Approach to Official Languages
  Support (1970-2003) (2006) / Les langues au Canada – Recensement de 2001
  (2004)/Languages in Canada – 2001 Census (2004)
- ☐ Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues
  pour le Canada Mai 2006 (2006) / Proposal for a Common Framework
  of Reference for Language for Canada May 2006 (2006)
- ☐ Droits à l'instruction dans la langue de la minorité : état de la situation (1996)
  Status Report: Minority-Language Education Rights (1996)
- ☐ Un profil des fournisseurs de formation en anglais ou en français langue seconde
  A Profile of the providers of Training in English or French as a Second language