



ICRML
Institut canadien
de recherche
sur les minorités
linguistiques

CIRLM
Canadian Institute
for Research
on Linguistic
Minorities

Profil sociolangagier des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario

Outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation

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

et

Kenneth Deveau

Université Sainte-Anne

Juillet 2007

**Profil sociolinguistique
des élèves de 11^e année
des écoles de langue
française de l'Ontario**

Outil de réflexion sur les défis
de l'aménagement linguistique
en éducation

Profil sociolinguistique des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario

Outil de réflexion sur les défis
de l'aménagement linguistique
en éducation

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

et

Kenneth Deveau

Université Sainte-Anne

pour le

Ministère de l'Éducation de l'Ontario



ICRML
Institut canadien
de recherche
sur les minorités
linguistiques

CIRLM
Canadian Institute
for Research
on Linguistic
Minorities

Moncton (Nouveau-Brunswick)

Juillet 2007



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Canada 

ISBN 978-0-9784169-0-4

© **Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/
Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities**
Pavillon Léopold-Taillon, pièce 410
Université de Moncton, Campus de Moncton
Moncton (Nouveau-Brunswick), Canada E1A 3E9
Téléphone : 506 858-4669 Télécopieur : 506 858-4123
Site Web : www.umoncton.ca/icrml/

Dépôt légal : 3^e trimestre 2007
Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

Table des matières



Remerciements	13	2.2.4 Un aperçu de principes gouvernant la revitalisation ethnolangagière	34
Chapitre 1 – Introduction	15	2.3 La revitalisation ethnolangagière : les rôles de l'éducation et de la famille.....	37
1.1 Le contexte sociodémographique de la francophonie de l'Ontario.....	15	2.3.1 Un modèle conceptuel : trois vécus ethnolangagiers.....	39
1.1.1 L'exogamie	16	2.3.2 Ce que deviennent les jeunes : le développement psycholangagier	45
1.1.2 Une minorisation accrue.....	16	2.4 En bref.....	51
1.1.3 La mondialisation	17	Chapitre 3 – Méthodologie.....	53
1.1.4 L'immigration.....	17	3.1 L'échantillon	53
1.2 Les défis du système d'éducation francophone de l'Ontario	17	3.2 Les instruments de mesure.....	53
1.2.1 Les défis liés au recrutement et à la rétention des élèves.....	18	3.2.1 Les données démographiques	53
1.2.2 Les défis liés à l'apprentissage de la langue et à l'appropriation de la culture.....	18	3.2.2 Le vécu ethnolangagier.....	53
Chapitre 2 – Cadre conceptuel	23	3.2.3 Le développement psycholangagier	55
La vitalité ethnolinguistique et l'autodétermination du comportement langagier		3.3 La procédure d'administration des questionnaires	58
2.1 La vitalité ethnolinguistique : facteur déterminant	24	3.4 Les analyses statistiques	58
2.1.1 Qu'est-ce que la vitalité ethnolinguistique ?	24	Chapitre 4 – Résultats	61
2.1.2 Le déterminisme social : vitalité ethnolinguistique et francité des jeunes francophones.....	27	4.1 Les variables démographiques	61
2.2 L'assimilation linguistique : meurtre ou suicide ?.....	32	4.2 Les vécus ethnolangagiers.....	65
2.2.1 La thèse du suicide	32	4.2.1 Les vécus enculturants	65
2.2.2 La thèse du meurtre	32	4.2.2 Le vécu autonomisant	75
2.2.3 Une thèse subsidiaire.....	32	4.2.3 Le vécu conscientisant.....	79
		4.3 Le développement psycholangagier	81
		4.3.1 L'identité ethnolinguistique.....	81
		4.3.2 Le vitalité ethnolinguistique subjective.....	85

4.3.3	Le désir d'intégration	88
4.3.4	Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance.....	91
4.3.5	Les motivations langagières	93
4.3.6	Les compétences langagières et l'insécurité linguistique	96
4.3.7	Les comportements langagiers	100
Chapitre 5 – Discussion et conclusion		105
5.1	Les résultats de l'étude : principaux constats...	105
5.1.1	Les variables démographiques	105
5.1.2	Les vécus ethnolangagiers	107
5.1.3	Le développement psycholangagier	109
5.2	Les conséquences liées aux programmes pédagogiques et à l'aménagement linguistique	113
5.2.1	Une campagne de sensibilisation des ayants droit.....	113
5.2.2	Une pédagogie autonomisante et conscientisante.....	114
5.2.3.	Un rapport positif à la langue et une enculturation active	115
5.2.4	Une pédagogie de la maîtrise et de la coopération pour l'enseignement du français	116
5.3	Conclusion	118
Références		121

Liste des figures

ldf

Figure 1 – Taxonomie des facteurs socio-structuraux qui affectent la vitalité d'une communauté linguistique L ₁ en contact avec des communautés linguistiques exogroupes L ₂ , L ₃ sur un même territoire	25
Figure 2 – Vitalité ethnolinguistique et comportement langagier	28
Figure 3 – Continuum cognitivo-affectif	29
Figure 4 – Relation entre la vitalité ethnolinguistique francophone et l'identité ethnolinguistique	31
Figure 5 – Modèle intergroupe de la revitalisation ethnolinguistique : une perspective macroscopique.....	33
Figure 6 – Continuum des orientations idéologiques des États-nations par rapport aux langues.....	34
Figure 7 – Modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé.....	38
Figure 8 – Modèle des balanciers compensateurs ...	41
Figure 9 – Continuum d'autodétermination.....	48
Figure 10 – Composantes de l'autonomie culturelle	119

Liste des tableaux

Tableau 1 – Pourcentage d’élèves par année scolaire et âge moyen.....	61	Tableau 17 – Vécu conscientisant par rapport à la langue et à la culture françaises : fréquence de contacts avec des modèles depuis l’enfance	79
Tableau 2 – Sexe et langue maternelle des élèves...	62	Tableau 18 – Vécu conscientisant : fréquence d’observation de catégories de personnes valorisant la langue et la culture françaises	80
Tableau 3 – Langue maternelle des parents	62	Tableau 19 – Vécu conscientisant par rapport à la langue et à la culture françaises : expériences personnelles depuis l’enfance	81
Tableau 4 – Endogamie – exogamie	63	Tableau 20 – Catégories d’autodéfinition identitaire	82
Tableau 5 – Pourcentage d’élèves selon le lieu de naissance.....	63	Tableau 21 – Engagement identitaire francophone	84
Tableau 6 – Degré de scolarisation de la mère	64	Tableau 22 – Engagement identitaire anglophone	84
Tableau 7 – Degré de scolarisation du père	64	Tableau 23 – Vitalité ethnolinguistique subjective concernant la communauté francophone actuelle	85
Tableau 8 – Pourcentage d’élèves selon la concentration géographique des francophones.....	65	Tableau 24 – Vitalité ethnolinguistique subjective concernant la communauté anglophone actuelle	86
Tableau 9 – Proportion d’enseignement en français et en anglais	66	Tableau 25 – Vitalité ethnolinguistique subjective concernant la communauté francophone future (dans 25 ans).....	87
Tableau 10 – Ambiance langagière de l’école à l’extérieur des classes	67	Tableau 26 – Vitalité juste et équitable de la communauté francophone, vu le nombre d’anglophones et de francophones dans la région.....	88
Tableau 11 – Proportion de francophones dans les réseaux sociaux des élèves.....	68	Tableau 27 – Désir d’intégrer la communauté francophone	89
Tableau 12 – Dominance langagière du vécu pendant l’enfance (entre 2 et 12 ans) dans les réseaux sociaux.....	71	Tableau 28 – Désir d’intégrer la communauté anglophone.....	90
Tableau 13 – Dominance langagière dans les contacts avec les médias pendant l’enfance (entre 2 et 12 ans).....	74	Tableau 29 – Sentiments d’autonomie et de compétence par rapport à la langue française et sentiment d’appartenance par rapport à la communauté francophone	92
Tableau 14 – Dominance langagière dans les contacts avec l’affichage commercial et public pendant l’enfance (entre 2 et 12 ans)	75		
Tableau 15 – Expériences de vie autonomisantes en français depuis l’enfance	77		
Tableau 16 – Expériences de vie autonomisantes en anglais depuis l’enfance	78		

Tableau 30 – Sentiments d'autonomie et de compétence par rapport à la langue anglaise et sentiment d'appartenance par rapport à la communauté anglophone.....	92
Tableau 31 – Motivations par rapport à l'apprentissage et à l'usage du français	94
Tableau 32 – Motivations par rapport à l'apprentissage et à l'usage de l'anglais.....	95
Tableau 33 – Compétences cognitivo- scolaires en français et en anglais.....	97
Tableau 34 – Autoévaluation des compétences en français.....	98
Tableau 35 – Autoévaluation des compétences en anglais.....	99
Tableau 36 – Sentiments de confiance et d'insécurité par rapport à l'usage du « français standard ».....	99
Tableau 37 – Langue parlée dans la famille et avec la parenté.....	101
Tableau 38 – Langue parlée dans le réseau social	102
Tableau 39 – Langue parlée dans les lieux publics	103
Tableau 40 – Langue des médias utilisés actuellement	103
Tableau 41 – Comportement engagé envers la langue et la culture françaises.....	104

Remerciements

La présente étude fait partie d'une étude pancanadienne qui a reçu l'aide financière du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (410-00-0760), de Patrimoine canadien et du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Nous remercions ce dernier pour son appui dans la préparation du présent rapport et dans la réalisation de l'étude dans les douze conseils scolaires de district francophones de l'Ontario. Nous remercions les responsables des conseils scolaires et des écoles qui ont facilité la collecte des données et les nombreux élèves qui ont accepté de répondre à un ensemble de questionnaires et tests très volumineux. Enfin, les auteurs remercient très sincèrement Monsieur Donald Long du Centre de recherche et de développement en éducation (CRDÉ) de l'Université de Moncton pour son travail colossal dans la préparation du fichier de données, dans les analyses statistiques et dans la préparation des tableaux. Avec ce rapport, chaque conseil scolaire francophone reçoit un document comportant des tableaux qui donnent un profil des résultats des élèves de 11^e année de ses écoles participantes.

Chapitre 1 – Introduction

Le gouvernement ontarien mettait sur pied en 1997 une nouvelle structure de conseils scolaires. Il accordait alors à douze conseils scolaires de district francophones la mission de scolariser dans la langue française les élèves des communautés francophones de l'Ontario. Les défis de ces conseils scolaires sont de taille. Avant de décrire ces défis brièvement et de définir le mandat de l'éducation française qui se doit de les relever, tel qu'il est défini dans la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (2004), nous présentons ci-dessous un aperçu des caractéristiques du contexte sociodémographique de la francophonie ontarienne qui sont en grande partie liés à ceux-ci. Nous introduisons ensuite l'étude qui fait l'objet de ce rapport et qui a pour but de dresser le profil sociolinguistique des élèves de 11^e année des écoles des conseils de district scolaires francophones catholiques et publics de l'Ontario. À partir des données du profil, nous dégagons des pistes d'intervention potentiellement utiles pour le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires francophones de l'Ontario en matière d'aménagement linguistique en éducation.

1.1 Le contexte sociodémographique de la francophonie de l'Ontario

Selon le recensement de 2001, les 548 940 francophones de l'Ontario représentent un peu plus de la moitié des francophones vivant dans des provinces ou des territoires où les francophones sont minoritaires. Ils ne constituent, toutefois, que 4,8 % de la population totale de l'Ontario et ce pourcentage décroît depuis le recensement de 1996 jusqu'à celui de 2001, en dépit du fait que la population francophone a augmenté de 6 600 personnes entre les deux recensements (Office des affaires francophones et Statistique Canada, 2005a).

Le tableau ci-dessous montre que le nombre de francophones dans une région donnée de l'Ontario varie de 226 705 dans l'Est à 8 780 dans le Nord-Ouest et que le pourcentage de francophones varie beaucoup d'une région à l'autre : 25,1 % dans le Nord-Est, 14,7 % dans l'Est et moins de 4 % dans le Nord-Ouest, le Sud-Ouest et le Centre. Sur le plan de la distribution régionale, un peu plus de 40 % de la population francophone vit dans l'Est comparativement à environ 25 % dans le Centre et

Population francophone selon les régions — Ontario

Région	Population totale de l'Ontario	Population francophone totale	% de francophones dans la population	Distribution régionale de la population francophone en %	Distribution régionale de la population totale de l'Ontario en %
Est	1 543 160	226 705	14,7	41,3	13,5
Centre	7 600 435	140 550	1,8	25,6	66,6
Sud-Ouest	1 480 005	34 320	2,3	6,3	13,0
Nord-Est	551 670	138 585	25,1	25,2	4,8
Nord-Ouest	234 770	8 780	3,7	1,6	2,1
Ontario	11 410 045	548 940	4,8	100,0	100,0

Source : Office des affaires francophones et Statistique Canada (2005a).

dans le Nord-Est, respectivement. Au total, moins de 10 % de la population francophone se trouve dans les régions du sud-ouest et du nord-ouest de l'Ontario.

La population francophone est en moyenne plus âgée que la population totale de l'Ontario. Soixante pour cent de la population francophone a 35 ans ou plus comparativement à 53,8 % pour l'ensemble de la population ; chez les 24 ans ou moins, le pourcentage de francophones est de 25,2 % comparativement à 32,9 % chez la population totale (Office des affaires francophones et Statistique Canada, 2005a). Le ratio du nombre des personnes de 65 ans et plus par rapport à celui des jeunes de 15 ans et moins est de 0,50 pour les anglophones de l'Ontario, mais il est de 1,05 pour les francophones (Marmen et Corbeil, 2004). Ce qui signifie que chez les francophones le nombre de personnes à la retraite ou en âge de l'être est aussi nombreux que celui des jeunes qui ne sont pas encore sur le marché du travail. Comme pour les autres populations francophones et acadiennes en milieu minoritaire, son taux de natalité est faible et son urbanisation est croissante. De plus, l'immigration contribue à sa diversification, particulièrement dans les grandes villes.

Comme celui des autres provinces et territoires du Canada où la population francophone est minoritaire, ce contexte sociodémographique de la francophonie de l'Ontario contribue à l'assimilation progressive de la population de langue maternelle française, phénomène particulièrement préoccupant, s'agissant de l'abandon progressif de la langue française, langue maternelle, et de son éventuel remplacement par l'anglais, langue de la majorité. Le taux d'assimilation en Ontario, à 40,8 %, est très élevé (Marmen et Corbeil, 2004). Environ six personnes sur dix seulement parmi les 548 940 francophones de l'Ontario disent parler le français le plus souvent à la maison, ce qui se traduit par un taux de continuité linguistique relativement faible de 59,2 % (Statistique Canada, 2002).

L'assimilation est le résultat de la conjugaison des effets de nombreux facteurs, dont l'exogamie,

la minorisation accrue, la mondialisation et l'immigration (Gouvernement de l'Ontario, 2004).

1.1.1 L'exogamie

Le taux d'exogamie est très élevé (64,8 %) au sein de la population francophone de l'Ontario (Office des affaires francophones de l'Ontario et Statistique Canada, 2005a) et les données permettent de supposer que le taux de continuité linguistique risque de diminuer chez les générations futures. De fait, le taux de conservation du français comme langue d'usage principale n'est que de 40,3 % pour l'ensemble des enfants de l'Ontario de 17 ans et moins dont au moins un des parents est francophone (Landry, 2003a). Le taux de conservation du français comme langue d'usage principale est relativement élevé (83,9 %) chez les enfants issus de foyers endogames francophones. Mais le taux de conservation de la langue française est faible (48,9 %) chez les enfants issus de foyers monoparentaux francophones, et très faible (16,2 %) chez les enfants issus de foyers exogames (Landry, 2003a). De plus, un faible taux de natalité chez les familles francophones associé à un taux élevé d'exogamie, à un taux élevé d'anglicisation et à un nombre relativement faible d'immigrants francophones a pour effet d'entraîner un taux de reproduction linguistique de seulement 0,50 (Castonguay, 1998). Par conséquent, les enfants francophones de 0 à 9 ans sont à moitié moins nombreux que ceux de la génération précédente (les personnes âgées de 25 à 34 ans).

1.1.2 Une minorisation accrue

Les données du tableau ci-dessus permettent de constater que la proportion de francophones dans chaque région est faible (de 15 à 25 %) ou très faible (moins de 4 %). Plus la proportion de francophones est faible dans une région, moins ceux-ci emploient le français comme langue parlée à la maison (Office des affaires francophones et Statistique Canada, 2005a). Aussi, puisqu'une partie de la population francophone quitte les régions rurales où elle a souvent des réseaux de commu-

nication en français dans la plupart des domaines d'usage de la langue pour s'installer dans les régions urbaines, ce phénomène contribue à l'affaiblissement de la concentration des francophones dans les régions rurales. Qui plus est, puisque ces francophones qui émigrent vers les régions urbaines n'ont habituellement pas tendance à se regrouper de façon à pouvoir créer des réseaux de communication en français dans tous les domaines d'usage de la langue ou dans une proportion importante de ces domaines, cette situation contribue aussi à leur assimilation.

1.1.3 La mondialisation

La mondialisation des marchés, l'essor des technologies de l'information et de la communication et la nouvelle économie du savoir sont tous des phénomènes caractérisés par le recours à la langue anglaise comme langue de communication. De ce fait, ils renforcent chez les francophones le statut déjà élevé de l'anglais au Canada et la dévalorisation du français comme langue d'usage et participent en conséquence à l'assimilation et à l'acculturation.

1.1.4 L'immigration

Les communautés francophones en contexte minoritaire comptent beaucoup sur l'immigration pour leur revitalisation linguistique. L'immigration est un phénomène important au Canada, mais ce n'est qu'une faible proportion d'immigrants au pays entre les années 1961 et 1996 (6,8 %) qui avaient le français comme première langue officielle parlée. Au cours de ces années, sur 4 971 070 immigrants au Canada, en ce qui a trait à leur connaissance des langues officielles du pays, 3,6 % ne connaissaient que le français, 11,4 % connaissaient le français et l'anglais, 78,8 % ne connaissaient que l'anglais et 6,2 % ne connaissaient ni le français ni l'anglais. Entre 1996 et 1999, l'Ontario a reçu entre 54 588 et 74 243 immigrants par année qui connaissaient au moins une des deux langues officielles. La connaissance du français tend à être plutôt faible chez ceux-ci. Par exemple, en 1999, sur 61 829 immi-

grants connaissant au moins une des deux langues officielles, 94,5 % ne connaissaient que l'anglais, 3,7 % connaissaient le français et l'anglais et 1,8 % ne connaissaient que le français (Jedwab, 2002). Ce n'est qu'une faible proportion des immigrants parlant le français qui choisissent de s'intégrer aux communautés minoritaires de langue française. Entre 1991 et 1996, sur 37 570 immigrants ayant le français comme langue maternelle, une vaste partie s'installait au Québec (81,8 %), mais l'Ontario était la province à l'extérieur du Québec qui en recevait le plus, soit 12,8 % (Jedwab, 2002). Les communautés francophones en situation minoritaire ont donc le double défi d'attirer et d'intégrer les immigrants parlant le français à leur arrivée au Canada. Or, leurs ressources à cette fin sont limitées et leurs structures d'accueil et d'intégration doivent être renforcées. Du côté positif, c'est depuis le début des années 2000 que le gouvernement fédéral appuie les communautés francophones en situation minoritaire dans leurs efforts pour attirer et intégrer ces immigrants (Quell, 2002).

C'est dans un tel contexte que le mandat confié à l'école francophone est d'être un milieu d'apprentissage qui vise le succès personnel et la réussite scolaire des élèves, où s'élabore la construction identitaire, où s'exerce un leadership participatif propre à outiller le personnel scolaire et qui favorise l'engagement individuel et collectif au moyen d'alliances avec les parents et de partenariats avec les familles et les groupes communautaires.

1.2 Les défis du système d'éducation francophone de l'Ontario

Les défis du système d'éducation francophone de l'Ontario en lien avec ce mandat sont multiples : en font partie le recrutement et la rétention des élèves tout autant que les enjeux liés à l'apprentissage de la langue et à l'appropriation de la culture. La *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (Gouvernement de l'Ontario, 2004) analyse chacun d'eux et propose des pistes d'action et d'intervention de nature à améliorer la situation. Nous en recommandons

la lecture. Dans l'aperçu que nous en donnons ci-dessous, nous nous limitons à résumer le défi et ajoutons quelques considérations qui pourraient s'avérer utiles.

1.2.1 Les défis liés au recrutement et à la rétention des élèves

Selon Martel (2001), plus du tiers (35,9 %) des enfants d'ayants droit ne fréquentent pas l'école de langue française en Ontario, ce qui est lourd de conséquences pour la transmission de la langue et de la culture françaises dans cette province ; non seulement est-il probable qu'une proportion considérable de ces enfants ne maîtriseront pas le français ou ne le maintiendront pas s'ils le parlent en bas âge, mais il est peu probable qu'ils tisseront ou conserveront des liens avec la culture française et la communauté francophone. De plus, parce qu'ils n'auront pas été scolarisés dans un établissement scolaire francophone, ils risquent de ne pas avoir le droit, en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, à la scolarisation en français pour leurs propres enfants.

La rétention des élèves dans les écoles de langue française lors du passage au secondaire est difficile dans de nombreuses écoles francophones. Un pourcentage non négligeable d'enfants qui s'inscrivent à l'école française au début de leur scolarisation la quittent pour s'inscrire à l'école anglaise, principalement lors du passage au secondaire ou pendant le secondaire (Frenette et Quazi, 1997).

Certes, les difficultés rencontrées par des élèves quant à leur rendement en français et leur choix d'entreprendre des études postsecondaires dans un établissement de langue anglaise ou en anglais dans un établissement bilingue constituent des facteurs souvent invoqués pour expliquer la décision de quitter l'école française. Mais des facteurs structureaux pourraient aussi être en cause.

La nature confessionnelle ou publique des conseils scolaires de district de l'Ontario pourrait-elle être liée à certaines des difficultés de rétention de certains enfants d'ayants droit francophones dans les écoles françaises ? Les parents francophones

qui choisissent l'éducation en français pour leurs enfants peuvent opter pour les écoles francophones catholiques ou les écoles francophones du système public. Les conseils scolaires de district catholiques et les conseils scolaires de district publics qui servent les francophones d'un même territoire rivalisent non seulement avec les conseils scolaires catholiques et publics anglophones, mais aussi font compétition entre eux pour attirer une population scolaire francophone en perte de croissance. Cette situation présente des défis pour les conseils pour le recrutement avant même le début de la scolarisation.

Mais c'est surtout lors du passage au secondaire que des difficultés surgissent en matière de rétention. Dans certaines régions, le conseil scolaire francophone catholique et le conseil scolaire francophone public peuvent-ils compter sur la population scolaire de niveau secondaire nécessaire pour offrir l'éventail complet de choix de cours et d'activités parascolaires susceptibles d'intéresser et de retenir tous leurs élèves lors du passage au secondaire ? Des conseils scolaires catholiques et publics ont sans doute avantage à conjuguer leurs efforts pour relever le défi de la rétention. Pour leur part, les conseils scolaires catholiques et publics anglophones, vu les nombres habituellement très élevés d'élèves qu'ils servent et le statut très élevé de la langue anglaise, n'ont généralement pas à affronter ce genre de défi.

1.2.2 Les défis liés à l'apprentissage de la langue et à l'appropriation de la culture

Améliorer le rendement scolaire. Les élèves du niveau élémentaire des écoles francophones de l'Ontario n'atteignent pas la norme provinciale en lecture et en écriture aux évaluations provinciales réalisées par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation de la province. Au secondaire, plus du quart des élèves de 11^e année de la première nouvelle cohorte ont accumulé 20 crédits ou moins, alors qu'ils devraient en avoir accumulé 24 ou plus ; ils risquent ainsi de ne pas terminer leurs études secondaires (King, 2004).

Freiner l'anglicisation et remédier à ses effets, particulièrement en début de scolarisation. Il y a croissance de l'anglicisation des enfants au sein des familles qui tendent à privilégier de plus en plus l'usage de l'anglais plutôt que du français dans les échanges verbaux quotidiens. Cette tendance se traduit dans les données sur la langue parlée à la maison par les élèves des écoles françaises de la 3^e et de la 6^e année (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2000, citée dans Gouvernement de l'Ontario, 2004). Les familles confient de plus en plus à l'école française la responsabilité d'assurer la transmission de la langue et de la culture françaises.

Mieux gérer l'hétérogénéité linguistique croissante de la population scolaire. Les enfants d'ayants droit proviennent de deux grands types d'environnements familiaux. Il y a d'une part, les familles dans lesquelles les deux parents ou le parent francophone (dans le cas des couples exogames) s'efforcent de créer un environnement familial francophone et de parler à leur enfant en français dès sa naissance et, d'autre part, il y a les familles dans lesquelles les parents, et même le parent francophone, se parlent essentiellement en anglais dans la famille. Très souvent, on constate la présence de ce dernier phénomène chez les couples exogames puisque la dynamique langagière du couple fait que la langue de communication dans la famille est de façon prédominante l'anglais. Par conséquent, à leur arrivée à l'école française, les compétences de certains enfants sont très élevées dans la langue d'apprentissage (le français), tandis que chez d'autres elles sont faibles, voire inexistantes. Cette très forte hétérogénéité linguistique constitue un défi pédagogique très important puisque les compétences en français sont à la base même de la réussite scolaire en français, elle-même liée à la capacité de rétention de l'école française.

Promouvoir un bilinguisme additif pour tous. En situation linguistique minoritaire, il est important que les francophones soient très compétents en français et en anglais. En effet, en Ontario comme dans les autres provinces et dans les territoires où les francophones sont minoritaires, les francophones

sont habituellement obligés d'apprendre la langue de la majorité anglophone. Très souvent, comme en témoignent les données précitées sur l'assimilation, la situation mène à un bilinguisme soustractif : l'apprentissage de l'anglais et l'acculturation en anglais s'opèrent aux dépens de leurs compétences en français, de leur identité francophone et de leur engagement par rapport à la communauté francophone (Landry et Allard, 1988). C'est pourquoi, dans les communautés francophones et acadiennes vivant en contexte minoritaire, on vise à développer un bilinguisme additif de qualité. L'élève qui possède un bilinguisme additif jouirait d'un haut degré de compétence en français et en anglais tant sur le plan de la communication interpersonnelle que sur le plan cognitivo-scolaire ; il maintiendrait une forte identité francophone et manifesterait des attitudes et des croyances positives envers le français et l'anglais tout en faisant un usage généralisé du français sans diglossie, c'est-à-dire sans que la langue française soit vouée à des fonctions sociales restreintes (adapté de Landry et Allard, 1988). Ce type de bilinguisme permet de contribuer à l'essor des communautés francophones et anglophones et de faire partie d'une main-d'œuvre capable de répondre à la demande de personnel possédant des compétences élevées dans les deux langues officielles du pays.

Prendre en compte les perceptions identitaires des jeunes. Dans le contexte de la mondialisation et de l'immigration, de l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication et de la dominance incontestée des médias anglophones nord-américains, les élèves des écoles francophones multiplient leurs allégeances identitaires. Dans l'ensemble, leurs identités ethno-linguistiques peuvent se situer sur un continuum allant de très fortement anglophones à très fortement francophones (Landry, Deveau et Allard, 2006a). En général, ces élèves accordent une place de choix à leur identité bilingue. Mais, comme le souligne King (2004), « l'identité culturelle des élèves francophones est ambiguë. D'une part, ils perçoivent l'importance de la langue et de leurs compétences linguistiques en français mais d'autre

part, ils accordent peu d'importance à la culture francophone. » Voilà un défi lié à la nécessité de promouvoir un biculturalisme ou un multiculturalisme additif.

S'ouvrir à la diversité culturelle. Dans plusieurs villes ontariennes, le phénomène de l'immigration accroît de façon appréciable la diversité culturelle et ethnique des élèves (Office des affaires francophones et Statistique Canada, 2005b). Ce phénomène est particulièrement significatif au sein des conseils scolaires anglophones puisqu'une très forte majorité d'immigrants choisissent de s'intégrer à la communauté anglophone. Mais le phénomène est fréquent pour certains conseils scolaires francophones particulièrement mais non seulement dans la métropole de Toronto et dans la capitale fédérale. Certes, l'arrivée d'enfants d'immigrants dans les écoles de langue française compense légèrement pour la non-fréquentation d'une proportion notable d'enfants d'ayants droit francophones, mais elle apporte surtout un riche apprentissage grâce à l'occasion qu'elle offre de s'ouvrir à la diversité culturelle et ethnique tout en l'accueillant et en l'incluant par la voie du dialogue. Cette ouverture à la diversité comporte un défi de taille pour les écoles : elles doivent apprendre à gérer cette diversité d'expériences de vie et de scolarisation tout en favorisant l'apprentissage de l'altérité.

Tous ces défis sont connus des organismes francophones ontariens et du ministère de l'Éducation et de la Formation. Pour les rencontrer, la section francophone de ce ministère de l'Éducation et de la Formation a réalisé en 1994 un *Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique* qui devait favoriser la prise en charge par chacun des conseils scolaires francophones d'un plan d'action visant

le développement d'une identité personnelle, linguistique et culturelle forte, mais empreinte d'ouverture à la diversité, de même qu'un sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne, canadienne et internationale

En 1997, une entente spéciale Canada-Ontario permettait au gouvernement fédéral de collaborer avec la province à la mise en œuvre de la nouvelle

structure des conseils scolaires de district. Puis, la section francophone du Ministère a établi et adopté en 2004, à la suite d'un processus de consultation mené avec « près de 600 représentantes et représentants des conseils scolaires et d'autres partenaires en éducation provenant des diverses régions de la province », la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation de langue française* (Gouvernement de l'Ontario, 2004).

La *Politique* définit ainsi le terme aménagement linguistique :

L'aménagement linguistique se définit comme étant la mise en œuvre, par les institutions éducatives, d'interventions planifiées et systémiques visant à assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire.

Elle entend permettre « aux institutions éducatives d'accroître leurs capacités à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves ». Plus précisément, elle demande aux conseils scolaires « d'élaborer, de mettre en œuvre et de réviser leur politique d'aménagement linguistique » qui comportera des visées stratégiques favorisant, d'une part, le développement de la personne et la réussite scolaire – apprentissage tout au long de la vie et la construction identitaire – et, d'autre part, l'acquisition des capacités institutionnelles sur les plans du leadership participatif, de l'engagement parental et communautaire et de la vitalité institutionnelle.

Notre étude a été réalisée dans le cadre d'une enquête pancanadienne menée par l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML) en collaboration avec la section francophone du ministère de l'Éducation de l'Ontario, les huit conseils scolaires de district catholiques et les quatre conseils scolaires de district publics de l'Ontario. Toutes les parties à l'entente ont estimé que le moment était venu de dresser, au regard des projets d'aménagement linguistique des districts, le profil sociolangagier des élèves de la 11^e année de chaque grande région de la province, de chacun des conseils scolaires de district et de chaque école.

Le profil leur permettrait de dégager précisément la socialisation ethnolangagière de leurs élèves et leur développement psycholangagier : motivations pour l'apprentissage et l'usage du français et de l'anglais, identité ethnolinguistique, désir d'intégrer les communautés francophone et anglophone, compétences orales et cognitivo-scolaires en français et en anglais, et usage du français et de l'anglais.

L'étude de l'ICRML a pour objet de vérifier un modèle des facteurs liés au développement du comportement langagier autodéterminé et conscientisé. Selon ce modèle, pour comprendre le phénomène du développement bilingue et celui de l'assimilation linguistique en milieu minoritaire, il est non seulement crucial d'étudier les dimensions individuelles ou psychologiques du bilinguisme, mais aussi d'analyser la vitalité ethnolinguistique communautaire du groupe linguistique de même que de nombreux aspects de la socialisation ethnolangagière des membres de la communauté. Les questionnaires et les tests utilisés ont été conçus par les membres de l'équipe de l'ICRML, à savoir Rodrigue Landry, Réal Allard, Kenneth Deveau et Noëlla Bourgeois.

Les parties à l'entente sont d'avis que le profil sociolangagier des élèves pourra aider les conseils scolaires et le Ministère à comprendre les aspects de la socialisation ethnolangagière des élèves qu'ils pourraient vouloir promouvoir afin de favoriser la construction identitaire et l'engagement ethnolangagier francophones ainsi que l'acquisition d'un bilinguisme additif de qualité chez les élèves.

Quatre chapitres font suite à notre introduction. Le deuxième décrit le cadre conceptuel de la recherche. Il explique les conditions normalement requises pour assurer à la fois le développement d'une identité francophone ou bilingue qui reflèterait un bilinguisme additif et l'acquisition d'un comportement ethnolangagier engagé relativement au maintien de la langue française en contexte minoritaire. Il permet d'établir concrètement la portée des résultats obtenus et leur interprétation. Toutefois, s'il s'agit de se renseigner d'abord sur les résultats obtenus, on se reportera préalablement aux chapitres 4 et 5. La méthodologie de l'étude est exposée

au troisième chapitre. Il comprend une description de la population étudiée et de l'échantillon objet des analyses, des questionnaires ou instruments de mesure utilisés, de la procédure régissant leur administration et des méthodes d'analyses des données. Le quatrième chapitre présente les résultats provenant des élèves de la 11^e année qui ont participé à l'étude dans chacune de quatre régions de l'Ontario : l'Est, le Nord-Est, le Nord-Ouest et le Sud. La définition de ces régions a été réalisée en consultation avec le secteur francophone du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Enfin, le cinquième chapitre comporte la discussion des résultats et la conclusion.

Il importe de noter que les résultats provenant des élèves de chacun des conseils scolaires de district et de ses écoles participantes ne sont pas présentés ici ; ils font l'objet de rapports distincts. Chaque direction de conseil de district scolaire francophone reçoit un rapport sous la forme de tableaux portant sur les données des élèves de chacune de ses écoles, de son conseil et de la province à des fins de comparaisons. Les directions sont invitées à se reporter à la présente monographie pour les explications des concepts, pour des modèles d'interprétation des données et pour un examen des conséquences pédagogiques et d'aménagement linguistique découlant des résultats.

Chapitre 2 – Cadre conceptuel

La vitalité ethnolinguistique et l'autodétermination du comportement langagier

Être un éducateur ou une éducatrice en milieu linguistique minoritaire, c'est affronter des défis qui paraissent parfois insurmontables. 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 et ces habitudes pourront se trouver en compétition directe avec celles que cherche à promouvoir l'école de langue française. Les jeunes qui ont l'habitude de parler anglais dans la plupart de leurs activités extrascolaires tendraient même à parler cette langue à l'école (Desjarlais, 1983 ; Landry, Allard et Deveau, soumis). Pour eux, le français risque d'être perçu comme une langue « scolaire », une langue peu utile dans leur vie quotidienne, une langue ayant peu de statut et de légitimité dans la société ou dans ce qu'ils appellent la « vraie vie ».

Comment, dans un contexte social anglo dominant, l'école de langue française peut-elle favoriser chez les élèves un usage plus étendu du français et une réussite scolaire très satisfaisante en français, tout en cultivant en eux le désir d'intégrer la communauté francophone, de développer un engagement identitaire fort et d'acquérir une plus grande autodétermination à devenir des agents actifs de la francophonie dans leur communauté ?

Le défi est de taille et il s'amplifie avec la baisse de la vitalité de la communauté francophone. Comme nous le soulignerons, l'école ne peut constituer le seul élément responsable de la revitalisation communautaire, mais elle joue un rôle

essentiel et déterminant. 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 ethno-langagier : le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socioinstitutionnel. Il permet aussi d'apprécier la pertinence des résultats provenant des élèves des écoles de langue française de l'Ontario à l'occasion des tests et des questionnaires administrés. Par une analyse des résultats de l'étude à la lumière du cadre conceptuel, nous souhaitons pouvoir aider les responsables de l'éducation des francophones en situation minoritaire à dégager les éléments centraux d'une pédagogie adaptée au contexte minoritaire du vécu francophone des jeunes. Ces éléments sont présentés dans la dernière section de notre rapport de recherche.

La présentation du cadre conceptuel comporte trois volets. Dans un premier temps, nous présentons le concept de vitalité ethnolinguistique et la relation qu'il entretient avec le maintien de la langue et de la culture ainsi qu'avec l'assimilation linguistique et l'acculturation. Dans un deuxième temps, nous nous demandons si l'assimilation linguistique est le résultat d'un meurtre ou d'un suicide. Autrement dit, est-ce le résultat d'un déterminisme ou d'un choix libre et éclairé ? Après examen de ces deux thèses, meurtre et suicide, nous formulons une thèse subsidiaire et proposons un modèle conceptuel qui présente l'avantage de planifier un aménagement linguistique visant la revitalisation ethno-langagière des communautés francophones et acadiennes. Dans un troisième temps, nous mettons en évidence les rôles que remplissent l'éducation et la famille dans la revitalisation ethno-langagière. Nous explicitons à cette occasion le modèle conceptuel qui encadre la collecte et l'interprétation de l'ensemble des

données de notre recherche. Chacune des composantes du modèle y est décrite et ce sont ces composantes qui sont l'objet des résultats présentés dans le quatrième chapitre.

2.1 La vitalité ethnolinguistique : facteur déterminant

L'isolement des groupes humains dans l'évolution de l'humanité a créé le besoin de développer un nombre considérable de langues. Au fil du temps, les contacts entre les groupes linguistiques ont permis à ces langues d'évoluer et ont suscité des rapports de pouvoir intergroupes. Des minorités linguistiques nombreuses se sont assimilées aux groupes linguistiques dominants. Le concept de vitalité ethnolinguistique a été élaboré en vue de dégager la nature de ces relations de pouvoir et de définir les conditions nécessaires pour assurer la vitalité des groupes linguistiques.

2.1.1 Qu'est-ce que la vitalité ethnolinguistique ?

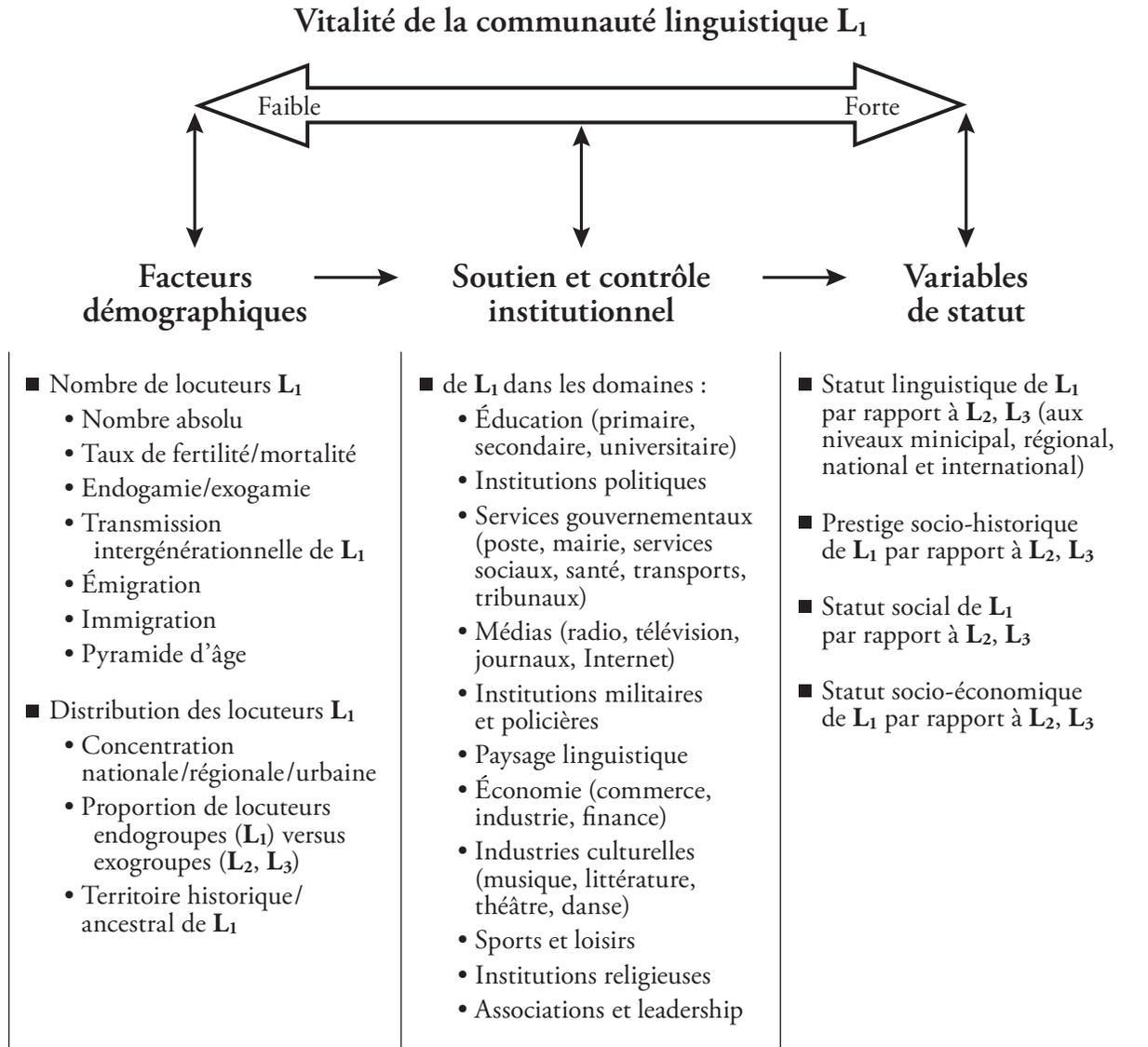
Pour Giles, Bourhis et Taylor (1977), la vitalité ethnolinguistique est constituée de facteurs structurels qui favorisent le développement et la survie d'un groupe linguistique en tant qu'entité distincte et active dans une situation intergroupe. Plus ces facteurs structurels sont favorables à l'emploi 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 (groupe externe). Selon eux, les facteurs structurels forment trois catégories : les facteurs démographiques, les facteurs de support institutionnel et les facteurs de statut. Ces facteurs sont présentés à la figure 1.

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 le 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. Par exemple, 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 librement la vitalité de la langue française à l'échelle provinciale (Bouchard et Bourhis, 2002).

Les variables de support institutionnel sont liées 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 soulignait le concept de « complétude institutionnelle » comme 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 lieux 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 légi-

Figure 1
Taxonomie des facteurs sociostructuraux
qui affectent la vitalité d’une communauté linguistique L₁ en contact
avec des communautés linguistiques exogroupes L₂, L₃ sur un même territoire
 (Bourhis et Lopicq, 2004)



time et socialement reconnue et, par voie de conséquence, plus ils seront disposés à la parler.

Giles *et al.* (1977) privilégient le statut du groupe. Le statut linguistique de la langue est élevé lorsqu'elle est valorisée pour des fonctions diverses. Ainsi, le français a longtemps joui d'un statut élevé 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, la langue anglaise a longtemps profité d'un statut supérieur au français parce que la vie économique était largement dirigée par la minorité anglophone (Bourhis et Lopicq, 2004).

Le concept de vitalité ethno-linguistique n'est pas le seul à vouloir expliquer le maintien des langues dans les relations intergroupes. Allardt (1984) attirait l'attention sur l'importance de bénéficier 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 certains réseaux ou institutions (Gilbert, 1999 ; O'Keefe, 2001 ; Stebbins, 2001). Bourdieu (1982) a examiné la question de la légitimité d'une langue au regard du capital. La langue légitime est celle qui présente le plus de valeur sur le « marché des langues » et les détenteurs de cette langue acquièrent du « capital » linguistique.

Le concept de « diglossie » a été largement utilisé dans l'étude des relations entre les groupes linguistiques (Fishman, 1965, 1967 ; 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 anglo-dominante (Landry, 2003a, 2006 ; Marmen et Corbeil, 2004) et les milieux urbains sont surtout anglo-dominants (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, soumis).

Prujiner *et al.* (1984) ont proposé de combiner la notion de capital linguistique de Bourdieu (1982) et la notion de vitalité ethno-linguistique de Giles *et al.* (1977) pour définir quatre champs de capital linguistique : démographique, politique, économique et culturel. Les variables démographiques sont les mêmes que celles décrites par Giles *et al.* (1977) (voir la figure 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 de 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 constituent la vitalité ethno-linguistique du groupe. Landry et Allard (1990) ont intégré cette conception de la vitalité ethno-linguistique à leur modèle du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif selon lequel ces quatre capitaux linguistiques influent largement

sur les possibilités de socialisation dans la langue et la culture du groupe. Par exemple, 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 du groupe dans ces institutions. Les réseaux sociaux des membres du groupe dépendent de variables démographiques (ex. : concentration géographique, exogamie). La densité géographique influe sur la fréquence des contacts avec des membres de l'endogroupe et de l'exogroupe. Par exemple, lorsque la densité est faible, les voisins et les amis peuvent être surtout des membres du groupe majoritaire. Il convient de le répéter, l'exogamie, très fréquente lorsque les membres de l'endogroupe sont peu nombreux et dispersés, a pour effet que les liens de « solidarité » (amitié, intimité) peuvent 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 psycholinguistique 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 psycholinguistique exercent une force tellement 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 est davantage lié au lieu de résidence et à la vitalité ethnolinguistique du groupe qu'aux caractéristiques individuelles (Landry et Allard, 1992).

Le bilinguisme est de type additif lorsque les contacts avec une deuxième langue ne produisent pas d'effets néfastes 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 en

français (Genesee, 1998). En contexte minoritaire, le bilinguisme est souvent de type 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.

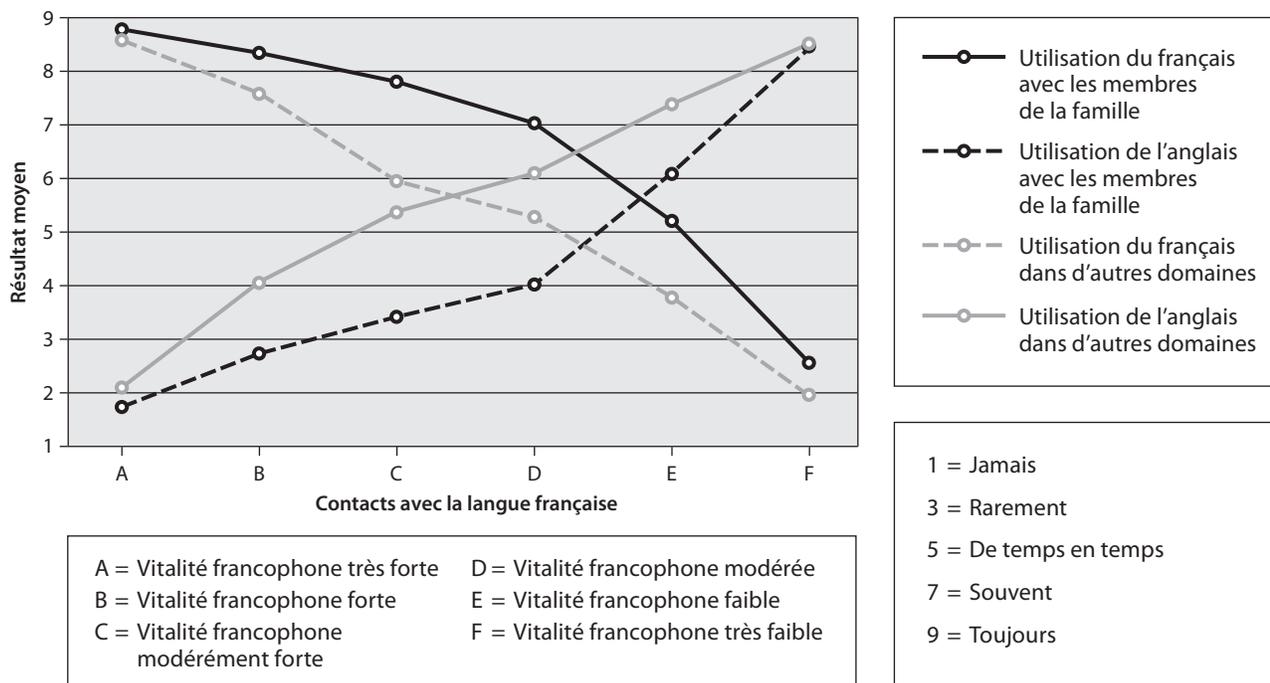
2.1.2 Le déterminisme social : vitalité ethnolinguistique et francité des jeunes francophones

Si la vitalité d'un groupe linguistique peut produire des effets de déterminisme social sur le développement psycholinguistique 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 psycholinguistique francophone est-il fortement relié à la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones ? Dans la présente section, nous donnons trois exemples de déterminisme social 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 psycholinguistique francophone, il importe de pouvoir comparer les résultats provenant de plusieurs groupes de francophones situés sur un continuum de vitalité ethnolinguistique. L'exemple illustré à la figure 2 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 proviennent de données recueillies dans

Figure 2
Vitalité ethnolinguistique et comportement langagier
 (adapté de Landry, 1995)



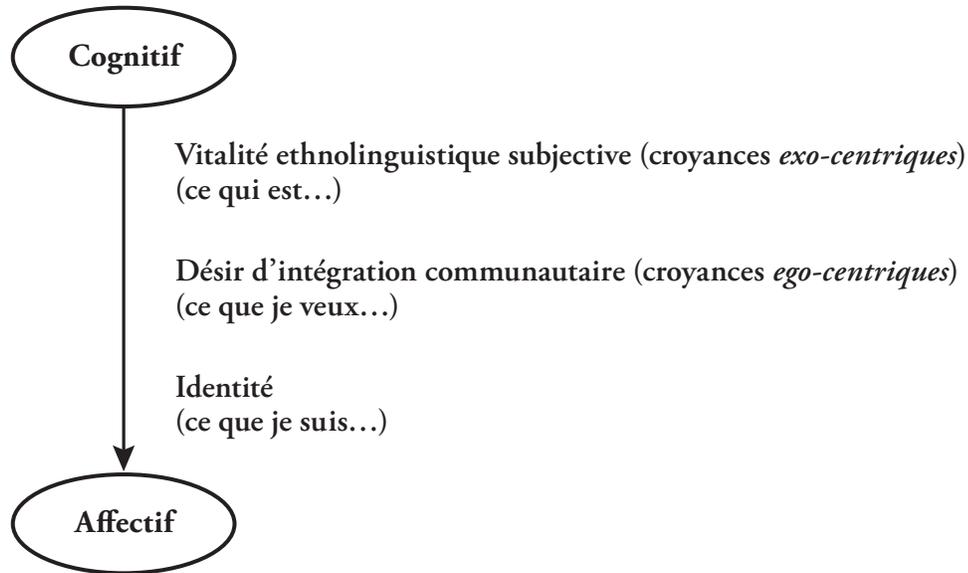
plusieurs provinces canadiennes et dans l'État du Maine, aux États-Unis. Le continuum de vitalité ethnolinguistique comprend six niveaux allant d'une vitalité francophone très forte (à Rivière-du-Loup, au Québec) à une vitalité francophone très faible (dans l'État du Maine, États-Unis). Les scores se répartissent sur une échelle Likert de 9 points (1 = jamais, 3 = rarement, 5 = de temps en temps, 7 = souvent, 9 = toujours). La figure 2 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 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 des membres d'un groupe envers leur langue peuvent se situer sur un continuum allant du cognitif vers l'affectif (voir figure 3). 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 (ex. : la proportion de francophones dans la région, les services gouvernementaux dans la langue du groupe, la langue dominante dans les industries et les commerces).

Figure 3
Continuum cognitivo-affectif
 (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 autant 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 entre le pôle cognitif et le pôle affectif (Allard et Landry, 1994 ; Landry, 2003b). Néanmoins, même l'identité pourra être fortement tributaire de la vitalité des groupes linguistiques.

Le tableau A indique les scores moyens obtenus pour chacune des composantes du continuum de la disposition cognitivo-affective envers l'endogroupe. Comme ci-dessus, 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 renvoie à une disposition complètement anglo dominante, un score de 5 signifie des scores égaux à l'égard de chacune des communautés et un score de 9 renvoie à une disposition complètement francodominante. Comme le montre le tableau A, 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 entre la vitalité des communautés et les scores est plus forte pour la composante plus cognitive (84 % de

Tableau A
Scores moyens¹ sur le continuum cognitivo-affectif de disposition
envers la communauté francophone en fonction de la vitalité ethnolinguistique du groupe
 (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, Québec
 Forte = Edmundston, N.-B.
 Modérée = Bouctouche, N.-B.
 Faible = Cornwall, Ontario
 Très faible = Louisiane, États-Unis

variance expliquée) que pour la composante plus affective (64 % de variance expliquée) du continuum. La variance expliquée pour les scores de désir d'intégration (67 %) se situe entre ces deux pôles, mais ce résultat s'apparente davantage à celui des scores d'identité qu'à ceux de la vitalité subjective. Néanmoins, les résultats montrent que même pour la composante affective du continuum, la vitalité ethnolinguistique exerce une influence que l'on pourrait qualifier de déterminante. Ces scores reflètent une érosion progressive de l'identité ethnolinguistique en forte relation avec une vitalité communautaire décroissante.

2.1.2.3 L'identité bilingue

Dans une recension récente des recherches sur l'identité ethnolinguistique des francophones, Dallaire et Roma (2003) énoncent la conclusion suivante : « 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) décrit l'identité bilingue comme « 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 leur recension des écrits sur « l'identité que les jeunes revendiquent » en déclarant ce qui suit :

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.

Très peu des recherches recensées par Dallaire et Roma ont comparé des groupes sur un continuum de vitalité ethnolinguistique. La plupart de ces recherches ont analysé l'identité des jeunes dans des régions de faible vitalité francophone. Ces recherches peuvent constater des variations *intragroupes* et montrer, par exemple, que certains 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, la comparaison des scores de francité (ex. : le désir d'intégrer la communauté francophone) en fonction d'un continuum identitaire s'impose d'emblée.

Une étude récente (Landry, Deveau et Allard, 2006a) a procédé à ces comparaisons. Nous avons formulé l’hypothèse selon laquelle l’identité bilingue constitue une position sur un continuum identitaire allant d’une identité francophone forte à une identité anglophone forte, l’identité bilingue constituant différentes positions intermédiaires entre ces deux pôles. Une échelle de 7 points a été dressée comme suit :

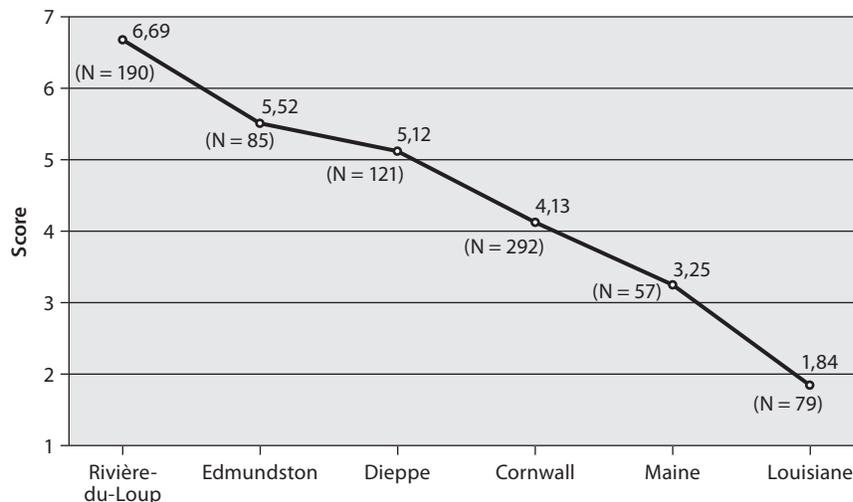
- 7 = identité francophone forte/
identité bilingue faible
- 6 = identité francophone forte/
identité bilingue modérée
- 5 = identité francophone forte/
identité bilingue forte
- 4 = identité francophone modérée/
identité bilingue forte
- 3 = identité francophone faible/
identité bilingue forte
- 2 = 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 des dix provinces canadiennes et de deux États des États-Unis ayant le français comme langue maternelle ou au moins un parent de langue maternelle française.

Pour vérifier la relation existant 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, au Québec) à une vitalité très faible (en Louisiane). Les scores sont présentés à la figure 4. Nous observons une forte décroissance des scores en fonction de la vitalité décroissante des communautés comparées, les scores variant de 6,69 à 1,84 sur l’échelle de 7 points décrite ci-dessus. De plus, une analyse de variance montre qu’une proportion de 66 % de la variabilité des scores s’explique par le continuum de vitalité ethnolinguistique. Enfin, d’autres analyses ont montré de fortes relations entre les scores du continuum identitaire et les scores reflétant la francité des jeunes (ex. : la compétence orale en français, le désir d’intégrer la communauté francophone et plusieurs mesures d’usage du français).

Figure 4
Relation entre la vitalité ethnolinguistique francophone et l’identité ethnolinguistique
(Landry, Deveau et Allard, 2006a)



2.2 L'assimilation linguistique : meurtre ou suicide ?

Les résultats de recherche présentés dans la section précédente montrent qu'un lien direct existe entre la vitalité ethnolinguistique des communautés et l'assimilation linguistique des francophones ou, du moins, une baisse dans la francité des comportements et des dispositions. Des chercheurs ont néanmoins proposé des thèses différentes pour expliquer le phénomène de l'assimilation linguistique. Deux thèses opposées font apparaître des points de vue très différents quant aux facteurs qui expliquent ce phénomène très commun chez les minorités linguistiques.

2.2.1 La thèse du suicide

La thèse du suicide renvoie au point de vue selon lequel l'assimilation linguistique serait le résultat d'un choix volontaire. Les membres de groupes linguistiques minoritaires décideraient qu'il est à leur avantage ou à celui de leurs enfants d'adopter la langue du groupe majoritaire. Selon Edwards (1985) les membres de groupes minoritaires s'assimilent principalement pour des motifs d'ordre économique ou de mobilité sociale. Il s'agit d'un choix libre et volontaire. Il estime (Edwards, 1989) que les minorités linguistiques doivent avoir le droit de conserver leur langue et leur culture, mais il ajoute que c'est une question privée. 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 de l'État puissent lui venir en aide.

2.2.2 La thèse du meurtre

La chercheuse Skutnabb-Kangas (2000) soutient une thèse contraire. Selon elle, de nombreuses minorités linguistiques sont forcées d'abandonner leur langue et leur culture en raison d'abus de pouvoir ou d'indifférence des groupes dominants. Elle cite de nombreuses situations dans le monde où les minorités sont privées de droits linguistiques

fondamentaux, dont le droit à l'éducation. Sur plus de 6 000 langues, moins d'une centaine jouiraient du statut de langue officielle et un très grand nombre sont maintenant parlées par de très petites populations. Elle trace des liens parallèles entre la baisse de la biodiversité de la planète et les pertes sur le plan de la diversité linguistique et culturelle de l'humanité. Que ces pertes de diversité soient liées à des mesures oppressives ou à l'inaction des gouvernements, le résultat n'en serait pas moins une forme de génocide linguistique et culturel.

2.2.3 Une thèse subsidiaire

Il peut être utile de présenter deux thèses contradictoires pour expliquer un phénomène, ce qui nous permet souvent de constater que les explications ne résident pas dans l'un ou l'autre des pôles d'une dichotomie. Des réalités sociales comme l'assimilation linguistique sont complexes et les causes sont multiples. De plus, toute explication relativement complète d'un phénomène aussi complexe que celui de l'assimilation linguistique regroupe 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).

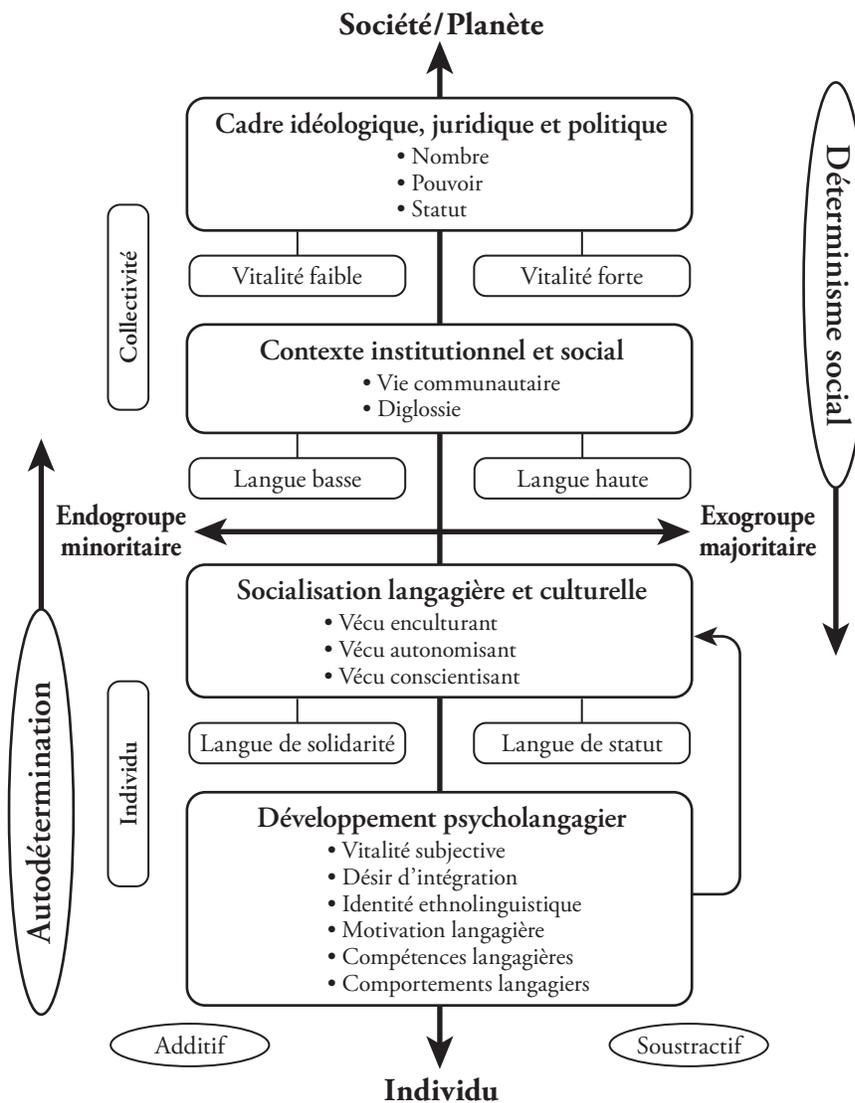
Afin de fournir une conceptualisation des facteurs reliés au maintien et à la perte des langues, nous proposons un modèle macroscopique qui peut servir non seulement comme moyen de regroupement des multiples facteurs reliés à l'assimilation linguistique, mais aussi comme outil d'aménagement linguistique visant la revitalisation des communautés linguistiques. Selon le biologiste français Joël de Rosnay (1975), un microscope est un outil conceptuel qui vise la compréhension d'un phénomène dans sa globalité et dans sa complexité. Le microscope peut être élargi pour appréhender l'ensemble des composantes qui interagissent comme il peut focaliser sur un ensemble plus restreint d'éléments, voire sur une seule composante. Cet outil conceptuel vise donc à visualiser le tout et les parties et à comprendre les interactions des parties. Aussi importe-t-il que tout modèle conceptuel macroscopique puisse présenter à la fois

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 pouvoir dégager les relations réciproques qu'elles mettent en jeu. Il faut pouvoir conceptualiser le tout sans oublier ses parties tout en étant capable de centrer l'attention sur une partie sans oublier le rôle qu'elle exerce dans le tout.

Ce modèle conceptuel macroscopique ne permet certes pas d'expliquer ou d'appréhender l'intégralité du phénomène étudié, mais il permet d'apprécier sa nature globale et complexe. Il montre que de nombreux facteurs influent sur 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 5 offre une perspective intergroupe (l'axe horizontal).

Figure 5
Modèle intergroupe de la revitalisation ethnolinguistique : une perspective macroscopique
 (Landry, Allard et Deveau, 2006 ; Landry, Allard et Deveau, 2007a)



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 entre l'endogroupe minoritaire et l'exogroupe majoritaire qui s'exerce tout le long d'un continuum allant d'un pôle « société/planète » à un pôle « individu ». Pour des langues internationales comme le français et l'anglais, il n'est pas exagéré de parler d'un rapport de force qui s'exerce à l'échelle planétaire.

Il suffit de penser 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 mis en cause entre le français et l'anglais au sein de la société canadienne, particulièrement celle de l'Ontario.

Nous n'exposons pas ici le modèle théorique dans tous ses détails. Il s'agit de présenter des prémisses et des principes qui découlent du modèle afin de situer exactement les rôles de l'école et de la famille dans un plan global et intégré qui viserait la revitalisation ethno-linguistique des communautés francophones et acadiennes (pour des descriptions plus détaillées voir Landry, Allard et Deveau, 2006 et 2007a, et Landry, Deveau et Allard, 2006b). Le modèle montre que les rapports de force entre l'endogroupe minoritaire et l'exogroupe majoritaire se vivent sur différents plans allant du macrosocial au psychologique en passant par le microsociale.

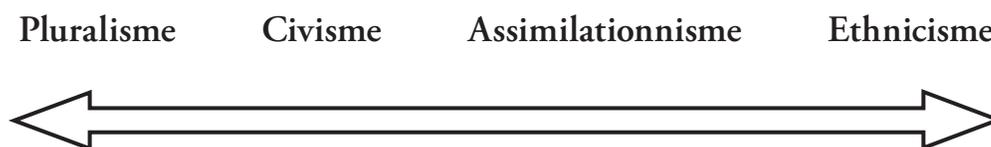
2.2.4 Un aperçu de principes gouvernant la revitalisation ethno-linguistique

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

Nous l'avons dit, les minorités linguistiques ont besoin d'espaces sociaux et d'institutions pour assurer à leurs membres une vie communautaire. L'appui des gouvernements est nécessaire pour permettre une certaine « complétude institutionnelle ». Cet appui étatique se situe à un premier niveau macrosocial du modèle macroscopique (figure 5), c'est-à-dire dans un « cadre idéologique, juridique et politique ». Il s'agit de l'idéologie qui préside aux décisions des gouvernements concernant l'appui aux minorités, du contexte juridique des langues (ex. : le statut des langues et les droits collectifs reconnus) et des politiques linguistiques (ex. : les programmes gouvernementaux) en œuvre. Bourhis (2001) situe sur un continuum idéologique quatre positions des États-nations concernant le soutien qu'ils offrent aux minorités linguistiques, celles-ci allant du pluralisme à l'ethnisme (voir figure 6).

L'idéologie *pluraliste* se caractérise par une reconnaissance explicite des minorités linguistiques et leur forte valorisation, qui se traduit par un rôle actif de l'État dans l'appui à leur développement et à leur épanouissement.

Figure 6
Continuum des orientations idéologiques des États-nations par rapport aux langues
(adapté de Bourhis, 2001)



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 donc, de leur propre initiative. Seules la langue ou les langues qu'il reconnaît comme ayant caractère officiel reçoivent un appui formel.

L'assimilationnisme est une position idéologique qui vise l'assimilation linguistique et culturelle des minorités. Les politiques linguistiques qui sont mises en œuvre peuvent être plus ou moins oppressives, mais elles évoquent souvent le prétexte commode que l'assimilation à la langue dominante favorise une plus grande cohésion sociale et une intégration plus harmonieuse à la société.

L'ethnicisme se caractérise par différentes formes de rejet d'un groupe minoritaire (voire d'un groupe démographiquement majoritaire, mais à faible statut). Il s'agit d'optimiser la distance sociale existant entre le groupe minoritaire et le groupe dominant. Dans des formes extrêmes, l'ethnicisme peut mener au génocide.

La mise en œuvre des politiques linguistiques ne dépend pas uniquement des positions idéologiques de l'État-nation. Comme le montre la figure 5, l'appui des gouvernements peut dépendre de variables structurelles telles le nombre, le pouvoir et le statut (les trois variables sous-jacentes au concept de vitalité ethnolinguistique décrites à la section précédente). Plus un groupe est fort démographiquement, plus il peut être influent sur les plans économique et politique et plus sa langue jouit d'un statut élevé, plus fortes sont ses chances de recevoir l'appui juridique et politique du gouvernement. Au Canada, le gouvernement fédéral accorde des droits aux francophones en vertu du statut du français comme langue officielle : *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) ; *Loi sur les langues officielles* (1988). Ces droits se limitent aux domaines de compétence fédérale et tendent à influencer très peu les vécus langagiers des Canadiens (Landry, sous presse a) ; toutefois, une extension des droits

qu'offre la *Charte* est celle des droits en éducation conférés par l'article 23. En Ontario, la *Loi des services en français* ajoute d'autres droits linguistiques de compétence provinciale (Bourgeois, Denis, Dennie et Johnson, 2006), mais l'ensemble de ces droits fédéraux et provinciaux est loin d'englober la multitude des domaines du vécu langagier. Les contextes de vécu langagier relèvent aussi de facteurs démographiques et de domaines de compétence non 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 » où ses membres vivent une « socialisation langagière et culturelle » dans leur langue.*

Ce principe souligne la relation existant entre le deuxième niveau macrosocial du modèle (le « contexte institutionnel et social ») et le niveau microsociale, 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 5). En d'autres termes, plus le groupe aura réussi à se doter d'une certaine « complétude institutionnelle », plus seront fortes les chances de vivre et d'être socialisé dans la langue du groupe minoritaire. Les institutions et les espaces sociaux permettent au groupe de jouir d'une vie communautaire qui permet aux membres de se côtoyer dans divers réseaux sociaux et contextes institutionnels. Sans une forte complétude institutionnelle, une situation de diglossie est susceptible de s'instaurer : la langue minoritaire risque d'être 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 psycholinguistique.*

Ce principe unit les niveaux microsociale et psycholinguistique du modèle. Certains aspects de la socialisation langagière et culturelle peuvent influencer plus que d'autres des aspects du développement psycholinguistique des membres du

groupe. Ces contributions particulières de différents aspects de la socialisation ethnolangagière sont examinés dans la section qui suit, laquelle présente un modèle illustrant 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 : leurs compétences langagières, leur identité ethnolinguistique, leurs dispositions et leurs croyances, leurs motivations et leurs comportements langagiers.

d) Le déterminisme social est favorisé par l'absence d'une conscience critique des facteurs qui conditionnent le statut du groupe et de sa langue de même que les comportements langagiers ; 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 évidence l'existence d'un rapport dialectique entre le déterminisme social et l'autodétermination. C'est-à-dire que les comportements langagiers peuvent être déterminés par l'expérience des conditions sociales, 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, tableau A et figure 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 réclament 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 adoptait ce raisonnement, le français dans les services gouvernementaux, les commerces et les médias ne serait nullement nécessaire. Autrement dit, ces personnes ne sont pas conscientes 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 encore lorsqu'ils négligent de promouvoir l'usage du français en famille en laissant à l'école seule la tâche de contrebalancer la dominance sociétale de la langue anglaise.

En revanche, le modèle propose que, dans le cas où la socialisation langagière et culturelle a pour effet d'autonomiser les personnes (par un vécu autonomisant) et de la conscientiser à l'égard de leurs droits et de leurs responsabilités comme membres d'un groupe linguistique minoritaire (par un vécu conscientisant) et que le groupe comme « collectivité » est capable de prendre en charge sa destinée en gérant ses institutions et ses espaces sociaux, le groupe est plus capable de s'autodéterminer et de neutraliser les effets du déterminisme social. En d'autres termes, l'autodétermination peut être individuelle lorsque la personne est conscientisée aux conditions de son groupe et de son vécu ethnolangagier. La conscientisation favorise la transformation du déterminisme social en « déterminisme réciproque » (Bandura, 1976 et 1978). Devenues conscientes des conditions sociales qui

façonnent leurs comportements, les personnes sont capables d'adapter leurs comportements et d'agir sur leur milieu. Par ailleurs, l'autodétermination devient collective (voir figure 5) lorsque c'est le groupe comme collectivité qui prend en charge la création et le maintien de ses institutions et opère le changement de ses conditions sociales. 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 agissent en synergie tout le long du continuum « société-individu », plus fortes sont les chances de revitalisation ethnolangagière.

Selon le cinquième principe du modèle macroscopique, l'assimilation linguistique est à la fois un meurtre et un suicide. L'assimilation linguistique 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 somme, comme le montre la figure 5 (la flèche descendante à droite du modèle et la flèche ascendante à gauche du modèle), la revitalisation ethnolangagière peut être favorisée par des mesures descendantes et par des mesures ascendantes. 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 font partie intégrale d'un plan global et intégré et qu'elles se complètent en convergeant vers un même but (Landry, Deveau et Allard, 2006b ; Landry, sous presse a).

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

Le modèle macroscopique (figure 5) propose que le développement psycholangagier des mem-

bres 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 en découle 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.

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

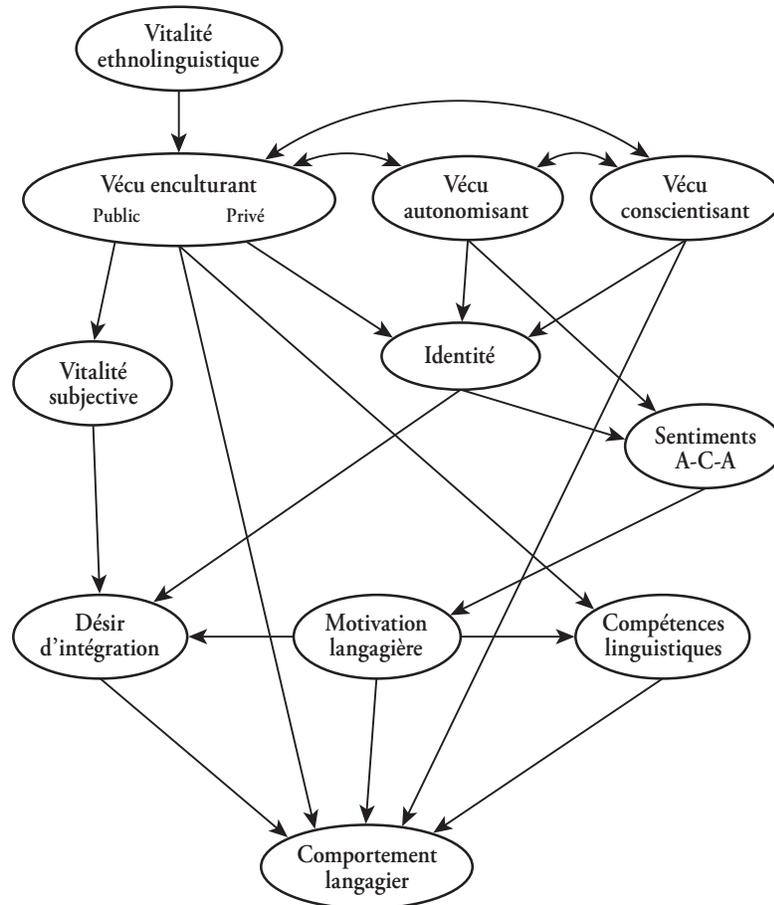
2.3 Revitalisation ethnolangagière : les rôles de l'éducation et de la famille

Il s'agit maintenant de décrire un modèle théorique qui a été conçu pour analyser les aspects de la socialisation langagière qui peuvent contribuer à l'autodétermination des comportements langagiers et à une conscientisation de groupe 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 (voir figure 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

Figure 7

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



autonomisant) ainsi qu'une conscience collective critique et un comportement 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 grands paradigmes 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 qui agissent, 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. 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 7 et tel qu'il a été dit amplement dans la première partie de ce 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 davantage reliés à une prise de conscience des conditions de son vécu et rendent la personne plus autonome et consciente de ses vécus langagiers. Si la vitalité du groupe linguistique peut être reliée à ces vécus, nous énonçons l'hypothèse que c'est indirectement que s'établit 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 7.

2.3.1 Un modèle conceptuel : trois vécus ethnolangagiers

Le modèle formule l'hypothèse que chacun des trois vécus langagiers contribue à la construction identitaire du jeune (se reporter à la section 2.3.2.1 ci-dessous). Ce sont les aspects privés du vécu enculturant qui, selon le modèle, contribuent le plus à la construction identitaire. Le vécu enculturant francophone dans le domaine public (les institutions et le paysage linguistique) contribuerait à la vitalité ethnolinguistique subjective francophone, c'est-à-dire aux perceptions du statut ou de la vitalité de la langue française 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 ont reçu un appui empirique dans une recherche récente (Landry, Deveau et Allard, 2006c).

Le désir d'intégrer la communauté francophone pourra aussi être influencé indirectement par les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance (sentiments A-C-A) dévelop-

pés grâce à un vécu langagier autonomisant et au développement d'une identité francophone. Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000 et 2002), 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 (voir sections 2.3.1.2, 2.3.2.4 et 2.3.2.5 ci-dessous). Cette motivation langagière est reliée au désir d'intégrer la communauté francophone, au développement 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 le désir de vivre en français dans sa communauté, la motivation intériorisée de parler français et de fortes compétences en cette langue sera généralement disposée à parler français dans sa vie quotidienne.

D'après le modèle, le comportement langagier ne dépendrait pas uniquement des dispositions des personnes, mais il serait aussi influencé directement par certains aspects du vécu enculturant et du vécu conscientisant (voir, à la figure 7, les flèches descendantes directes entre ces deux vécus et les comportements langagiers). D'une part, certains contextes de vécu (ex. : les institutions publiques) laissent peu de choix aux individus quant à la langue à employer. Même au sein du foyer, certains contextes comme l'exogamie instaurent des contraintes quant à l'usage des langues. D'autre part, les comportements langagiers engagés (la valorisation, l'affirmation et la revendication – se reporter aux sections 2.3.1.3 et 2.3.2.7 ci-dessous) 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, selon le modèle, 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. L'école et les expériences de littératie, tout en contribuant aux compétences communicatives orales, permettent surtout d'acquérir les compétences écrites et les habiletés langagières à employer la langue comme outil de pensée, compétence dite « cognitivo scolaire » (Cummins, 1979 et 1981). La motivation langagière peut aussi contribuer à 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).

Nous explicitons ci-après chacune des composantes du modèle afin d'approfondir la compréhension de leurs rôles respectifs dans le développement psycholangagier des élèves. Le quatrième chapitre présente les résultats de notre recherche correspondant à chacune de ces composantes. Rappelons que la première composante renvoyant à la vitalité ethnolinguistique de la communauté linguistique minoritaire a été largement examinée 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.

2.3.1.1 *Le vécu enculturant*

Rappelons que les trois vécus langagiers que décrit le modèle 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'acceptation 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. L'intériorisation des normes sociales, processus plus ou moins conscient chez elle, peut donc découler d'un certain déterminisme social. La fréquence des contacts langagiers dans divers domaines sociaux 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.

Des recherches sur les effets du vécu enculturant en milieu francophone minoritaire ont montré l'existence de relations différentes entre certaines catégories de vécu enculturant et certains aspects du développement psycholangagier (Landry et Allard et 1994b, 1996 ; Landry et Bourhis, 1997). Nous décrivons la nature de ces effets à la section 3.2.

Une des questions fondamentales que l'on doit se poser 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.

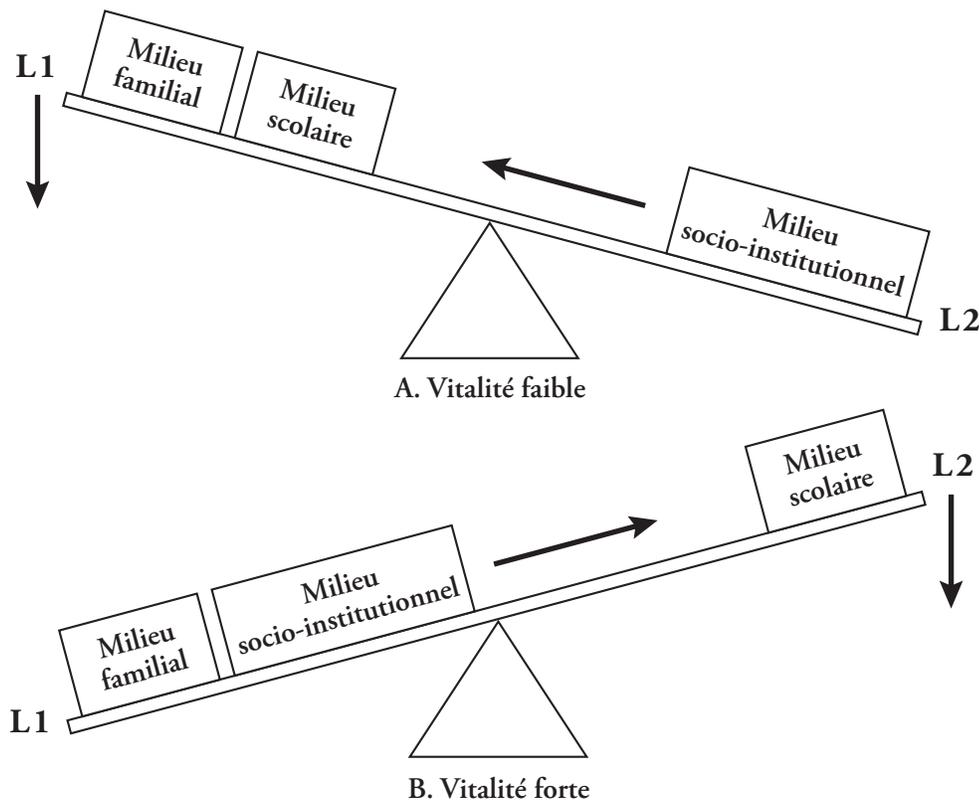
Landry et Allard (1990 et 1997) ont proposé le modèle des balanciers compensateurs et le concept de francité familioscolaire pour expliquer les conditions propices au bilinguisme additif en milieu francophone minoritaire. Selon ce modèle (voir la figure 8), deux conditions peuvent contribuer au

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, contribue à contrebalancer les effets du milieu socioinstitutionnel anglo-dominant (flèche descendante, partie supérieure de la figure 8). Fait intéressant une étude a montré que les enfants provenant de familles exogames 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 qui contribue au bilinguisme additif est l'usage aussi régulier que possible du français dans le milieu socioinstitutionnel (flèche montante, partie supérieure de la figure 8). Les occasions de parler le français dans les réseaux sociaux et dans les institutions publiques contribuent non seulement à créer des espaces sociaux pour étendre l'usage de la langue, mais aussi à 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 8 illustre les conditions du bilinguisme additif pour les groupes ayant une forte vitalité ethnolinguistique (ex. : les anglophones du Canada). Pour eux, plus forte est la scolarisation dans la langue seconde (flèche descendante) et plus fréquent est l'emploi de la langue seconde dans la famille et dans le milieu socioinstitutionnel (flèche montante), plus fort est leur bilinguisme. Il s'agit d'un bilinguisme additif puisque

Figure 8
Modèle des balanciers compensateurs
(Landry et Allard, 1990)



l'apprentissage de la langue première est protégé par les fortes pressions sociales favorables au maintien de cette langue et par les multiples occasions d'en faire usage. Les nombreuses recherches réalisées dans le domaine de l'immersion en français chez les anglophones du Canada (ex. : Genessee, 1998 ; Swain et Lapkin, 1991) appuient la première condition établie par le modèle. Récemment, 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 (un parent francophone et un parent anglophone) ou encore chez les élèves anglophones vivant en situation majoritaire : il s'agit de privilégier l'apprentissage de la langue manifestant la plus faible vitalité communautaire.

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, 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) est autonomisante. En appliquant au vécu langagier francophone la théorie de l'autodétermination, nous cherchons à vérifier 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 (voir la figure 7), 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).

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 participent 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 peuvent produire l'effet contraire. Pour favoriser le développement de sentiments de compétence, il importe d'expliquer les raisons et l'importance de faire les choses, de fournir des rétroactions positives, d'exprimer des encouragements et des félicitations tout en favorisant les expériences de succès. Les défis en situation d'apprentissage du français sont autonomisants lorsqu'ils présentent des enjeux 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 le développement de sentiments d'appartenance à la communauté francophone.

2.3.1.3 *Le vécu conscientisant*

Dans la présente section, nous définissons sommairement le concept de vécu ethnolangagier conscientisant (voir Allard, Landry et Deveau, 2005, pour une présentation plus complète de cette définition).

Par vécu ethnolangagier conscientisant, nous entendons l'ensemble des expériences, même informelles, que vivent les membres de groupes

ethnolinguistiques, dans lesquelles l'appartenance et l'identification au groupe sont saillantes. 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 (ou endogroupe) et l'autre groupe (ou exogroupe). Les expériences ethnolangagières qui contribueraient directement au développement d'une conscience ethnolangagière critique sont plus rares. C'est pourquoi nous estimons que les expériences ethnolangagières (ou le vécu ethnolangagier) se situent 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 ses rapports avec l'exogroupe majoritaire. Le fait d'être visé par des comportements qui manifestent des attitudes négatives ou positives envers son groupe relève de ces expériences. Une personne pourra être la cible de remarques désobligeantes, être louangée en tant que membre d'un groupe ethnolinguistique ou ne pas être servie dans sa langue ; elle pourra apprendre que sa communauté est menacée de perdre des services 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. 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'affirma-

tion 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.

Les vécus ethnolangagiers contribuent, d'après les contextes où ils sont vécus et selon l'ensemble des expériences ethnolangagières d'un individu, à la sensibilisation ou à la conscientisation critique à l'égard des questions ethnolangagières. Cette conscience ethnolangagière développée peut être « magique », « naïve » ou « critique ». 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 pourront mener à une conscience ethnolangagière critique.

Conscience ethnolangagière magique. Les personnes dont la conscience des phénomènes ethnolangagiers est qualifiée magique ne connaissent pas ou 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 magique et la conscience naïve peuvent expliquer la croyance en des mythes qui freinent 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 est un modèle scolaire pouvant promouvoir un degré élevé de bilinguisme additif chez leur enfant en situation francophone minoritaire illustre un mythe de ce type. Le défi de l'école est de faire en sorte que les élèves et leurs parents atteignent un degré supérieur de conscience ethnolangagière, 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 psycho-

langagier et de l'émancipation d'un groupe ethnolinguistique minoritaire, nous décrivons la conscience critique ethnolangagière 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 sur les plans de la langue et de la culture, 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 propre complaisance, d'écarter ses propres 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'acquiescer 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, la sagesse reçue et les simples opinions, afin de comprendre la signification profonde, les causes premières, le contexte social, l'idéo-

logie 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. (notre traduction)

En somme, la conscience critique ethno-langagière, ou littératie ethno-langagière critique, favorise la remise en question de la réalité ethno-langagière et des 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 ethno-linguistique, de sa langue, de sa culture et de son identité ethno-linguistique peuvent devenir les fondements d'un vécu ethno-langagier qui serait conscientisant, en ce sens qu'il favoriserait une compréhension plus claire des réalités et des enjeux ethno-linguistiques. Les vécus ethno-langagiers 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.

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 les jeunes psycholangagièrement compte tenu des aspects différents de leur vécu ethno-langagier.

2.3.2.1 L'identité ethno-linguistique

L'identité ethno-linguistique 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. 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 mem-

bres du groupe et sans éprouver un attachement affectif véritable à la francophonie. La deuxième, 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 faisant partie 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.

Une recherche récente (Deveau, Landry et Allard, 2005) a montré que les trois types de vécus langagiers (enculturant, autonomisant et conscientisant) sont reliés au développement des deux composantes de l'identité ethno-linguistique. L'autodéfinition se trouve en plus forte relation avec le vécu enculturant, alors que l'engagement identitaire est plus fortement associé au vécu autonomisant. Ce sont surtout les vécus langagiers des domaines de « solidarité » (la famille, le réseau social) et les médias qui sont les plus fortement reliés à l'autodéfinition francophone (voir aussi Landry, Deveau et Allard, 2006c).

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 ethno-linguistique subjective forme la composante la plus cognitive de la disposition cognitivo-affective envers chacune des communautés linguistiques (voir figure 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). Il s'agit de croyances 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. En pareil cas, la langue majoritaire est 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, l'affichage commercial et public) qui contribue le plus à une vitalité ethnolinguistique subjective forte (Landry et Allard, 1994b et 1996 ; Landry et Bourhis, 1997 ; Landry, Deveau et Allard, 2006c).

2.3.2.3 *Le désir d'intégration*

La figure 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 le désir d'intégrer la communauté francophone, c'est chercher à connaître à quel degré ils désirent faire partie des deux communautés de langue officielle au Canada. 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 de certains besoins. Par ailleurs, pour des raisons de solidarité, les jeunes francophones peuvent désirer faire partie de leur groupe, même si le français ne jouit pas d'un statut enviable dans leur région. 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 (ex. : Landry et Allard, 1991 et 1992). Il sera intéressant dans notre étude de vérifier à quel point les vécus autonomisant et conscientisant pourront être reliés au désir de faire partie de la communauté francophone. Nos recherches antérieures ont montré que ce sont les vécus socialisants 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 récente (Landry, Deveau et Allard, 2006c) a montré que le désir d'intégrer la communauté francophone est fortement relié à la force de leur identité francophone, mais aussi aux croyances concernant le statut social de la langue française, c'est-à-dire à la vitalité francophone subjective.

2.3.2.4 *Les sentiments : autonomie, compétence et appartenance*

Le modèle tient compte de trois types de sentiments, à savoir l'autonomie, la compétence et l'appartenance. 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 vers la santé et le bien-être psychologique et qui, dans le cas contraire, même 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, enfin. 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 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 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. À défaut d'éprouver ce sentiment, elle se sent impuissante par rapport à son sort et éprouve le sentiment d'être assujettie à des contrôles externes.

Le besoin d'appartenance, enfin, renvoie 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 celui de l'autonomie. Au contraire, ce sont, en fait, des besoins complémentaires (Sheldon et Bettencourt, 2002).

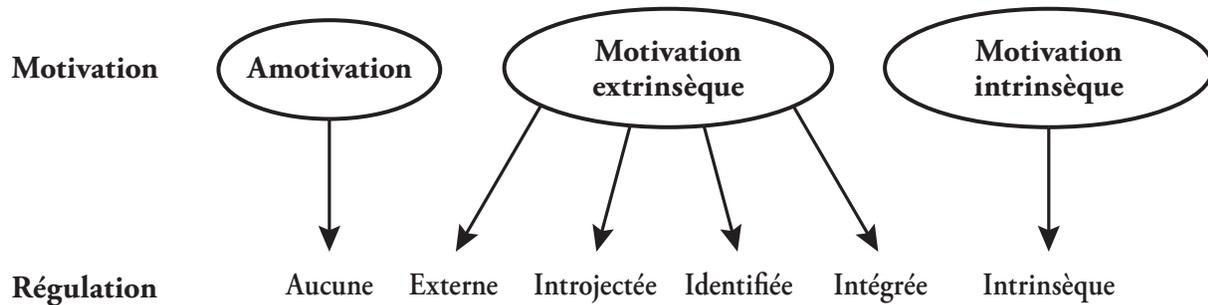
Rappelons le, la satisfaction de ces trois besoins est reliée principalement au vécu autonomisant. Nous proposons, toutefois, que les vécus socialisant et conscientisant fournissent un apport non négligeable à leur satisfaction. Par exemple, il apparaît raisonnable d'affirmer que la fréquence des contacts vécus en français renforce les sentiments de compétence et d'appartenance et que les expériences de conscientisation ethno-langagière alimentent les sentiments d'autonomie et d'appartenance. En outre, les personnes sont en mesure de remplir ces trois besoins psychologiques en se formant une identité ethno-linguistique forte et positive. L'identité, proposons-nous, entretient une relation particulièrement forte avec le sentiment d'appartenance. Nos analyses préliminaires le corroborent en faisant apparaître que la force de l'autodéfinition francophone est associée au sentiment d'appartenance et que l'engagement identitaire est associé au degré de satisfaction des trois besoins et plus particulièrement du besoin d'appartenance (Deveau, Landry et Allard, 2005 ; Deveau, 2007

2.3.2.5 *La motivation langagière*

Les personnes peuvent invoquer des motivations différentes pour apprendre et pour employer une langue. La figure 9 présente les six types de motivation qu'énonce la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (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.

La motivation intrinsèque constitue le prototype de la motivation autodéterminée. Lorsque les personnes sont intrinsèquement motivées, elles agissent pour le plaisir, pour la stimulation ou pour l'accomplissement. Ainsi l'apprentissage par le jeu

Figure 9
Continuum d'autodétermination
 (Ryan et Deci, 2000)



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. En d'autres termes, 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 car ils émanent de motifs quelconques, lesquels sont distinct 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 la tierce personne significative (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 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.

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'appartenance.

Il importe de mettre en évidence deux points à la fin de la présente section. Premièrement, la motivation d'une personne pour adopter un comportement ne se situe jamais exclusivement dans 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 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 (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).

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*, qui est l'habileté permettant d'employer la langue comme outil de pensée et d'abstraction, et la *compétence orale-communicative*, qui est 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 (ex. : 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 (ex. : 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 la langue sont 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 selon laquelle la scolarisation accomplie principalement dans la langue ayant la plus faible vitalité favorise l'acquisition d'un bilinguisme additif.

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 notre 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 les écoles de langue française de l'Ontario.

2.3.2.7 Les comportements langagiers

Les trois vécus ethnolangagiers décrits à la section 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.

a) 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 le

maintien de celle-ci en tant que telle, 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 5). Autrement dit, les personnes se trouvant dans des contextes qui favorisent l'usage d'une langue auront tendance à intérioriser les normes sociales favorables à cet usage. Le jeune qui a pris l'habitude de parler le français avec ses amis tendra à maintenir ce réseau social pour autant que ces expériences langagières soient significatives et valorisantes.

b) 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'il 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 revendication 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 fort 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 constituant 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

repositent 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 (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 résumer à quelques questions fondamentales. Beaucoup de jeunes grandissent dans des familles francophones et sont scolarisés dans des écoles de langue française tout en se trouvant submergés dans un environnement social anglo dominant. Que peuvent faire la famille et l'école pour neutraliser les effets de ces milieux anglo dominants ? 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. Notre recherche a pour objet d'analyser les effets complémentaires de dimensions qualitatives du vécu langagier qui ont à ce jour été très peu étudiées, à savoir les effets des vécus autonomisant et conscientisant. Théoriquement, ce sont des concepts féconds. La présente étude dresse un profil descriptif des élèves de 11^e année des écoles de langue française en Ontario à partir, entre autres, de ces variables qui sont d'une très grande pertinence 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, 3 571 élèves d'écoles franco-ontariennes ont participé à l'étude. L'enquête a eu lieu pendant les années scolaires 2004-2005 et 2005-2006. Selon les chiffres affichés sur le site du ministère de l'Éducation de l'Ontario (<http://edu.gov.on.ca/fre/educationFacts.html>), 5 342 élèves auraient été inscrits en onzième année dans ces écoles en 2005-2006. Nous estimons alors avoir obtenu la participation d'environ 56 % des élèves ciblés, mais la majorité des écoles francophones de l'Ontario sont représentées. Des élèves de 70 des 87 écoles secondaires franco-ontariennes ont participé à l'étude.

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 3 011 élèves de la onzième année. Des élèves des autres niveaux du secondaire ont participé au sondage dans les petites écoles pour assurer une meilleure représentation. Bien que les résultats provenant de ces élèves soient exclus du présent rapport, ils sont malgré tout comptabilisés dans les tableaux que nous avons préparés pour chacun des conseils.

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. Certains 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

L'élève est d'abord invité à indiquer pour chacun de ses quatre cycles d'études (de la 1^{re} à la 3^e, de la 4^e à la 6^e, de la 7^e à la 9^e et de la 10^e à la 12^e) la proportion d'enseignement qu'il a reçue en français et en anglais (1 = Tous en anglais à 9 = Tous 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 ethno-linguistique 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 est invité à répondre 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 ethno-linguistique 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, les rétroactions positives et constructives et la qualité affective des contacts interpersonnels. 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 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 auto-définitions différentes : francophone, anglophone, bilingue, franco-ontarienne, 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 franco-ontarien ___ : ___ : ___ : ___ : ___ :
___ : ___ : ___ : ___ franco-ontarien. »

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'auto-catégorisation (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 est invité à indiquer 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.

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. Les élèves sont invités à compléter 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 ethno-linguistiques 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'appartenance

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'appartenance 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'appartenance 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 est invité à indiquer 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).

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 auto-évaluation. 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, le français que les élèves parlent peut être assez différent 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 ethnolinguistiquement 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

Pour la grande majorité des écoles, l'enquête a eu lieu au printemps et à l'automne 2005. Certaines écoles ont participé plus tard dans l'année scolaire 2005-2006.

Chaque conseil a nommé une personne responsable de l'étude et a établi une petite équipe de personnes pour effectuer le testing. 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 du testing, les directives concernant l'administration des questionnaires et un survol des questions les plus souvent posées par les élèves. De plus, les chercheurs ont fourni aux conseils une lettre explicative pouvant être distribuée aux parents à ce moment.

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 des réponses que sur les fins de la recherche. Tout de suite après, ils présentaient le test de clôture anglais, qui était chronométré (20 minutes). Après ce test, les élèves répondaient au premier livret de

questionnaires. Le test de clôture 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 le NISO de 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. La région Sud comprend les élèves du Conseil scolaire de district catholique Centre-Sud, du Conseil scolaire de district catholique du Sud-Ouest et du Conseil scolaire de district du Centre Sud-Ouest. La région Nord-Ouest regroupe les élèves du Conseil scolaire de district catholique des Aurores boréales, du Conseil scolaire de district catholique du Nouvel-Ontario et du Conseil scolaire de district du Grand Nord de l'Ontario. La région Est comprend les élèves du Conseil scolaire du district catholique de l'Est ontarien, du Conseil des écoles catholiques du Centre-Est de l'Ontario et du Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. Enfin, la région Nord-Est comprend les élèves du Conseil scolaire de district catholique Franco-Nord, du Conseil scolaire de district catholique des Grandes Rivières et du Conseil scolaire de district du Nord-Est de l'Ontario.

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). 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*).

Chapitre 4 – Résultats

4

Le présent chapitre est consacré aux résultats de l'enquête. Tous les résultats sont regroupés en fonction de quatre régions de l'Ontario (le Sud, le Nord-Ouest, l'Est et le Nord-Est) et montrent aussi la situation globale de la province. Chacune des régions regroupe à son tour trois conseils de district. Il convient de le répéter ici, le poids démographique des francophones est plus faible dans la région Sud et dans le Nord-Ouest que dans les régions Est et Nord-Est. Il entretient une relation avec les résultats du vécu langagier francophone des élèves, lequel en retour, exerce une influence sur la plupart des variables psycholinguistiques analysées dans notre étude. Les résultats sont présentés en trois sections. La première fait un survol de quelques variables démographiques qui permettent de faire nettement apparaître certaines des caractéristiques des populations d'élèves étudiées. La deuxième partie présente les résultats des trois types de vécu langagier exposés dans notre cadre théorique, soit les vécus enculturant, autonomisant et conscientisant. La dernière section présente les nombreuses variables du développement psycholinguistique que nous avons mesurées. Elles nous aident à constater ce que sont et ce que font

linguistiquement et culturellement les élèves des écoles francophones de l'Ontario.

4.1 Les variables démographiques

Rappelons que notre rapport ne présente que les résultats provenant des élèves de 11^e année, soit 87 % du total des élèves qui ont répondu aux questionnaires de l'enquête. Les résultats ont été pondérés de sorte que le nombre d'élèves de 11^e année dans chacune des écoles soit représentatif de leur poids démographique par rapport à l'ensemble des élèves de 11^e année dans les écoles françaises de l'Ontario. Le tableau 1 montre la distribution des élèves selon leur année scolaire et leur âge. Nous constatons que les élèves de 11^e année représentent entre 81,8 % (Est) et 96,9 % (Sud) de l'ensemble des élèves qui ont participé à l'enquête. C'est pour uniformiser la représentativité des élèves des différentes régions que les analyses ont été effectuées uniquement pour les élèves de 11^e année. Globalement, ils représentent la grande majorité des élèves (86,8 %). L'âge moyen des élèves de 11^e année varie peu selon les régions et se situe en moyenne à 16,49 ans.

Tableau 1
Pourcentage d'élèves par année scolaire et âge moyen

Région	Année scolaire			Âge moyen
	10 (%)	11 (%)	12 (%)	
Sud	0,7	96,9	2,4	16,49
Nord-Ouest	6,7	87,1	6,3	16,51
Est	13,5	81,8	4,6	16,47
Nord-Est	2,6	90,3	7,1	16,49
Ontario	8,0	86,8	5,2	16,49

Tableau 2
Sexe et langue maternelle des élèves

Région	Sexe		Langue maternelle		
	Filles (%)	Garçons (%)	Français (%)	Anglais (%)	Autres (%)
Sud	50,7	49,3	38,5	49,8	11,6
Nord-Ouest	58,8	41,2	74,3	25,1	0,6
Est	55,5	44,5	74,0	16,1	9,9
Nord-Est	55,1	44,9	77,9	21,8	0,3
Ontario	55,1	44,9	70,2	23,7	6,1

Le tableau 2 permet de constater que les filles de 11^e année sont un peu plus nombreuses (55,1 %) que les garçons (44,9 %) à participer à l'enquête. La distribution des élèves selon le sexe varie un peu selon les régions, la proportion des filles étant la plus forte dans le Nord-Ouest (58,8 %) et la plus faible dans le Sud (50,7 %).

Nous constatons aussi au tableau 2 que le pourcentage des élèves dont le français est la langue maternelle est de 70,2 %. Un élève sur quatre (23,7 %) dit être de langue maternelle anglaise et 6,1 % des élèves ont une langue autre que le français ou l'anglais comme première langue apprise et encore comprise. Toutefois, le profil des langues maternelles varie beaucoup selon la région habitée. Dans le Sud, moins de quatre élèves sur dix (38,5 %) ont le français comme langue maternelle, tandis que, dans le Nord-Est, plus du double (77,9 %) déclarent que le français est la première langue apprise et encore comprise. Ce sont les régions du Sud (11,6 %) et de l'Est (9,9 %) qui regroupent le plus grand nombre d'élèves allophones.

Autant pour la mère que pour le père, c'est dans les deux régions du nord que la proportion des élèves dont les parents sont francophones est la plus élevée (80,3 % et 76,1 %, dans le Nord-Est et 80,5 % et 69,2 % dans le Nord-Ouest). C'est dans le Sud que les élèves sont moins nombreux en pourcentage à avoir des parents de langue maternelle française. Même si les régions de l'Est et du Nord-Ouest comptent des proportions égales d'élèves dont le français est la langue maternelle (74,0 % et 74,3 %, respectivement – voir tableau 2), il y a une tendance pour les mères et les pères des élèves du Nord-Ouest à être plus souvent francophones que ceux de l'Est. Notons, enfin, que c'est dans le Sud et dans l'Est que les pourcentages de parents allophones sont les plus élevés. Dans le Sud, 22,4 % des pères et 20,0 % des mères ont une autre langue que le français ou l'anglais comme langue maternelle, et dans l'Est, c'est 14,7 % des pères et 13,3 % des mères.

À leur tour, les langues maternelles des parents sont à la base des taux d'endogamie (deux parents

Tableau 3
Langue maternelle des parents

Région	Mère			Père		
	Français (%)	Anglais (%)	Autres (%)	Français (%)	Anglais (%)	Autres (%)
Sud	44,2	35,7	20,0	31,4	46,1	22,4
Nord-Ouest	80,5	17,5	2,1	69,2	30,1	0,7
Est	72,6	14,2	13,3	64,3	21,0	14,7
Nord-Est	80,3	18,0	1,7	76,1	22,7	1,1
Ontario	71,9	18,7	9,4	63,9	26,1	10,0

de même langue) et d'exogamie (parents de langues différentes) des familles. Globalement, seulement un peu plus d'un élève sur deux (52,1 %) a deux parents francophones (endogamie francophone). Ces données sont présentées au tableau 4. C'est l'exogamie francophone-anglophone qui est la plus fréquente (28,7 %) parmi les formes d'exogamie, mais un nombre non négligeable d'élèves (7,6 %) disent avoir deux parents anglophones. Ce chiffre atteint même 25,7 % dans la région Sud. Les caté-

gories « Autres » (exogamie anglophone-allophone et endogamie allophone) sont plus présentes dans les régions Sud et Est, ce qui reflète les taux d'immigration plus élevés dans ces régions.

Les régions Sud et Est sont aussi celles où figurent les plus faibles proportions d'élèves nés en Ontario (86,7 % et 88,2 %, respectivement). Dans ces régions, près d'un élève sur dix est né au Québec (voir tableau 5).

Tableau 4
Endogamie – exogamie

Région	Endogamie francophone (%)	Exogamie francophone/allophone (%)	Exogamie francophone/anglophone (%)	Endogamie anglophone (%)	Autres (%)
Sud	21,0	5,5	28,0	25,7	19,8
Nord-Ouest	56,3	1,8	35,2	6,0	0,7
Est	53,4	3,8	26,6	3,8	12,5
Nord-Est	62,8	1,7	29,3	5,5	0,7
Ontario	52,1	3,2	28,7	7,6	8,5

Tableau 5
Pourcentage d'élèves selon le lieu de naissance

Région	Ontario (%)	Québec (%)	Autres provinces (%)	Autres pays (%)
Sud	86,7	9,9	3,1	0,2
Nord-Ouest	96,4	2,0	1,3	0,4
Est	88,2	8,2	3,6	0,0
Nord-Est	98,2	1,4	0,3	0,1
Ontario	92,3	5,4	2,2	0,1

Les élèves devaient estimer le degré de scolarisation de leurs parents sur une échelle de 7 points [1 = Moins de 7 années, 2 = École intermédiaire (7^e, 8^e ou 9^e année), 3 = Partie du secondaire terminée (10^e ou 11^e), 4 = École secondaire terminée, 5 = Études collégiales ou études universitaires partielles, 6 = Études universitaires de 1^{er} cycle, 7 = Études de cycles supérieurs (maîtrise ou doctorat)]. Les degrés de scolarisation de la mère et du père sont présentés aux tableaux 6 et 7.

Selon les estimations des élèves, près des deux tiers des mères (65,6 %) et 60,1 % des pères ont entrepris ou terminé des études postsecondaires. Les scores moyens sur l'échelle de 7 points sont relativement élevés, variant de 4,62 à 5,09 pour les mères et de 4,24 à 5,01 pour les pères. Pour l'ensemble de l'Ontario, le score moyen des mères (4,89) et celui des pères (4,70) se rapprochent de la catégorie 5, soit celle d'avoir terminé leurs études collégiales ou d'avoir fait des études universitaires

Tableau 6
Degré de scolarisation de la mère

Région	Degré de scolarisation							Moyenne
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	
Sud	1,0	2,0	3,3	22,7	31,4	31,0	8,6	5,09
Nord-Ouest	0,1	1,4	8,2	25,8	45,0	15,8	3,6	4,76
Est	0,3	1,1	4,7	24,6	35,0	25,1	9,3	5,05
Nord-Est	0,0	1,7	10,9	29,5	41,2	15,1	1,6	4,62
Ontario	0,3	1,4	6,8	25,9	37,6	21,8	6,2	4,89

Échelle de 7 points : 1 = Moins de 7 années
 2 = École intermédiaire (7^e, 8^e ou 9^e année)
 3 = Partie du secondaire terminée (10^e ou 11^e)
 4 = École secondaire terminée
 5 = Études collégiales ou études universitaires partielles
 6 = Études universitaires de 1^{er} cycle
 7 = Études de cycles supérieurs (maîtrise ou doctorat)

Tableau 7
Degré de scolarisation du père

Région	Degré de scolarisation							Moyenne
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	
Sud	1,6	3,1	9,3	20,1	30,1	24,0	11,9	4,94
Nord-Ouest	1,2	7,4	14,4	21,6	39,9	12,2	3,3	4,42
Est	0,2	2,7	7,9	20,6	34,1	23,0	11,5	5,01
Nord-Est	0,6	6,5	20,4	25,9	35,8	9,2	1,6	4,24
Ontario	0,6	4,5	12,6	22,2	34,8	17,7	7,6	4,70

Échelle de 7 points : 1 = Moins de 7 années
 2 = École intermédiaire (7^e, 8^e ou 9^e année)
 3 = Partie du secondaire terminée (10^e ou 11^e)
 4 = École secondaire terminée
 5 = Études collégiales ou études universitaires partielles
 6 = Études universitaires de 1^{er} cycle
 7 = Études de cycles supérieurs (maîtrise ou doctorat)

partielles. Les scores tendent à être plus élevés dans les régions Sud et Est que dans les régions Nord-Est et Nord-Ouest. C'est dans le Sud et dans l'Est que sont les plus élevés les pourcentages des mères et des pères ayant terminé leurs études universitaires.

Puisque chaque élève devait indiquer la ville ou le village du Canada où il avait passé la plus grande partie de sa vie, nous avons calculé, à partir des données de recensement de 2001, le pourcentage moyen de francophones dans les municipalités habitées le plus longuement par les élèves des différentes régions de l'Ontario. Ces résultats sont présentés au tableau 8. On note, par exemple, que, dans le Sud, c'est près des deux tiers des élèves qui ont passé la plus grande partie de leur vie dans une municipalité où les francophones représentaient moins de 10 % de la population totale. Par ailleurs, dans le Nord-Est, les trois quarts (75,0 %)

des élèves ont grandi dans une municipalité regroupant plus de 30 % de la population. En moyenne, l'élève typique des écoles de langue française de l'Ontario ayant participé à notre étude a passé la plus grande partie de sa vie dans une municipalité qui comprend à peu près un tiers de francophones (32,94 %). Cette représentation francophone varie de 20,15 % dans le Sud à 42,52 % dans le Nord-Est.

Tableau 8
Pourcentage d'élèves selon la concentration géographique des francophones

Région	Concentration de francophones			Pourcentage moyen de francophones
	Moins de 10 % (%)	De 10 à 30 % (%)	Plus de 30 % (%)	
Sud	65,0	15,6	19,4	20,15
Nord-Ouest	2,3	88,5	9,3	27,16
Est	5,1	64,8	30,2	31,15
Nord-Est	10,4	14,6	75,0	42,52
Ontario	13,6	46,0	40,5	32,94

4.2 Les vécus ethno-langagiers

Trois types de vécus ethno-langagiers ou de socialisation ethno-langagière ont été mesurés. Nous présentons, en premier, les résultats du vécu enculturant, c'est-à-dire la quantité de contacts (ou leur proportion) qui ont été vécus en français et en anglais. En plus de présenter des scores moyens sur des échelles de 9 points, nous regroupons ces vécus de sorte à pouvoir déterminer les pourcentages des élèves qui ont eu des vécus ethno-langagiers plus forts en français qu'en anglais (francodominants), bilingues (à peu près égaux en français et en anglais) et plus forts en anglais qu'en français (anglodominants). Après avoir fait état de ces vécus enculturants, nous présentons les vécus antonominant et conscientisant.

4.2.1 Les vécus enculturants

4.2.1.1 La langue de scolarisation et l'ambiance scolaire

Tous les élèves ayant participé à notre enquête fréquentaient une école de langue française au moment de l'administration des questionnaires et des tests. En principe, il devrait y avoir peu de différences entre les élèves dans la proportion de l'enseignement reçu en français. La langue d'enseignement pour quatre cycles d'études (de la M à la 3^e, de la 4^e à la 6^e, de la 7^e à la 9^e, et de la 10^e à la 12^e) a été mesurée sur une échelle de 9 points (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). Pour chacun des cycles, l'élève pouvait aussi indiquer qu'il avait étudié dans une langue autre que le français ou l'anglais. Au tableau 9, les résultats sont présentés pour chacun des cycles et indiquent le pourcentage d'élèves selon quatre catégories d'enseignement : surtout en anglais (scores de 1 à 3,499), environ moitié moitié (scores de 3,5 à 6,499), surtout en français (scores de 6,5 à 9) et dans une autre langue. Le tableau indique également le score moyen des élèves sur l'échelle de 9 points décrite ci-dessus.

Notons d'abord que les scores moyens de l'Ontario pour les cycles de la M à la 3^e jusqu'au cycle de la 10^e à la 12^e reflètent ce que l'on s'attend d'une école de langue française. Ces scores indiquent un enseignement qui se fait complètement en français, sauf pour les classes d'anglais. De plus, le score plus élevé pour le cycle de la M à la 3^e (8,17) que pour les autres cycles (variant de 7,73 à 7,83) s'explique par le fait que l'enseignement de l'anglais commence parfois plus tard au primaire. Les scores varient peu selon les régions, comme on devrait s'y attendre, même si certains élèves ont été en partie scolarisés surtout en anglais (entre 0,9 et 6,6 % selon les régions et les cycles) ou dans une autre langue (entre 2,2 et 5,7 %).

Tableau 9
Proportion d'enseignement en français et en anglais

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
De la M à la 3 ^e	Surtout en anglais (%)	6,6	4,0	3,7	2,3	3,7
	Environ moitié moitié (%)	4,1	3,4	1,7	1,5	2,2
	Surtout en français (%)	83,6	88,6	91,4	92,0	90,2
	Autre langue (%)	5,7	3,9	3,2	4,1	3,9
	Score moyen	7,87	8,12	8,23	8,24	8,17
De la 4 ^e à la 6 ^e	Surtout en anglais (%)	2,7	1,7	2,6	1,4	2,1
	Environ moitié moitié (%)	4,0	4,0	2,3	2,9	2,9
	Surtout en français (%)	88,2	89,9	92,6	92,4	91,6
	Autre langue (%)	5,1	4,3	2,6	3,3	3,3
	Score moyen	7,78	7,73	7,85	7,88	7,83
De la 7 ^e à la 9 ^e	Surtout en anglais (%)	4,2	3,1	1,1	2,5	2,2
	Environ moitié moitié (%)	4,1	5,5	3,7	4,7	4,3
	Surtout en français (%)	87,7	87,3	93,0	90,1	90,7
	Autre langue (%)	4,0	4,0	2,2	2,7	2,8
	Score moyen	7,65	7,59	7,82	7,69	7,73
De la 10 ^e à la 12 ^e	Surtout en anglais (%)	3,3	3,9	0,9	3,7	2,5
	Environ moitié moitié (%)	3,6	4,7	2,8	3,9	3,5
	Surtout en français (%)	89,6	87,1	94,1	89,4	91,1
	Autre langue (%)	3,5	4,3	2,2	3,1	2,9
	Score moyen	7,69	7,56	7,87	7,63	7,74

Si la proportion d'enseignement en français varie peu selon les régions et les cycles d'études, les profils de l'ambiance scolaire sont différents selon les régions. Ces résultats sont présentés au tableau 10.

L'ambiance langagière de l'école a été mesurée en demandant aux élèves d'estimer l'ambiance de l'école à l'extérieur des cours pour les mêmes cycles d'études que pour la langue d'enseignement. Les élèves répondaient sur une échelle de 9 points (1 = Complètement anglaise, 5 = Autant anglaise que française, 9 = Complètement française). Un élève pouvait aussi indiquer que l'ambiance était dans une autre langue que le français ou l'anglais. Pour chacun des cycles, l'ambiance francophone est la plus faible dans la région Sud. L'ambiance française de l'école la plus forte est dans les régions Nord-Est et Est, les scores étant à peu près équiva-

lents dans ces deux régions. La région Nord-Ouest a des scores intermédiaires entre ces deux régions et la région Sud. Nous remarquons aussi que l'ambiance française de l'école diminue à mesure que les élèves progressent dans les cycles d'études. Pour l'ensemble des élèves, l'ambiance est plus française qu'anglaise (score moyen de 6,76) au cycle de la M à la 3^e mais, au cycle de la 10^e à la 12^e elle est légèrement plus anglaise que française (score moyen de 4,75). Les scores varient toutefois selon les régions. Dans les régions Est et Nord-Est, l'ambiance française est relativement forte au premier cycle du primaire et s'affaiblit pour être plutôt bilingue au dernier cycle du secondaire. Dans la région Sud, l'ambiance est légèrement plus française qu'anglaise au cycle de la M à 3^e, mais devient anglo-dominante au cycle de la 10^e à la 12^e.

Tableau 10
Ambiance langagière de l'école à l'extérieur des classes

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
De la M à la 3^e	Surtout en anglais (%)	37,5	23,9	14,5	13,8	18,7
	Environ moitié moitié (%)	6,7	6,1	6,7	9,6	7,5
	Surtout en français (%)	48,0	64,4	74,8	72,6	69,1
	Autre langue (%)	7,8	5,6	4,0	4,0	4,7
	Score moyen	5,48	6,49	7,07	6,99	6,76
De la 4^e à la 6^e	Surtout en anglais (%)	42,1	28,9	16,3	19,4	22,4
	Environ moitié moitié (%)	8,9	11,0	11,3	12,1	11,2
	Surtout en français (%)	41,6	54,8	69,3	64,6	62,2
	Autre langue (%)	7,4	5,4	3,1	3,9	4,2
	Score moyen	5,07	5,71	6,57	6,39	6,21
De la 7^e à la 9^e	Surtout en anglais (%)	53,3	51,2	28,2	33,3	36,2
	Environ moitié moitié (%)	12,0	13,4	19,9	13,9	16,2
	Surtout en français (%)	28,2	30,3	49,5	49,2	44,0
	Autre langue (%)	6,5	5,1	2,4	3,6	3,7
	Score moyen	4,27	4,57	5,48	5,50	5,21
De la 10^e à la 12^e	Surtout en anglais (%)	64,2	55,7	38,0	41,7	45,0
	Environ moitié moitié (%)	12,0	14,2	20,6	13,0	16,3
	Surtout en français (%)	18,0	24,8	39,2	41,9	35,2
	Autre langue (%)	5,8	5,3	2,2	3,3	3,5
	Score moyen	3,66	4,18	5,04	5,08	4,75

Il est important de noter que l'ambiance française de l'école varie considérablement au sein même d'une région. Cette variation peut s'expliquer par des différences entre les écoles d'une région, mais aussi par les comportements de groupes d'élèves dans une même école. Si nous analysons l'ambiance française du cycle de la 10^e à la 12^e nous pouvons observer dans la région Sud qu'une forte majorité des élèves (64,2 %) disent vivre une ambiance surtout anglaise mais, dans la même région, près d'un élève sur cinq (18,0 %) dit vivre une ambiance surtout française. Dans la région du Nord-Est, pour le même cycle d'études, des proportions égales d'élèves disent vivre une ambiance surtout en anglais (41,7 %) et surtout en français (41,9 %). En somme, différentes écoles d'une même région et différents groupes d'élèves d'une même école selon leurs réseaux d'amis (voir Landry, Allard et Deveau, soumis) peuvent vivre

des ambiances langagières du milieu scolaire qui sont très différentes. Néanmoins, des tendances globales se manifestent, reflétant la vitalité francophone des communautés.

Enfin, notons que les scores rapportés, pour les élèves qui sont actuellement en 11^e année, pour les deux cycles du primaire (de la M à la 3^e et de la 4^e à la 6^e) et pour le premier cycle du secondaire (de la 7^e à la 9^e) se rapportent aux expériences langagières antérieures de ces élèves telles qu'elles sont estimées par eux-mêmes ; ces scores ne reflètent donc pas ce qui pourrait être maintenant vécu dans ces trois cycles.

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

Deux méthodes ont été utilisées pour mesurer le degré auquel les réseaux sociaux des élèves étaient dominés par la langue anglaise, étaient bilingues ou étaient dominés par la langue française, et ce, autant dans la sphère privée que dans la sphère publique. Rappelons que les vécus enculturants dans les domaines sociaux privés sont surtout importants pour favoriser le développement identitaire, tandis que les vécus enculturants dans les domaines publics sont surtout associés à la vitalité ethnolinguistique subjective, c'est-à-dire aux perceptions qu'ont les personnes de la vitalité et du statut d'une langue (Landry, Deveau et Allard, 2006c).

La première méthode utilisée pour mesurer le vécu enculturant dans le réseau social des élèves consistait à leur demander d'estimer la proportion de francophones et la proportion d'anglophones parmi les personnes connues ou rencontrées dans différentes composantes de leur réseau. On leur demandait de considérer l'ensemble des personnes connues depuis leur enfance. L'estimation était faite à partir d'une échelle de 9 points : 1 = Aucun, 3 = Le tiers, 5 = La moitié, 7 = Les deux tiers, 9 = Tous. Nous ne présentons ici que la proportion de francophones constituant les réseaux sociaux des élèves puisque la proportion d'anglophones tend à être l'inverse de celle des francophones. Ces résultats sont présentés au tableau 11.

Un premier constat : si nous faisons exception du réseau scolaire (autres élèves connus à l'école),

Tableau 11
Proportion de francophones dans les réseaux sociaux des élèves

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Lieux privés						
Famille immédiate	Le tiers ou moins (%)	29,1	11,8	10,8	10,0	13,1
	Environ la moitié (%)	28,3	27,3	22,5	21,6	23,6
	Les deux tiers ou plus (%)	42,6	60,9	66,6	68,4	63,2
	Score moyen	5,53	6,60	7,05	7,08	6,82
Cousins et cousines	Le tiers ou moins (%)	35,1	13,9	13,8	11,6	15,9
	Environ la moitié (%)	29,6	33,7	24,5	29,1	27,8
	Les deux tiers ou plus (%)	35,3	52,3	61,7	59,3	56,2
	Score moyen	5,10	6,20	6,72	6,54	6,41
Oncles et tantes	Le tiers ou moins (%)	31,6	11,7	11,5	9,9	13,7
	Environ la moitié (%)	30,5	32,9	24,9	27,1	27,4
	Les deux tiers ou plus (%)	37,9	55,4	63,6	63,0	59,0
	Score moyen	5,29	6,40	6,82	6,78	6,58
Amis et amies depuis ton enfance	Le tiers ou moins (%)	29,9	16,6	12,4	12,7	15,4
	Environ la moitié (%)	31,5	37,7	30,3	30,5	31,5
	Les deux tiers ou plus (%)	38,5	45,7	57,3	56,9	53,1
	Score moyen	5,26	5,88	6,54	6,47	6,29
Élèves qui ont fréquenté les mêmes écoles	Le tiers ou moins (%)	14,1	12,4	5,9	5,6	7,8
	Environ la moitié (%)	29,6	31,1	24,4	26,3	26,6
	Les deux tiers ou plus (%)	56,3	56,6	69,7	68,1	65,7
	Score moyen	6,44	6,57	7,15	7,14	6,99

Tableau 11
Proportion de francophones dans les réseaux sociaux des élèves (suite)

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Lieux privés						
Voisins et voisines	Le tiers ou moins (%)	71,2	38,7	34,6	29,0	38,4
	Environ la moitié (%)	16,6	39,2	34,0	29,1	30,9
	Les deux tiers ou plus (%)	12,2	22,0	31,4	41,9	30,7
	Score moyen	2,82	4,37	4,94	5,37	4,75
Amis et amies de tes parents	Le tiers ou moins (%)	41,4	15,4	15,9	14,3	18,8
	Environ la moitié (%)	32,8	47,6	37,0	34,2	37,0
	Les deux tiers ou plus (%)	25,8	37,0	47,0	51,5	44,3
	Score moyen	4,46	5,57	6,06	6,22	5,86
Jeunes qui ont participé avec toi à des activités sociales, culturelles ou sportives	Le tiers ou moins (%)	39,3	29,9	21,6	13,4	22,6
	Environ la moitié (%)	34,3	39,2	39,6	38,8	38,6
	Les deux tiers ou plus (%)	26,4	30,9	38,8	47,8	38,8
	Score moyen	4,51	5,17	5,59	6,05	5,54
Adultes responsables d'activités sociales, culturelles ou sportives auxquelles tu as participé depuis ton enfance	Le tiers ou moins (%)	41,7	25,4	17,7	13,4	20,6
	Environ la moitié (%)	31,4	38,9	39,8	36,2	37,5
	Les deux tiers ou plus (%)	27,0	35,7	42,5	50,4	41,9
	Score moyen	4,50	5,31	5,81	6,28	5,73
Lieux publics						
Personnes rencontrées depuis ton enfance dans les services de santé	Le tiers ou moins (%)	54,9	28,7	25,6	24,5	29,6
	Environ la moitié (%)	23,4	41,3	37,7	39,4	36,7
	Les deux tiers ou plus (%)	21,8	30,1	36,7	36,1	33,7
	Score moyen	3,73	5,00	5,50	5,49	5,23
Vendeurs et vendeuses vus depuis ton enfance : dépanneurs ou petits magasins de ton voisinage	Le tiers ou moins (%)	62,5	43,4	40,9	27,1	40,0
	Environ la moitié (%)	19,9	38,4	33,7	38,3	33,9
	Les deux tiers ou plus (%)	17,6	18,2	25,3	34,6	26,1
	Score moyen	3,35	4,20	4,56	5,21	4,56
Vendeurs et vendeuses vus depuis ton enfance : épiceries de ta région	Le tiers ou moins (%)	64,9	40,5	37,7	25,7	38,0
	Environ la moitié (%)	19,6	39,2	37,1	37,4	35,1
	Les deux tiers ou plus (%)	15,5	20,3	25,2	37,0	26,9
	Score moyen	3,19	4,42	4,68	5,28	4,65
Vendeurs et vendeuses vus depuis ton enfance : centres d'achat ou grands magasins de ta région	Le tiers ou moins (%)	65,2	47,3	42,9	32,2	43,2
	Environ la moitié (%)	19,0	35,8	36,9	40,9	35,6
	Les deux tiers ou plus (%)	15,8	16,9	20,2	26,9	21,2
	Score moyen	3,23	4,14	4,31	4,82	4,31
Serveurs et serveuses vus depuis ton enfance dans des restaurants de ta région	Le tiers ou moins (%)	62,7	40,1	34,8	27,7	37,1
	Environ la moitié (%)	20,7	43,0	40,7	40,7	38,3
	Les deux tiers ou plus (%)	16,6	16,9	24,5	31,7	24,6
	Score moyen	3,37	4,29	4,71	5,14	4,62

c'est dans la famille immédiate (parents, frères, sœurs, grands-parents) que la proportion de francophones est la plus élevée. Pour l'Ontario, les élèves estiment en moyenne que les deux tiers (score moyen = 6,82) des membres de leur famille immédiate sont des francophones. Ces proportions varient entre les régions et dans une même région. Dans le Sud, par exemple, les élèves estiment en moyenne que seulement un peu plus de la moitié des membres de leur famille immédiate est francophone (score moyen = 5,53) mais 42,6 % des élèves de cette région disent que les deux tiers ou plus sont francophones, 28,3 % que la moitié est francophone et un nombre équivalent (29,1 %) jugent que le tiers ou moins sont francophones.

Tel qu'il a été mentionné, c'est dans le réseau social du domaine scolaire que les proportions de personnes francophones connues sont les plus fortes. C'est aussi dans ce domaine qu'il y a le plus d'uniformité entre les régions. Même si les proportions de francophones connus dans les écoles fréquentées varient selon la densité francophone des régions, les différences interrégionales sont moins fortes que pour les autres domaines sociaux. Cette situation peut s'expliquer par le fait que, dans toutes les régions, ce sont les enfants des familles les plus francophones qui fréquentent l'école française, mais il est possible, aussi, que, en raison des normes sociales de l'école qui tendent à favoriser l'usage du français, il soit plus difficile de distinguer les francophones parmi l'ensemble des élèves.

Dans les réseaux de parenté (cousins et cousines, oncles et tantes) et les réseaux d'amis, la proportion de francophones tend à être estimée un peu plus faiblement que dans la famille immédiate. Toutefois, le réseau d'amitié des élèves tend à être jugé un peu plus francophone que celui du réseau d'amitié de leurs parents (scores moyens de 6,29 et 5,86, respectivement). S'agit-il d'un effet de l'école française ?

En ce qui a trait aux personnes connues dans le cadre d'activités sociales, culturelles ou sportives, autant pour les jeunes que les adultes responsables de ces activités, les élèves estiment que leur réseau social est moins francophone que celui de leurs

amis (scores moyens de 5,54 pour les jeunes et 5,73 pour les adultes par rapport à 6,29 pour les amis). En moyenne pour l'Ontario, en ce qui a trait aux personnes fréquentées dans le cadre d'activités sociales, sportives ou culturelles, c'est un peu plus de la moitié qui sont jugés être des francophones. Les différences interrégionales sont conformes à la densité francophone de celles-ci.

Comme l'a montré une étude récente (Landry, Allard et Deveau, soumis), les contacts avec les voisins semblent être plus semblables à ceux des lieux publics qu'à ceux des domaines privés. Les contacts francophones avec les voisins sont reliés à la densité de la population francophone comme pour les lieux publics. En moyenne, pour les élèves de l'école française de l'Ontario, la proportion de voisins francophones connus depuis l'enfance est estimée à un peu moins de la moitié (score moyen = 4,75). Cette estimation varie selon les régions de moins du tiers dans le Sud (score moyen = 2,82) à un peu plus de la moitié dans le Nord-Est (score moyen = 5,37).

Pour ce qui est des lieux publics, sauf pour les services de santé où un peu plus de la moitié des personnes rencontrées sont considérées francophones (score moyen = 5,23), les personnes francophones constituent moins de la moitié des personnes rencontrées dans ces réseaux publics (dépanneurs ou petits magasins du voisinage = 4,56, épiceries = 4,65, centres commerciaux ou grands magasins = 4,31, restaurants = 4,62). Notons que ces estimations varient selon les régions, mais que, pour toutes les régions, les réseaux publics sont moins francophones que les réseaux privés.

Une deuxième méthode utilisée pour mesurer l'enculturation langagière dans les réseaux sociaux a consisté à demander aux élèves d'estimer la fréquence relative d'usage du français et de l'anglais dans les contacts avec les membres de leurs réseaux sociaux. Les élèves ont estimé leur usage des langues sur une échelle de 9 points : 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 réseaux sociaux sont les mêmes que ceux du tableau 11, qui présente

les proportions de francophones. À noter que les élèves répondaient à chaque question pour deux périodes de leur enfance : de 2 à 6 ans et de 7 à 12 ans. Pour simplifier la présentation, nous avons regroupé ces deux périodes en une seule : de 2 à 12 ans. Nous précisons dans le questionnaire ces périodes de vie distinctes et nous ne dépassons pas 12 ans dans le but explicite de bien séparer la socialisation langagière vécue depuis l'enfance et les comportements langagiers actuels. Les résultats relatifs aux comportements langagiers actuels sont exposés dans la troisième section du présent

chapitre. Nous présumons, conformément à notre énoncé de position dans notre cadre conceptuel, que la socialisation ethnolangagière fonde les comportements langagiers actuels, mais différentes variables (ex. : l'identité, la motivation langagière, le désir d'intégration) peuvent médier ces comportements, c'est-à-dire les influencer dans différents contextes, surtout lorsque des choix de comportements sont possibles.

Les résultats concernant la fréquence relative d'usage du français et de l'anglais dans les réseaux

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

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Lieux privés						
Famille immédiate	Anglodominant (%)	34,6	14,6	11,7	11,8	15,1
	Bilingue (%)	33,2	32,9	27,6	27,7	29,1
	Francodominant (%)	32,2	52,5	60,7	60,5	55,8
	Score moyen	4,82	6,10	6,64	6,57	6,31
Cousins et cousines	Anglodominant (%)	43,5	19,8	15,3	13,7	19,1
	Bilingue (%)	28,2	34,5	26,7	32,4	29,7
	Francodominant (%)	28,3	45,7	58,0	53,9	51,2
	Score moyen	4,33	5,67	6,42	6,24	5,99
Oncles et tantes	Anglodominant (%)	36,7	15,1	12,0	10,0	15,0
	Bilingue (%)	31,8	32,5	30,5	31,7	31,3
	Francodominant (%)	31,5	52,4	57,5	58,4	53,7
	Score moyen	4,66	6,14	6,52	6,57	6,24
Amis et amies depuis ton enfance	Anglodominant (%)	37,3	20,9	12,2	13,1	17,0
	Bilingue (%)	36,4	39,7	35,0	36,2	36,2
	Francodominant (%)	26,3	39,3	52,8	50,7	46,8
	Score moyen	4,48	5,30	6,19	6,05	5,80
Élèves qui ont fréquenté les mêmes écoles	Anglodominant (%)	24,5	15,9	7,5	8,2	11,1
	Bilingue (%)	44,2	44,3	32,0	37,9	37,1
	Francodominant (%)	31,3	39,8	60,5	53,8	51,8
	Score moyen	5,13	5,59	6,54	6,35	6,17
Voisins et voisines	Anglodominant (%)	60,5	34,5	26,5	23,7	31,4
	Bilingue (%)	20,7	43,3	37,3	33,0	34,5
	Francodominant (%)	18,8	22,3	36,3	43,4	34,2
	Score moyen	3,30	4,48	5,19	5,52	4,94

Tableau 12
Dominance langagière du vécu pendant l'enfance... (suite)

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Lieux privés						
Amis et amis de tes parents	Anglodominant (%)	46,2	22,8	18,8	13,3	21,3
	Bilingue (%)	31,1	38,4	39,0	40,8	38,4
	Francodominant (%)	22,8	38,8	42,3	45,9	40,3
	Score moyen	3,97	5,39	5,71	5,91	5,49
Jeunes qui ont participé avec toi à des activités sociales, culturelles ou sportives	Anglodominant (%)	43,8	27,4	17,9	14,0	21,5
	Bilingue (%)	33,4	44,0	42,3	40,6	40,8
	Francodominant (%)	22,8	28,5	39,8	45,4	37,7
	Score moyen	4,12	4,88	5,58	5,85	5,37
Adultes responsables d'activités sociales, culturelles ou sportives auxquelles tu as participé depuis ton enfance	Anglodominant (%)	46,2	24,4	17,7	13,2	21,1
	Bilingue (%)	30,4	45,9	42,9	40,8	41,0
	Francodominant (%)	23,4	29,7	39,4	46,0	38,0
	Score moyen	4,04	5,00	5,58	5,93	5,40
Lieux publics						
Personnes rencontrées depuis ton enfance dans les services de santé	Anglodominant (%)	56,0	24,8	22,5	20,2	26,6
	Bilingue (%)	24,1	45,7	41,6	39,9	39,2
	Francodominant (%)	19,9	29,5	35,9	39,9	34,1
	Score moyen	3,53	4,95	5,32	5,45	5,07
Vendeurs et vendeuses vus depuis ton enfance : dépanneurs ou petits magasins de ton voisinage	Anglodominant (%)	59,7	38,6	29,1	21,3	32,1
	Bilingue (%)	23,9	39,1	42,1	39,4	38,4
	Francodominant (%)	16,4	22,3	28,7	39,3	29,4
	Score moyen	3,33	4,35	4,89	5,37	4,76
Vendeurs et vendeuses vus depuis ton enfance : épicerie de ta région	Anglodominant (%)	60,1	39,6	30,3	22,8	33,2
	Bilingue (%)	21,9	38,0	40,7	40,3	37,7
	Francodominant (%)	18,1	22,4	29,1	37,0	29,1
	Score moyen	3,30	4,30	4,87	5,30	4,71
Vendeurs et vendeuses vus depuis ton enfance : centres d'achat ou grands magasins de ta région	Anglodominant (%)	59,9	42,6	33,4	27,6	36,4
	Bilingue (%)	22,0	37,5	42,2	38,2	37,6
	Francodominant (%)	18,1	19,9	24,5	34,2	26,0
	Score moyen	3,29	4,13	4,65	5,02	4,51
Serveurs et serveuses vus depuis ton enfance dans des restaurants de ta région	Anglodominant (%)	60,1	39,1	30,6	26,1	34,3
	Bilingue (%)	22,1	41,2	42,5	40,8	39,0
	Francodominant (%)	17,8	19,6	26,9	33,1	26,6
	Score moyen	3,33	4,28	4,77	5,09	4,61

sociaux privés et publics sont présentés au tableau 12, lequel énumère les scores moyens sur l'échelle de 9 points décrite ci-dessus et regroupe les résultats sous trois catégories de dominance langagière :

anglodominance (scores de 1 à 3,499), vécu bilingue (scores de 3,5 à 6,499) et francodominance (scores de 6,5 à 9).

Globalement, les scores du tableau 12 reproduisent ceux du tableau 11, c'est-à-dire qu'une forte correspondance existe entre la proportion de francophones dans les réseaux sociaux et l'usage relatif du français et de l'anglais dans ces réseaux. C'est dans la famille, avec la parenté (cousins et cousines, oncles et tantes) et à l'école que l'usage relatif du français a été le plus élevé pendant l'enfance des élèves (entre 2 et 12 ans). En moyenne, les élèves des écoles françaises de l'Ontario dans ces domaines ont eu un usage du français modérément élevé (scores varient de 5,99 pour les cousins et les cousines à 6,31 pour la famille immédiate). L'usage du français avec leurs amis et leurs amies a été, en moyenne, un peu plus fréquent qu'avec les amis et les amies de leurs parents (5,80 contre 5,49). En moyenne, ces élèves disent avoir fait un usage un peu plus fréquent du français que de l'anglais dans leurs activités sociales, culturelles et sportives (5,37 pour les contacts avec d'autres jeunes et 5,40 pour les contacts avec les adultes responsables de ces activités). L'usage du français est plus faible avec les voisins (score moyen = 4,94) et tend à ressembler à celui des lieux publics pour lesquels les scores varient de 4,51 à 5,07. L'usage du français dans les services de santé est un peu plus élevé (5,07) que dans les autres domaines. En général, dans les lieux publics, le vécu est en moyenne un peu plus anglophone que francophone. Notons que tous ces vécus varient considérablement selon les régions. L'usage du français reflète, en effet, la densité de la population francophone dans les régions.

4.2.1.3 *Les médias et le paysage linguistique*

Les contacts avec les médias constituent un vécu enculturant autant privé que public. Même si ce sont des sociétés publiques qui gèrent ces médias, c'est souvent dans des lieux privés (ex. : à la maison) qu'ils sont consommés. Des recherches ont montré que l'usage des médias francophones est fortement relié à l'identité francophone et au désir de faire partie de la communauté francophone (Landry et Allard, 1996 ; Landry, Allard et Deveau, 2007b). Ces résultats ne nous permettent pas de constater

l'existence d'une relation causale. Il est possible que l'usage des médias francophones contribue à la construction identitaire francophone, mais il est probable aussi que les personnes ayant déjà une identité francophone forte choisissent davantage des médias francophones que les personnes dont l'identité francophone est plus faible. Nous osons croire que cette relation est plutôt bidirectionnelle, c'est-à-dire que l'usage des médias francophones en situation minoritaire est à la fois une cause et un effet de l'identité francophone.

Les élèves répondaient au questionnaire sur l'usage des médias pour les deux mêmes périodes de vie que pour les réseaux sociaux (de 2 à 6 ans et de 7 à 12 ans). L'échelle de 9 points est la même (1 = Toujours l'anglais, 9 = Toujours le français). Comme au tableau 12, nous avons regroupé ces deux périodes de vie en une seule : de 2 à 12 ans. Le tableau 13 présente les résultats pour neuf différents médias.

Les scores moyens montrent une dominance de la langue anglaise dans tous les domaines, sauf pour les livres à la maison où le score moyen de 5,00 indique un usage égal des deux langues. Les différences interrégionales sont plutôt faibles, ce qui témoigne d'une certaine anglo-dominance uniforme dans les vécus médiatiques. Sauf pour les livres à la maison et les pièces de théâtre et les spectacles (dont, fort probablement, des présentations faites à l'école), c'est environ la moitié des élèves qui disent avoir eu entre 2 et 12 ans un vécu clairement anglo-dominant. Moins d'un élève sur trois (31,2 %) estime avoir eu des contacts franco-dominants avec des livres à la maison et un élève sur quatre (26,3 %) dit avoir assisté à des pièces de théâtre et à des spectacles surtout en français. Notons, enfin, que les scores moyens des médias électroniques (télévision, radio, films, Internet, musique) s'apparentent à ceux des médias écrits (journaux et magazines). Les scores varient entre 3,64 à 4,04, ce qui traduit une dominance de la langue anglaise.

On entend par paysage linguistique (Landry et Bourhis, 1997) l'ensemble des éléments constituant l'affichage commercial et public avec lesquels

Tableau 13
Dominance langagière dans les contacts avec les médias pendant l'enfance (entre 2 et 12 ans)

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Télévision	Anglodominants (%)	53,6	45,9	39,2	43,8	43,4
	Bilingues (%)	29,6	39,8	38,5	38,8	37,5
	Franco-dominants (%)	16,8	14,4	22,3	17,4	19,1
	Score moyen	3,59	3,76	4,33	3,97	4,04
Radio	Anglodominants (%)	63,3	61,5	46,7	52,8	52,7
	Bilingues (%)	21,5	27,6	31,4	30,4	29,3
	Franco-dominants (%)	15,2	10,9	21,9	16,7	18,0
	Score moyen	3,13	3,07	4,06	3,63	3,67
Films	Anglodominants (%)	52,9	47,4	45,9	50,3	48,4
	Bilingue (%)	31,7	39,5	34,9	35,0	35,0
	Franco-dominants (%)	15,4	13,2	19,3	14,8	16,6
	Score moyen	3,63	3,67	4,02	3,67	3,81
Internet	Anglodominants (%)	53,0	54,3	47,4	54,6	51,2
	Bilingues (%)	33,9	35,4	38,3	32,4	35,5
	Franco-dominants (%)	13,1	10,3	14,3	13,0	13,3
	Score moyen	3,53	3,37	3,88	3,48	3,64
Musique	Anglodominants (%)	55,0	41,2	45,4	45,5	46,2
	Bilingues (%)	30,7	43,3	37,7	41,5	38,6
	Franco-dominants (%)	14,3	15,5	16,9	13,0	15,2
	Score moyen	3,50	3,84	3,92	3,76	3,81
Journaux	Anglodominants (%)	57,5	49,4	41,2	49,1	46,9
	Bilingues (%)	27,2	36,7	35,8	34,6	34,3
	Franco-dominants (%)	15,3	14,0	23,0	16,4	18,8
	Score moyen	3,40	3,57	4,38	3,76	3,95
Magazines	Anglodominants (%)	57,2	49,2	43,8	50,0	48,2
	Bilingues (%)	26,6	37,3	36,9	36,2	35,3
	Franco-dominants (%)	16,2	13,5	19,2	13,8	16,4
	Score moyen	3,41	3,58	4,09	3,61	3,79
Livres à la maison	Anglodominants (%)	40,4	29,7	19,3	26,9	25,8
	Bilingues (%)	35,6	44,6	42,8	45,8	43,0
	Franco-dominants (%)	24,1	25,6	37,9	27,2	31,2
	Score moyen	4,26	4,66	5,46	4,83	5,00
Théâtre et spectacle	Anglodominants (%)	49,8	42,6	28,2	32,4	34,3
	Bilingues (%)	31,2	36,4	41,8	41,2	39,5
	Franco-dominants (%)	19,0	21,0	30,0	26,3	26,3
	Score moyen	3,79	4,06	4,94	4,55	4,55

les personnes ont des contacts. Ces contacts ont été mesurés pour la même période de vie (de 2 à 12 ans) et avec la même échelle de 9 points que celle mesurant les contacts avec les médias et les réseaux sociaux. Rappelons que le paysage linguistique est surtout relié à la vitalité ethnolinguistique subjective des personnes. L'absence d'une langue dans le paysage linguistique est le reflet d'un faible statut social du groupe parlant cette langue, tandis qu'une forte présence est le reflet d'une forte vitalité communau-

taire. Les résultats présentés au tableau 14 illustrent l'anglodominance du paysage linguistique vécu par les élèves pendant leur enfance. Peu d'élèves (entre 12,5 et 14,7 %) disent avoir fait l'expérience d'un paysage linguistique francodominant et un peu plus du tiers (de 34,0 à 36,9 %) disent avoir été en contact avec un paysage linguistique plutôt bilingue. Comme pour les médias, les différences entre les régions sont plutôt faibles. Les scores moyens varient aussi très peu selon le type d'affichage.

Tableau 14
Dominance langagière dans les contacts avec l'affichage commercial et public pendant l'enfance (entre 2 et 12 ans)

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Panneaux routiers	Anglodominants (%)	60,1	51,0	41,3	53,6	48,8
	Bilingues (%)	24,7	38,4	42,2	32,6	36,4
	Francodominants (%)	15,2	10,6	16,5	13,8	14,7
	Score moyen	3,24	3,39	4,06	3,44	3,68
Extérieur des magasins	Anglodominants (%)	64,0	51,0	45,6	49,9	50,1
	Bilingues (%)	21,9	37,9	40,8	37,6	36,9
	Francodominants (%)	14,1	11,1	13,6	12,5	13,0
	Score moyen	3,08	3,43	3,91	3,58	3,64
Intérieur des magasins	Anglodominants (%)	64,3	55,7	45,5	50,4	50,8
	Bilingues (%)	23,1	34,5	40,3	38,4	36,7
	Francodominants (%)	12,5	9,8	14,2	11,1	12,5
	Score moyen	3,06	3,28	3,94	3,48	3,60
Encarts publicitaires	Anglodominants (%)	62,5	56,1	48,2	54,3	53,0
	Bilingues (%)	23,8	32,9	37,4	34,0	34,0
	Francodominants (%)	13,7	11,1	14,4	11,7	13,0
	Score moyen	3,14	3,28	3,82	3,40	3,53

4.2.2 Le vécu autonomisant

Nous abordons maintenant un deuxième type de socialisation ethnolangagière, le vécu autonomisant. Comme nous l'avons expliqué au chapitre consacré au cadre conceptuel de notre étude, ce type de vécu définit des aspects qualitatifs du vécu langagier. Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000 et 2002), le vécu autonomisant contribue à la satisfaction de trois besoins humains fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. Plus ces besoins sont

satisfaits, plus la personne acquiert une autonomie dans ses comportements. Sa motivation pour agir est moins dictée par des facteurs externes et elle s'intériorise beaucoup plus. Les raisons d'agir sont davantage associées à des buts personnels et elles s'intègrent aux valeurs et aux croyances de la personne. La motivation peut même devenir intrinsèque, c'est-à-dire que le comportement devient lui-même source de motivation puisqu'il procure des sentiments d'accomplissement et de plaisir.

Puisque les enfants francophones en situation minoritaire sont en contact parfois autant avec des anglophones qu'avec des membres du groupe francophone et qu'ils vivent de nombreuses situations bilingues, il importe de connaître non seulement le degré de contact avec chacune des langues, mais aussi la qualité de ces contacts. Plus particulièrement, il s'avère intéressant d'apprécier la qualité autonomisante de ces vécus. Les élèves des écoles françaises de l'Ontario estiment-ils que leurs contacts avec des francophones et avec des anglophones ont été autonomisants à part égale ?

Le vécu autonomisant a été mesuré à l'aide de trois questionnaires. Chacun considérait trois contextes de vie : les relations avec les membres de la famille et de la parenté, les relations avec les amis et les connaissances et les cours suivis à l'école. Pour le contexte de l'école, l'élève répondait aux questions pour ses cours en français et ses cours en anglais. Pour les autres contextes, il considérait séparément ses contacts avec des anglophones et des francophones.

Le premier des trois questionnaires mesurait l'appui donné à l'autonomie, cherchant à déterminer si l'élève estimait dans les trois contextes décrits ci-dessus avoir été encouragé, depuis son enfance, à être soi-même, à avoir des occasions de prendre ses propres décisions et à faire ses propres choix.

Le deuxième questionnaire mesurait l'appui donné à la compétence. L'élève indiquait, pour ces trois contextes, le degré auquel il avait été encouragé, depuis son enfance, quand il rencontrait des difficultés, et précisait 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.

Enfin, le troisième questionnaire mesurait l'appui donné à l'appartenance. 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.

Pour les trois questionnaires, les réponses étaient données sur une même échelle de 9 points. L'élève indiquait à quel degré chaque situation

décrite correspondait à ses expériences de vie depuis son enfance (1 = Ne correspond pas du tout, 3 = Correspond peu, 5 = Correspond modérément, 7 = Correspond fortement, 9 = Correspond entièrement). Les résultats concernant le vécu autonomisant francophone sont présentés au tableau 15 et les résultats concernant le vécu autonomisant anglophone, au tableau 16. Pour chacun des tableaux, un score moyen a été calculé au regard des trois contextes (famille et parenté, école, amis et connaissances), et ce, pour chaque questionnaire : appui à l'autonomie, appui à la compétence et appui à l'appartenance. De plus, les tableaux présentent les pourcentages d'élèves ayant eu un vécu faible (scores de 1 à 3), un vécu modéré (scores de 4 à 6) et un vécu fort (scores de 7 à 9).

Globalement, les élèves rapportent en moyenne des vécus autonomisants relativement forts. Tous les scores moyens se situent entre 6,19 et 7,00. Pour ce qui est des expériences de vie autonomisantes en français (tableau 15), peu de différences marquent les scores en fonction des trois contextes et entre les trois types d'appui. Les scores tendent à être plus élevés dans les régions Est et Nord-Est que dans les régions Nord-Ouest et Sud.

À comparer les résultats des tableaux 15 et 16, nous constatons que les vécus autonomisants tendent à être un peu plus élevés en français qu'en anglais pour l'ensemble des écoles de l'Ontario. Toutefois, les scores provenant de la région Sud sont plus élevés en anglais qu'en français, sauf pour ceux qui se rapportent au contexte de l'école, les scores tendant alors à être équivalents dans les deux langues. Dans la région Nord-Ouest, l'appui à l'autonomie est un peu plus fort en français qu'en anglais dans le contexte de la famille et de la parenté et dans celui de l'école, mais l'inverse tend à se manifester dans le contexte des amis et des connaissances. L'appui à la compétence dans cette région est similaire dans les deux langues. C'est aussi le cas pour l'appui à l'appartenance, sauf pour le contexte des amis et des connaissances où l'appui en anglais est légèrement supérieur. Dans les régions Est et Nord-Est, les expériences autonomisantes en français sont plus fortes qu'en anglais,

Tableau 15
Expériences de vie autonomisantes en français depuis l'enfance

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Appui à l'autonomie						
Famille et parenté	Faibles (%)	16,5	9,0	5,8	5,8	7,7
	Modérées (%)	33,3	37,8	26,5	31,0	30,2
	Fortes (%)	50,2	53,2	67,7	63,2	62,1
	Score moyen	6,19	6,46	7,12	6,99	6,87
École	Faibles (%)	7,3	8,1	3,6	4,3	4,9
	Modérées (%)	35,1	42,4	26,3	31,5	31,1
	Fortes (%)	57,6	49,5	70,0	64,2	64,0
	Score moyen	6,73	6,44	7,17	7,10	7,00
Amis, amies et connaissances	Faibles (%)	11,9	9,7	4,5	5,4	6,4
	Modérées (%)	35,6	46,5	27,4	36,1	33,6
	Fortes (%)	52,6	43,8	68,1	58,5	60,0
	Score moyen	6,40	6,11	7,13	6,85	6,82
Appui à la compétence						
Famille et parenté	Faibles (%)	16,3	7,4	6,9	6,1	8,0
	Modérées (%)	30,2	42,6	25,0	32,9	30,3
	Fortes (%)	53,5	49,9	68,1	61,0	61,7
	Score moyen	6,23	6,40	7,07	6,91	6,82
École	Faibles (%)	8,8	7,3	4,9	5,2	5,8
	Modérées (%)	30,6	41,0	27,2	31,6	30,7
	Fortes (%)	60,6	51,7	67,9	63,2	63,4
	Score moyen	6,67	6,51	7,04	7,03	6,92
Amis, amies et connaissances	Faibles (%)	11,1	7,6	5,7	6,9	7,1
	Modérées (%)	37,9	46,9	29,1	35,3	34,4
	Fortes (%)	51,0	45,5	65,1	57,8	58,5
	Score moyen	6,34	6,26	6,96	6,77	6,73
Appui à l'appartenance						
Famille et parenté	Faibles (%)	14,8	11,0	6,0	5,7	7,8
	Modérées (%)	30,2	36,8	22,1	28,1	26,9
	Fortes (%)	55,0	52,2	71,9	66,1	65,3
	Score moyen	6,37	6,48	7,26	7,14	7,00
École	Faibles (%)	9,8	10,1	6,4	4,2	6,7
	Modérées (%)	32,5	37,2	28,7	31,3	31,1
	Fortes (%)	57,7	52,7	65,0	64,5	62,3
	Score moyen	6,59	6,46	6,95	7,04	6,86
Amis, amies et connaissances	Faibles (%)	10,3	8,1	5,1	4,7	6,1
	Modérées (%)	34,1	45,9	26,4	29,8	30,9
	Fortes (%)	55,5	45,9	68,6	65,5	63,0
	Score moyen	6,48	6,31	7,13	7,06	6,92

Tableau 16
Expériences de vie autonomisantes en anglais depuis l'enfance

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Appui à l'autonomie						
Famille et parenté	Faibles (%)	7,7	7,4	13,9	13,8	12,2
	Modérées (%)	32,7	52,9	37,4	41,4	39,9
	Fortes (%)	59,6	39,7	48,7	44,8	47,9
	Score moyen	6,80	6,08	6,14	6,04	6,19
École	Faibles (%)	7,3	13,1	11,6	10,4	10,8
	Modérées (%)	35,2	48,3	37,6	43,6	40,4
	Fortes (%)	57,5	38,6	50,8	46,0	48,7
	Score moyen	6,69	5,94	6,27	6,17	6,26
Amis, amies et connaissances	Faibles (%)	4,3	5,3	6,3	10,3	7,1
	Modérées (%)	26,3	46,3	33,4	36,2	34,9
	Fortes (%)	69,4	48,4	60,3	53,5	58,0
	Score moyen	7,18	6,45	6,78	6,46	6,70
Appui à la compétence						
Famille et parenté	Faibles (%)	8,0	5,1	14,5	12,6	11,8
	Modérées (%)	28,9	47,9	33,2	41,4	36,9
	Fortes (%)	63,1	47,0	52,3	46,0	51,2
	Score moyen	6,84	6,45	6,22	6,16	6,32
École	Faibles (%)	8,1	7,2	11,3	10,5	10,1
	Modérées (%)	32,9	47,1	34,8	39,7	37,5
	Fortes (%)	59,0	45,7	53,9	49,8	52,4
	Score moyen	6,69	6,34	6,34	6,35	6,39
Amis, amies et connaissances	Faibles (%)	5,6	4,7	9,0	8,7	7,9
	Modérées (%)	28,2	48,4	34,3	39,9	36,9
	Fortes (%)	66,1	47,0	56,8	51,4	55,2
	Score moyen	7,01	6,48	6,59	6,43	6,59
Appui à l'appartenance						
Famille et parenté	Faibles (%)	8,8	5,9	13,5	11,5	11,3
	Modérées (%)	26,5	41,9	29,1	38,9	33,3
	Fortes (%)	64,7	52,2	57,4	49,6	55,4
	Score moyen	6,93	6,55	6,46	6,35	6,50
École	Faibles (%)	7,0	7,6	11,2	8,7	9,4
	Modérées (%)	34,1	43,2	35,7	37,9	37,1
	Fortes (%)	59,0	49,2	53,1	53,3	53,5
	Score moyen	6,75	6,38	6,40	6,46	6,46
Amis, amies et connaissances	Faibles (%)	4,7	4,8	7,7	9,1	7,3
	Modérées (%)	27,5	41,9	30,2	34,4	32,6
	Fortes (%)	67,8	53,3	62,1	56,5	60,1
	Score moyen	7,15	6,62	6,80	6,59	6,76

mais les différences tendent à être plus faibles dans le contexte des amis et des connaissances que dans les deux autres contextes.

En somme, l'élève typique des écoles franco-ontariennes vit des expériences autonomisantes plutôt fortes en français et modérément fortes en anglais. L'appui donné aux trois besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance est assez uniforme. Toutefois, l'appui de ces trois besoins en anglais tend à être plus élevé dans le réseau d'amitié et de connaissances que dans ceux de la famille et de l'école.

4.2.3 Le vécu conscientisant

Trois questionnaires ont mesuré différents aspects du vécu conscientisant francophone. Il a été jugé inopportun de mesurer un vécu conscientisant anglophone puisque la langue anglaise est rarement en situation d'oppression en contexte majoritaire. Tel qu'il a été défini dans le cadre conceptuel, le vécu conscientisant favorise le développement d'une conscience critique des conditions sociales associées à la légitimité et au statut du groupe. Par exemple, la personne peut être conscientisée par rapport à l'évolution historique de son groupe, à des injustices vécues par son groupe ou encore à des succès obtenus en raison d'efforts collectifs ou

de revendications particulières. Elle peut aussi être conscientisée par rapport aux possibilités de changer des conditions sociales vécues. En somme, le vécu conscientisant tend à favoriser l'engagement identitaire et communautaire.

Un premier questionnaire a mesuré le degré auquel les élèves au cours de leur vie ont pu être en contact avec des modèles conscientisants, c'est-à-dire des personnes de leur entourage qui valorisaient la langue et la culture françaises, qui manifestaient des comportements d'affirmation identitaire (ex. : insister pour se faire servir dans sa langue) ou qui revendiquaient des droits. Quatre questions ont mesuré la fréquence d'observation de personnes ayant des comportements de valorisation, quatre, des comportements d'affirmation, et quatre, des comportements revendicateurs. Les réponses étaient données sur une échelle de fréquence de 9 points (1 = Jamais, 9 = Très souvent). Le tableau 17 présente les résultats obtenus pour ces trois catégories de comportements.

Les contacts avec des modèles ayant des comportements de valorisation sont modérément élevés (score moyen = 5,90). Pour ce qui a trait aux comportements d'affirmation et de revendication, la fréquence d'observation est plutôt modérée (scores moyens de 4,92 et 4,66, respectivement). Près

Tableau 17
Vécu conscientisant par rapport à la langue et à la culture françaises :
fréquence de contacts avec des modèles depuis l'enfance

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Valorisation	Faible (%)	19,5	11,9	12,7	10,3	12,8
	Modérée (%)	44,9	49,9	39,7	40,5	42,0
	Forte (%)	35,5	38,2	47,6	49,2	45,2
	Score moyen	5,36	5,67	5,96	6,14	5,90
Affirmation	Faible (%)	40,7	26,3	26,4	18,8	26,0
	Modérée (%)	43,3	51,7	44,7	46,5	45,9
	Forte (%)	16,0	22,0	28,9	34,7	28,0
	Score moyen	4,12	4,74	4,95	5,31	4,92
Revendication	Faible (%)	41,5	24,6	33,5	22,1	30,0
	Modérée (%)	41,0	54,2	46,1	50,2	47,7
	Forte (%)	17,6	21,1	20,4	27,7	22,3
	Score moyen	4,12	4,70	4,50	5,11	4,6

Tableau 18
Vécu conscientisant : fréquence d'observation de catégories de personnes valorisant la langue et la culture françaises

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Famille et parenté	Faible (%)	26,1	14,1	17,1	14,1	17,1
	Modérée (%)	30,5	30,3	28,9	31,5	30,1
	Forte (%)	43,4	55,6	54,1	54,4	52,9
	Score moyen	5,56	6,37	6,24	6,42	6,22
Enseignants et enseignantes	Faible (%)	6,5	7,8	3,3	4,4	4,6
	Modérée (%)	19,5	20,4	16,2	21,0	18,6
	Forte (%)	74,1	71,7	80,5	74,6	76,7
	Score moyen	7,35	7,23	7,60	7,46	7,48
Amis et amies	Faible (%)	36,3	30,8	32,0	24,6	30,2
	Modérée (%)	42,5	52,4	43,6	49,9	46,5
	Forte (%)	21,2	16,8	24,4	25,5	23,3
	Score moyen	4,47	4,56	4,80	5,17	4,84
Autres connaissances	Faible (%)	43,1	28,5	28,9	19,3	27,9
	Modérée (%)	33,3	51,8	42,0	49,7	44,4
	Forte (%)	23,6	19,8	29,1	31,0	27,7
	Score moyen	4,39	4,75	5,03	5,44	5,03
Artistes	Faible (%)	37,9	31,3	24,3	22,8	26,6
	Modérée (%)	36,8	46,5	40,0	49,6	43,3
	Forte (%)	25,3	22,2	35,7	27,6	30,1
	Score moyen	4,55	4,70	5,35	5,17	5,10
Chefs de file communautaires	Faible (%)	42,4	25,2	26,9	20,9	27,0
	Modérée (%)	36,4	47,5	39,1	48,1	42,5
	Forte (%)	21,1	27,3	34,0	31,0	30,4
	Score moyen	4,27	5,05	5,16	5,32	5,07

d'un élève sur deux (45,2 %) ont eu des contacts fréquents avec des personnes qui manifestaient des comportements de valorisation langagière et culturelle. Pour chacun des types de comportements, les contacts avec des modèles conscientisants croissent en fonction de la densité francophone des régions. Dans les régions à plus faible vitalité francophone, les occasions d'observer des modèles conscientisants tendent à être plus rares.

Le deuxième questionnaire mesurant le vécu conscientisant a cherché à déterminer quelles catégories de personnes tendent à jouer le rôle de modèles pour les élèves. Ces résultats sont présentés au tableau 18 et les

scores s'interprètent sur la même échelle de fréquence que celle utilisée au tableau 17.

Ce sont les enseignants (score moyen = 7,48) et les membres de la famille et de la parenté (score moyen = 6,22) qui sont les modèles les plus souvent observés touchant la valorisation de la langue et de la culture françaises. L'observation de modèles dans l'enseignement est forte dans chacune des quatre régions, mais l'observation des modèles de la famille et de la parenté croît en fonction de la densité francophone des régions. La fréquence d'observation de comportements de valorisation langagière et culturelle chez les autres catégories

Tableau 19
Vécu conscientisant par rapport à la langue et à la culture françaises :
expériences personnelles depuis l'enfance

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Expériences de discrimination	Faibles (%)	49,0	33,7	45,8	34,5	41,3
	Modérées (%)	37,3	49,1	37,9	44,0	41,1
	Fortes (%)	13,7	17,2	16,3	21,5	17,7
	Score moyen	3,86	4,38	4,08	4,55	4,23
Expériences de sensibilisation	Faibles (%)	25,4	16,2	15,6	14,3	16,6
	Modérées (%)	53,9	62,8	51,2	52,2	53,3
	Fortes (%)	20,7	21,0	33,2	33,5	30,1
	Score moyen	4,83	5,08	5,50	5,58	5,38

de personnes est plutôt modérée (scores variant de 4,84 pour les amis à 5,10 pour les artistes). Pour ces catégories de personnes, les scores augmentent en fonction de la densité francophone des régions.

Le troisième questionnaire portant sur le vécu conscientisant comportait 12 questions qui mesuraient différentes expériences personnelles de sensibilisation à la situation des francophones. Une analyse factorielle regroupe 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 indiquant le degré auquel chaque situation mentionnée correspondait à des expériences de vie (1 = Ne correspond pas du tout, 9 = Correspond entièrement). Les résultats sont présentés au tableau 19. En moyenne, les élèves des écoles françaises de l'Ontario disent que des expériences de discrimination correspondent entre peu et modérément à leur vécu (score moyen = 4,23). Par ailleurs, les expériences de sensibilisation à la cause des francophones correspondent modérément à leur vécu (score moyen = 5,38). Les deux types d'expériences

tendent à être plus souvent vécues dans les régions où la densité francophone est plus forte.

4.3 Le développement psycholinguistique

Dans cette dernière section consacrée aux résultats obtenus, nous présentons différentes caractéristiques langagières et identitaires qui correspondent à ce que deviennent les personnes à la suite de leurs expériences de socialisation dans les deux langues officielles du pays. Après avoir présenté un profil identitaire des élèves, nous analysons une variété de comportements langagiers après avoir traité de dispositions affectives envers le français et l'anglais et les communautés francophones et anglophones.

4.3.1 L'identité ethno-linguistique

Notre cadre conceptuel précise deux composantes de l'identité ethno-linguistique : l'autodéfinition (se dire membre d'un groupe) et l'engagement identitaire (la valeur et la signification attribuées à cette identité). Ces deux composantes sont à la fois distinctes et 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 se dise très engagée dans son affirmation identitaire francophone sans d'abord se reconnaître comme francophone.

Tableau 20
Catégories d'autodéfinition identitaire

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Francophone	Faible (%)	13,4	6,3	5,1	4,6	6,3
	Modérée (%)	39,6	31,8	27,2	24,7	28,8
	Forte (%)	47,0	61,9	67,7	70,7	65,0
	Score moyen	6,06	6,79	7,13	7,21	6,96
Anglophone	Faible (%)	5,9	10,3	16,0	14,5	13,4
	Modérée (%)	26,3	35,9	38,5	38,4	36,4
	Forte (%)	67,8	53,7	45,5	47,1	50,2
	Score moyen	6,99	6,36	5,91	6,04	6,16
Bilingue	Faible (%)	2,1	1,4	1,6	1,5	1,6
	Modérée (%)	19,7	15,3	12,1	12,2	13,6
	Forte (%)	78,3	83,3	86,3	86,3	84,8
	Score moyen	7,60	7,78	7,89	7,97	7,86
Franco-ontarienne	Faible (%)	20,5	6,2	10,5	3,8	9,4
	Modérée (%)	35,5	27,5	27,7	23,0	27,4
	Forte (%)	44,0	66,3	61,8	73,1	63,2
	Score moyen	5,63	7,02	6,67	7,37	6,78
Québécoise	Faible (%)	73,5	83,2	75,7	78,7	77,2
	Modérée (%)	17,6	12,5	15,5	16,4	15,7
	Forte (%)	8,9	4,3	8,8	4,9	7,1
	Score moyen	2,66	2,22	2,62	2,41	2,52
Canadienne	Faible (%)	4,0	0,7	2,8	0,2	1,9
	Modérée (%)	14,0	1,8	9,3	4,2	7,5
	Forte (%)	82,0	97,5	87,9	95,6	90,6
	Score moyen	7,80	8,64	8,17	8,66	8,32

4.3.1.1 L'autodéfinition

Une personne peut s'identifier à de multiples groupes. Notre questionnaire demandait à l'élève le degré auquel il s'identifiait comme francophone, anglophone, bilingue, franco-ontarien, Québécois et Canadien. Pour chaque identité, l'élève répondait selon cinq perspectives : sa culture, les langues parlées, ses ancêtres, son avenir et le territoire habité (ex. : Étant donné l'histoire de mes ancêtres, je considère que je suis...). Il répondait sur une échelle de différenciation sémantique de 9 points en plaçant un X sur un continuum identitaire représenté par deux pôles : par exemple

Non Francophone ___:___:___:___:___:___:___:
___:___ Francophone

Nous avons calculé un score moyen pour chacune des identités en regroupant les cinq perspectives de réponse. Les scores moyens et les pourcentages d'élèves ayant une identité faible (scores de 1 à 3), une identité modérée (score de 4 à 6) et une identité forte (score de 7 à 9) sont présentés au tableau 20.

En moyenne les élèves des écoles françaises de l'Ontario ont une autodéfinition francophone plutôt forte (score moyen = 6,96). Nous notons que 65,0 % des élèves enregistrent des scores entre 7 et 9 (identité forte). Les scores varient cependant selon les régions, l'identité francophone étant forte dans le Nord-Est et l'Est, modérément forte dans

le Sud et plutôt forte dans le Nord-Ouest. Dans le Sud, un élève sur deux (47,0 %) possède une identité francophone forte, mais les deux tiers (67,8 %) ont une identité anglophone forte. Dans les trois autres régions, l'identité anglophone est plus faible que l'identité francophone. L'identité anglophone est forte dans le Sud (score moyen = 6,99) et diminue selon la densité francophone des régions, mais reste modérément forte dans l'Est et le Nord-Est (scores moyens de 5,91 et 6,04, respectivement). Pour l'ensemble de la province, un élève sur deux (50,2 %) possède une identité anglophone forte.

Très peu d'élèves (1,6 %) ont une identité bilingue faible. En effet, le score moyen de l'identité bilingue est très élevé (7,86) et 84,8 % des élèves possèdent une identité bilingue forte. Cette identité varie quelque peu selon les régions, les scores étant en moyenne un peu plus faibles dans le Sud.

Le profil identitaire franco-ontarien ressemble au profil identitaire francophone, mais présente un profil interrégional différent. Cette identité est plus forte dans le Nord-Est que dans l'Est (contrairement à l'identité francophone pour laquelle les scores moyens sont très semblables dans les deux régions), fait qui peut s'expliquer par la plus faible présence d'immigrants dans le Nord-Est. Le score moyen du Nord-Ouest est lui aussi supérieur à celui de l'Est, alors que l'inverse est observé pour l'identité francophone. C'est dans le Sud que l'identité franco-ontarienne est la moins forte en raison d'une faible densité francophone et d'une forte présence de migrants des autres provinces et d'immigrants.

Même si historiquement une forte proportion de francophones de l'Ontario ont des ancêtres québécois, très peu d'élèves disent avoir une identité québécoise (score moyen de 2,52 sur une échelle de 9 points). Seulement 7,1 % présentent des scores entre 7 et 9, pourcentage qui correspond de près au profil de l'immigration québécoise. Par exemple, dans le Sud, 9,9 % des élèves sont nés au Québec (voir le tableau 5, section 4.1) et 8,9 % possèdent une identité francophone forte. Dans l'Est, 8,2 % sont nés au Québec et 8,8 % des élèves ont une identité québécoise forte. Dans les deux autres

régions, le pourcentage d'élèves possédant une identité québécoise forte est légèrement plus élevé que le pourcentage d'élèves nés au Québec.

Enfin, c'est l'identité canadienne qui récolte les scores moyens les plus élevés (variant de 7,80 à 8,66 et se situant à 8,32 pour l'ensemble des élèves de la province). C'est dans les régions où l'on trouve les taux d'immigration les plus élevés que les scores sont les moins élevés (7,80 et 8,17 pour le Sud et l'Est, respectivement). Mais, même dans ces régions, une très forte proportion des élèves (82,0 % et 87,9 %) ont des scores se situant entre 7 et 9.

4.3.1.2 *L'engagement identitaire*

Selon notre cadre conceptuel, l'engagement identitaire regroupe trois catégories de variables qui sont fortement corrélées et qui forment un seul facteur. Ces trois 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 autres membres du groupe (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).

Nous avons mesuré l'engagement identitaire des élèves par rapport aux deux communautés de langue officielle. L'élève indiquait le degré auquel chaque énoncé correspondait à sa façon de se voir (1 = Ne correspond aucunement, 5 = Correspond modérément, 9 = Correspond entièrement). Les 12 questions ont été regroupées en fonction des trois variables mesurées (autocatégorisation, estime de soi collective et engagement affectif). Les résultats liés à l'engagement identitaire francophone sont présentés au tableau 21 et les résultats correspondant à l'engagement identitaire anglophone, au tableau 22.

Tableau 21
Engagement identitaire francophone

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Autocatégorisation	Faible (%)	16,6	10,7	10,7	6,5	10,3
	Modéré (%)	47,7	43,7	36,7	36,2	39,0
	Fort (%)	35,7	45,6	52,6	57,2	50,8
	Score moyen	5,52	5,95	6,29	6,46	6,19
Estime de soi collective	Faible (%)	11,5	7,1	5,5	5,7	6,6
	Modéré (%)	39,4	41,1	32,4	31,0	34,1
	Fort (%)	49,1	51,8	62,1	63,3	59,3
	Score moyen	6,10	6,32	6,74	6,80	6,62
Engagement affectif	Faible (%)	13,9	12,6	10,4	8,0	10,4
	Modéré (%)	41,0	39,7	36,1	35,6	37,1
	Fort (%)	45,1	47,7	53,5	56,4	52,5
	Score moyen	5,89	6,05	6,28	6,49	6,26

Tableau 22
Engagement identitaire anglophone

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Autocatégorisation	Faible (%)	5,2	7,9	14,9	11,7	11,7
	Modéré (%)	27,5	40,8	44,0	43,3	41,0
	Fort (%)	67,4	51,4	41,1	45,0	47,3
	Score moyen	6,92	6,31	5,66	5,92	6,00
Estime de soi collective	Faible (%)	3,4	7,9	13,6	10,3	10,5
	Modéré (%)	28,1	36,6	41,9	43,3	39,7
	Fort (%)	68,5	55,5	44,5	46,4	49,8
	Score moyen	7,02	6,37	5,82	6,03	6,12
Engagement affectif	Faible (%)	7,0	12,9	22,7	15,5	17,1
	Modéré (%)	36,7	47,8	46,9	47,9	45,9
	Fort (%)	56,3	39,3	30,4	36,6	37,0
	Score moyen	6,55	5,80	5,13	5,57	5,54

Pour l'ensemble des écoles françaises de l'Ontario, les scores moyens des variables constituant l'engagement identitaire francophone sont modérément élevés, variant de 6,19 à 6,62. Ce dernier score moyen correspond à l'estime de soi collective. Près de six personnes sur dix (59,3 %) obtiennent des scores élevés (de 7 à 9) pour cette variable. Une personne sur deux (50,8 %) se voit comme très semblable aux autres membres de la commu-

nauté francophone (voir Autocatégorisation) et une proportion semblable (52,5 %) exprime un degré élevé d'engagement affectif envers la communauté francophone. Nous observons pour chaque variable des différences régionales, les scores étant associés à la concentration territoriale des francophones. En conformité avec ce qui est prédit, l'engagement identitaire francophone tend à être plus faible que l'autodéfinition francophone.

Au tableau 22, nous constatons que l'élève typique des écoles françaises de l'Ontario se voit pratiquement autant semblable aux anglophones (score moyen de 6,00) que semblable aux francophones (score moyen de 6,19). Il a tendance à considérer un peu moins son identité anglophone comme source d'estime de soi-collective (6,12) que son identité francophone (6,62). De plus, son engagement affectif envers la communauté anglophone (5,54) est moins fort que son engagement envers la communauté francophone (6,26). Globalement, son engagement identitaire envers la communauté anglophone reste modérément élevé. Notons aussi que le profil régional pour l'engagement identitaire anglophone tend à être l'opposé du profil identitaire régional francophone. Dans le Sud et dans le Nord-Ouest, l'élève moyen est davantage engagé envers la communauté anglophone qu'envers la communauté francophone. Par exemple, dans le Sud, les deux tiers des élèves s'autocatégorisent comme très semblables aux anglophones (67,4 %) mais seulement un peu plus du tiers (35,7 %) se perçoivent comme très semblables aux francophones. Dans l'Est et dans le Nord-

Est, les différences entre les deux identités sont un peu moins fortes, mais reflètent un profil opposé ; l'engagement identitaire francophone tend à être relativement élevé, tandis que l'engagement envers la communauté anglophone varie de modéré à modérément élevé.

4.3.2 La vitalité ethnelinguistique subjective

La vitalité ethnelinguistique 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 élèves évaluaient sur une échelle de 9 points l'existence d'activités culturelles et de programmes télévisés en français et en anglais (indices du capital culturel des communautés – voir Landry et Allard, 1990). Ils estimaient le capital économique des communautés au regard des possibilités de travail en français et en anglais dans leur région et du degré de contrôle des

Tableau 23

Vitalité ethnelinguistique subjective concernant la communauté francophone actuelle

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Capital démographique	Faible (%)	35,0	14,9	15,3	8,6	16,1
	Modérée (%)	57,8	73,2	69,1	69,2	68,0
	Forte (%)	7,2	11,9	15,6	22,2	15,9
	Score moyen	3,97	4,63	4,77	5,22	4,77
Capital politique	Faible (%)	13,7	6,2	4,8	2,8	5,6
	Modérée (%)	49,3	44,9	48,6	49,0	48,4
	Forte (%)	37,0	49,0	46,6	48,2	46,0
	Score moyen	5,52	6,08	6,06	6,17	6,02
Capital économique	Faible (%)	41,7	15,9	9,3	8,9	14,6
	Modérée (%)	49,4	67,1	68,3	67,3	65,2
	Forte (%)	8,9	17,0	22,4	23,8	20,2
	Score moyen	3,88	4,78	5,24	5,33	5,02
Capital culturel	Faible (%)	54,0	42,0	23,9	33,7	33,3
	Modérée (%)	42,2	52,8	62,2	57,9	56,9
	Forte (%)	3,8	5,2	13,9	8,4	9,8
	Score moyen	3,43	3,74	4,58	4,12	4,18

Tableau 24
Vitalité ethnolinguistique subjective concernant la communauté anglophone actuelle

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Capital démographique	Faible (%)	0,7	1,2	1,3	3,0	1,7
	Modérée (%)	15,3	18,1	25,5	35,3	26,1
	Forte (%)	84,0	80,7	73,2	61,6	72,2
	Score moyen	7,40	7,01	6,85	6,45	6,83
Capital politique	Faible (%)	0,6	0,9	0,9	1,1	0,9
	Modérée (%)	7,9	11,3	13,2	20,2	14,3
	Forte (%)	91,5	87,8	85,9	78,7	84,8
	Score moyen	8,04	7,81	7,67	7,31	7,63
Capital économique	Faible (%)	0,4	0,6	1,5	2,3	1,5
	Modérée (%)	5,4	10,8	18,1	30,1	19,0
	Forte (%)	94,2	88,6	80,4	67,6	79,6
	Score moyen	8,14	7,51	7,22	6,80	7,26
Capital culturel	Faible (%)	1,2	0,8	1,0	0,8	0,9
	Modérée (%)	7,4	6,6	13,3	17,7	12,9
	Forte (%)	91,3	92,6	85,7	81,5	86,1
	Score moyen	8,24	8,17	7,84	7,60	7,8

industries et des entreprises par les anglophones et les francophones. Le capital politique a été estimé par une évaluation des services gouvernementaux dans les deux langues et le degré de respect des droits linguistiques. Enfin, la perception du capital démographique de chaque communauté a été mesurée en demandant aux élèves d'estimer la fréquence à laquelle les personnes venues d'ailleurs pour s'installer dans leur région feraient usage du français et de l'anglais. Une deuxième question démographique leur demandait d'estimer la proportion de francophones et la proportion d'anglophones dans leur région. Les résultats concernant les communautés francophone et anglophone sont présentés aux tableaux 23 et 24.

S'agissant de la vitalité ethnolinguistique francophone, les élèves évaluent le capital politique (les services gouvernementaux et les droits linguistiques) de la communauté francophone plus positivement que les autres types de capitaux linguistiques. Ce capital est évalué comme modérément élevé (score moyen = 6,02). C'est le capital culturel qui est évalué le plus faiblement (score moyen = 4,18).

Le capital économique et le capital démographique sont perçus comme plutôt modérés (scores moyens de 5,02 et de 4,77, respectivement). Toutes les évaluations tendent à croître selon la densité de la population francophone.

Les scores de vitalité subjective anglophone présentés au tableau 24 font apparaître un profil interrégional inverse de celui de la vitalité subjective francophone. Les scores moyens tendent à être plus élevés dans les régions où la densité francophone est plus faible. Globalement, les scores sont plus élevés que pour la vitalité francophone. C'est le capital culturel anglophone qui est perçu comme le plus élevé (score moyen de 7,87), suivi du capital politique (7,63), du capital économique (7,26) et du capital démographique (6,83). Selon les capitaux linguistiques considérés, entre 72,2 % (capital démographique) et 86,1 % (capital culturel) attribuent une vitalité très forte à la communauté anglophone. Un très faible nombre (entre 0,9 et 1,7 %) attribuent une vitalité faible à cette communauté. Par ailleurs, s'agissant de la communauté francophone (voir le tableau 23), c'est

Tableau 25

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

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Population francophone	Plus faible (%)	23,1	33,2	33,0	26,8	29,8
	Stable (%)	53,0	52,6	47,8	55,0	51,3
	Plus forte (%)	24,0	14,2	19,2	18,2	18,9
	Score moyen	5,03	4,54	4,65	4,75	4,72
Services gouvernementaux	Plus faible (%)	13,9	18,0	18,9	20,0	18,4
	Stable (%)	58,6	62,0	55,7	63,6	59,2
	Plus forte (%)	27,5	19,9	25,4	16,4	22,4
	Score moyen	5,41	5,04	5,17	4,96	5,13
Commerces et industries	Plus faible (%)	25,6	29,0	29,1	28,5	28,4
	Stable (%)	57,2	57,3	51,3	59,8	55,4
	Plus forte (%)	17,1	13,6	19,6	11,7	16,2
	Score moyen	4,77	4,59	4,73	4,61	4,68
Activités culturelles et médias	Plus faible (%)	23,6	32,1	30,1	32,8	30,2
	Stable (%)	55,9	54,8	50,4	55,1	53,1
	Plus forte (%)	20,5	13,2	19,5	12,1	16,7
	Score moyen	4,90	4,54	4,70	4,46	4,64

entre 48,4 et 68,0 % des élèves (selon les capitaux) qui lui attribuent une vitalité modérée.

Nous avons aussi demandé aux élèves d'estimer la vitalité future de la communauté francophone. Sur des échelles de 9 points [1 = Inexistant, 3 = Moins nombreux (ou Moins fréquents, 5 = Aussi nombreux (ou Aussi fréquents qu'actuellement), 7 = Plus nombreux (ou Plus fréquents), 9 = Beaucoup plus nombreux (ou Beaucoup plus fréquents)], les élèves évaluaient la situation dans 25 ans comparativement à la situation actuelle. Ils répondaient à quatre questions correspondant à la population francophone, aux services gouvernementaux, aux commerces et aux industries ainsi qu'aux activités culturelles et aux médias. Les résultats sont présentés au tableau 25.

En général, les élèves estiment que les ressources francophones dans l'avenir seront similaires pour les services gouvernementaux (score moyen = 5,13) et un peu plus faibles qu'actuellement pour les autres capitaux linguistiques (scores moyens variant entre 4,64 et 4,72). En somme, si les élèves ne sont pas

pessimistes, ils ne perçoivent pas comme probable une amélioration de la vitalité de la communauté francophone. Notons, toutefois, que les élèves de la région Sud tendent à être un peu plus optimistes que les autres.

Un autre questionnaire mesurait la légitimité perçue de la vitalité actuelle de la communauté francophone. Sur les mêmes échelles que pour la vitalité future, les élèves estimaient ce que devraient être les ressources francophones pour que « les choses soient vraiment justes et équitables », vu le nombre de francophones et d'anglophones dans leur région. Ces résultats sont présentés au tableau 26.

Les élèves ont tendance à voir la situation actuelle des francophones comme non équitable. En d'autres termes, ils estiment que, si les choses étaient vraiment justes et équitables, les francophones de leur région auraient accès à plus de ressources qu'actuellement. Les scores moyens sont modérément élevés, variant de 6,17 à 6,45. Les services gouvernementaux sont considérés comme un peu moins inéquitables

Tableau 26
Vitalité juste et équitable de la communauté francophone,
vu le nombre d'anglophones et de francophones dans la région

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Caractère francophone	Plus faible (%)	5,7	3,8	3,4	3,8	3,9
	Stable (%)	44,5	39,4	38,0	44,2	40,9
	Plus forte (%)	49,8	56,8	58,5	51,9	55,1
	Score moyen	6,24	6,52	6,51	6,28	6,41
Services gouvernementaux	Plus faible (%)	5,8	2,7	3,0	3,7	3,6
	Stable (%)	46,8	57,1	51,0	57,7	53,2
	Plus forte (%)	47,3	40,2	46,0	38,6	43,3
	Score moyen	6,19	6,13	6,27	6,03	6,17
Commerces et industries	Plus faible (%)	5,2	3,1	2,5	3,3	3,2
	Stable (%)	40,6	41,5	34,1	48,1	40,1
	Plus forte (%)	54,2	55,4	63,4	48,5	56,7
	Score moyen	6,34	6,39	6,65	6,23	6,45
Activités culturelles et médias	Plus faible (%)	5,7	3,3	4,2	4,3	4,3
	Stable (%)	40,5	39,2	36,5	42,9	39,3
	Plus forte (%)	53,9	57,6	59,3	52,8	56,4
	Score moyen	6,27	6,44	6,50	6,25	6,39

(6,17) que les autres ressources linguistiques (de 6,39 à 6,45).

4.3.3 Le désir d'intégration

Le désir d'intégration s'entend des souhaits ou des buts des personnes concernant l'usage des ressources communautaires du groupe linguistique. Plus ces souhaits sont élevés, plus la personne souhaite faire partie de la communauté, c'est-à-dire souhaite s'intégrer à elle (Allard et Landry, 1992 et 1994). Une recherche a montré récemment (Landry, Deveau et Allard, 2006c) que la force de l'identité francophone et les perceptions de la vitalité de la communauté francophone (la vitalité subjective) sont toutes deux reliées au désir d'intégration francophone. Conformément au modèle théorique présenté (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005 ; Landry, Allard et Deveau, 2007a), la relation avec l'identité francophone est plus forte que la relation avec la vitalité subjective. Ce que les résultats de cette étude semblent signifier, c'est que, pour désirer faire partie de la communauté, il faut

s'identifier à la communauté et à ses membres, mais aussi croire que la langue du groupe représente une certaine importance dans la communauté. De plus, il est possible que, dans des situations de faible vitalité, les personnes francophones puissent vivre certaines tensions identitaires (Landry et Rousselle, 2003). Pour des raisons d'identité, les personnes désirent faire partie de leur communauté, mais, pour des raisons de statut, elles désirent avoir accès aux ressources du groupe majoritaire. Une façon de réduire cette tension serait de chercher à intégrer les deux communautés linguistiques.

Nous avons mesuré le désir 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 : 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. Les scores sont enregistrés sur une échelle de 9 points (1 = Jamais, 5 = De temps en temps, 9 = Toujours). Par exemple, une personne pourrait souhaiter recevoir des services gouvernementaux toujours en français et jamais en anglais. Les résultats relatifs

au désir d'intégrer la communauté francophone sont présentés au tableau 27 et ceux concernant le désir d'intégrer la communauté anglophone, au tableau 28.

C'est par rapport à la langue de travail que le désir de faire usage du français est le plus élevé (score moyen = 6,51). On note que près de six

Tableau 27
Désir d'intégrer la communauté francophone

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Activités culturelles	Faible (%)	40,9	40,3	30,7	32,5	33,9
	Modéré (%)	38,0	38,5	37,8	41,3	39,0
	Fort (%)	21,1	21,2	31,4	26,2	27,2
	Score moyen	4,36	4,44	4,99	4,82	4,79
Programmes télévisés	Faible (%)	53,5	57,4	41,1	44,5	45,8
	Modéré (%)	29,2	28,5	35,5	40,1	35,1
	Fort (%)	17,3	14,1	23,3	15,4	19,0
	Score moyen	3,79	3,65	4,48	4,08	4,16
Langue de travail	Faible (%)	15,5	8,7	6,1	7,2	8,1
	Modéré (%)	36,1	34,3	31,1	33,8	33,0
	Fort (%)	48,4	57,0	62,7	58,9	58,9
	Score moyen	6,01	6,38	6,69	6,52	6,51
Langue de communication avec mes patrons	Faible (%)	20,5	11,6	7,3	7,7	9,8
	Modéré (%)	39,4	43,2	33,9	40,0	37,6
	Fort (%)	40,1	45,2	58,8	52,4	52,6
	Score moyen	5,55	5,95	6,55	6,35	6,27
Langue de communication avec les services gouvernementaux	Faible (%)	29,3	21,4	10,4	15,9	16,0
	Modéré (%)	34,6	42,7	34,0	40,2	37,0
	Fort (%)	36,1	35,9	55,6	43,9	47,0
	Score moyen	5,16	5,40	6,39	5,92	5,96
Langue de communication avec les services publics	Faible (%)	24,6	13,5	7,7	9,1	11,2
	Modéré (%)	36,5	44,8	34,9	43,7	39,0
	Fort (%)	38,9	41,7	57,3	47,2	49,8
	Score moyen	5,38	5,85	6,50	6,13	6,15
Langue de communication avec de nouveaux jeunes arrivants	Faible (%)	24,8	14,9	9,5	9,0	12,1
	Modéré (%)	39,9	42,5	37,2	42,7	39,9
	Fort (%)	35,3	42,7	53,3	48,3	48,0
	Score moyen	5,32	5,77	6,31	6,23	6,08
Caractère culturel et linguistique de mon territoire	Faible (%)	19,0	8,4	8,5	6,8	9,4
	Modéré (%)	42,7	46,9	38,7	45,6	42,3
	Fort (%)	38,4	44,8	52,8	47,7	48,3
	Score moyen	5,59	6,09	6,34	6,22	6,17

Tableau 28
Désir d'intégrer la communauté anglophone

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Activités culturelles	Faible (%)	12,2	12,5	13,5	19,9	15,1
	Modéré (%)	22,0	26,5	27,1	28,5	26,7
	Fort (%)	65,8	61,0	59,3	51,6	58,2
	Score moyen	6,69	6,47	6,37	5,88	6,28
Programmes télévisés	Faible (%)	4,9	3,9	5,5	3,7	4,7
	Modéré (%)	10,2	9,8	16,6	14,9	14,4
	Fort (%)	84,8	86,3	77,9	81,3	80,9
	Score moyen	7,82	7,82	7,32	7,63	7,54
Langue de travail	Faible (%)	3,5	5,0	8,9	9,7	7,9
	Modéré (%)	16,8	29,8	38,9	33,7	33,1
	Fort (%)	79,7	65,2	52,3	56,6	59,0
	Score moyen	7,49	6,80	6,28	6,34	6,53
Langue de communication avec mes patrons	Faible (%)	5,5	8,0	13,5	14,0	11,8
	Modéré (%)	18,8	33,9	41,8	40,5	37,2
	Fort (%)	75,7	58,1	44,8	45,4	50,9
	Score moyen	7,24	6,48	5,92	5,86	6,16
Langue de communication avec les services gouvernementaux	Faible (%)	5,5	8,2	18,1	16,7	14,7
	Modéré (%)	18,2	31,6	38,7	39,3	35,1
	Fort (%)	76,3	60,2	43,2	43,9	50,2
	Score moyen	7,33	6,62	5,73	5,88	6,11
Langue de communication avec les services publics	Faible (%)	4,2	7,2	14,5	15,2	12,4
	Modéré (%)	20,0	32,2	43,7	42,0	38,4
	Fort (%)	75,8	60,6	41,8	42,9	49,2
	Score moyen	7,28	6,54	5,79	5,81	6,10
Langue de communication avec de nouveaux jeunes arrivants	Faible (%)	5,1	8,6	14,4	16,0	12,8
	Modéré (%)	23,2	34,0	43,7	44,2	39,8
	Fort (%)	71,7	57,4	41,9	39,8	47,4
	Score moyen	7,12	6,49	5,82	5,72	6,06
Caractère culturel et linguistique de mon territoire	Faible (%)	6,0	8,1	13,9	11,5	11,4
	Modéré (%)	25,3	43,4	44,7	47,0	42,5
	Fort (%)	68,8	48,5	41,4	41,5	46,1
	Score moyen	6,88	6,21	5,78	5,86	6,01

élèves sur dix (58,9 %) veulent faire un usage très fréquent du français dans le monde du travail. Le deuxième score le plus élevé est celui de la communication avec les futurs patrons ou employeurs (score moyen = 6,27), autre situation relative au

travail. Nous constatons des scores modérément élevés pour d'autres secteurs d'activités : les services publics (6,15), la communication avec de nouveaux jeunes arrivants (6,08), le caractère culturel et linguistique du territoire (6,17) et les services

gouvernementaux (5,96). Le désir d'intégrer la communauté francophone dans ces secteurs tend à croître avec la densité francophone, mais c'est la région de l'Est, région de la capitale nationale, qui tend à obtenir les scores les plus élevés. Par exemple, même si la concentration francophone est un peu plus élevée dans le Nord-Est que dans l'Est, 55,6 % des élèves de l'Est souhaitent fortement recevoir leurs services gouvernementaux en français par rapport à 43,9 % dans le Nord-Est.

Enfin, notons que, dans le domaine culturel (les activités culturelles et les émissions de télévision), le désir de faire usage des ressources francophones est peu élevé (scores moyens de 4,79 et 4,16, respectivement). Nous relevons des différences régionales, mais ce sont les élèves de la région Est qui obtiennent les scores les plus élevés. Mais, même dans cette région, c'est moins du tiers des élèves qui disent éprouver un désir élevé d'avoir accès à des ressources culturelles francophones.

Au tableau 28, nous observons que le désir d'avoir accès à des ressources culturelles en anglais tend à être beaucoup plus élevé qu'en français. Le score moyen est très élevé pour ce qui concerne les émissions télévisées (7,54 pour l'anglais comparé à 4,16 pour le français). Pour tous les autres secteurs, les scores moyens concernant le souhait d'avoir accès à des ressources anglophones tendent à être très similaires aux scores moyens relatifs à la langue française. Les scores relatifs à la langue anglaise sont plus élevés dans le Sud et dans le Nord-Ouest que dans l'Est et le Nord-Est. Pour les deux premières régions, le désir d'intégrer la communauté anglophone est plus élevé que celui d'intégrer la communauté francophone, même si ces élèves ont fait toute leur scolarisation en français. Dans les deux autres régions, c'est le profil inverse qui est observé – le désir d'intégrer la communauté francophone est plus élevé que celui d'intégrer la communauté anglophone – mais les différences entre les deux langues tendent à être moins marquées. En somme, l'élève typique vise à intégrer les deux communautés linguistiques mais les profils de vécu langagier et d'identité tendent à déterminer quelle communauté est privilégiée.

4.3.4 *Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance*

Nous avons décrit le vécu autonomisant comme formant l'assise de l'acquisition des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Nous avons constaté à la section 4.2.2 du présent chapitre que les vécus autonomisants tendaient à être relativement forts dans chacune des langues. Dans la présente section, nous exposons les résultats concernant l'évaluation que les élèves font de ces trois sentiments. Deux questionnaires mesuraient ces sentiments. Le premier évaluait les sentiments d'autonomie et de compétence. Les élèves indiquaient leur accord 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). Ils indiquaient si c'est librement et par choix personnel qu'ils apprenaient le français et 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'appartenance. L'élève indiquait son accord sur une échelle de 9 points par rapport à des énoncés concernant ses relations avec des personnes francophones et des personnes anglophones. Il indiquait son degré d'accord par rapport à l'énoncé selon lequel, dans ses relations avec ces personnes, il se sentait appuyé, en confiance avec elles, attaché à elles, écouté et estimé. Les résultats sont présentés aux tableaux 29 et 30.

Le tableau 29 énumère les résultats obtenus concernant les sentiments d'autonomie et de compétence en français et le sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Les scores moyens sont relativement élevés pour chacun des sentiments, variant de 6,46 pour le sentiment d'appartenance à 6,61 pour le sentiment de compétence et 6,62 pour le sentiment d'autonomie. C'est dans le Nord-Ouest que les scores sont les moins élevés pour les sentiments d'autonomie et de compétence (6,14 et 6,17, respectivement). Le sentiment d'appartenance est plus fort dans l'Est et le Nord-Est (6,66 et 6,47) que dans le Sud et le Nord-Ouest

Tableau 29
Sentiments d'autonomie et de compétence par rapport à la langue française
et sentiment d'appartenance par rapport à la communauté francophone

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Autonomie	Faible (%)	5,3	8,3	3,5	3,8	4,4
	Modéré (%)	47,0	47,8	39,2	38,6	41,2
	Fort (%)	47,8	43,9	57,3	57,6	54,4
	Score moyen	6,36	6,14	6,72	6,78	6,62
Compétence	Faible (%)	3,4	7,3	3,5	3,6	4,0
	Modéré (%)	47,8	50,5	37,6	43,8	42,5
	Fort (%)	48,8	42,2	58,9	52,6	53,5
	Score moyen	6,50	6,17	6,76	6,62	6,61
Appartenance	Faible (%)	8,5	10,5	6,7	4,4	6,7
	Modéré (%)	47,4	41,4	34,1	44,0	39,9
	Fort (%)	44,1	48,1	59,2	51,6	53,4
	Score moyen	6,13	6,11	6,66	6,47	6,46

Tableau 30
Sentiments d'autonomie et de compétence par rapport à la langue anglaise
et sentiment d'appartenance par rapport à la communauté anglophone

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Autonomie	Faible (%)	1,7	2,5	6,0	4,7	4,6
	Modéré (%)	34,6	34,0	36,8	36,1	35,9
	Fort (%)	63,7	63,6	57,1	59,2	59,5
	Score moyen	7,15	7,00	6,75	6,84	6,86
Compétence	Faible (%)	1,8	0,6	4,6	1,5	2,8
	Modéré (%)	36,2	41,2	36,8	43,9	39,4
	Fort (%)	62,0	58,2	58,6	54,5	57,8
	Score moyen	7,05	6,87	6,78	6,69	6,80
Appartenance	Faible (%)	2,7	5,2	6,5	7,9	6,3
	Modéré (%)	29,2	35,2	41,3	41,9	39,0
	Fort (%)	68,0	59,5	52,1	50,2	54,7
	Score moyen	7,08	6,68	6,40	6,32	6,51

(6,13 et 6,11). Globalement, pour les écoles françaises de l'Ontario, un peu plus d'un élève sur deux (53,4 à 54,4 %) obtient des scores très élevés (entre 7 et 9) à propos de chacun de ces sentiments.

Le tableau 30 permet de constater que les scores moyens à propos des sentiments d'autonomie et de compétence en anglais sont légèrement plus élevés

qu'en français et que le score moyen relatif au sentiment d'appartenance à la communauté anglophone (6,51) équivaut au score d'appartenance francophone (6,46). Même si les scores anglophones tendent à être plus élevés dans le Sud et dans le Nord-Ouest que dans les deux autres régions, tous sont relativement élevés. En somme, les élèves des

écoles françaises de l'Ontario estiment que leurs contacts avec la langue anglaise et la communauté anglophone satisfont autant et même un peu plus à leurs besoins psychologiques fondamentaux que leurs contacts avec la langue française et la communauté francophone.

4.3.5 Les motivations langagières

Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000 et 2002), la satisfaction des trois besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance contribue à l'intériorisation de la motivation et amène les personnes à être plus autodéterminées dans leurs comportements. Nous avons constaté dans la section précédente que les scores moyens des élèves par rapport à ces trois sentiments sont plus que modérément élevés pour chacune des langues. Une recherche récente (Deveau, 2007) a montré que l'autodéfinition et l'engagement identitaire semblent constituer d'autres facteurs dont il faut prendre en compte dans le processus d'intériorisation de la motivation langagière. En d'autres termes, pour que l'apprentissage et l'usage du français se fassent pour des raisons intériorisées et bien intégrées aux valeurs et aux croyances de la personne, il importe qu'elle accepte de se définir comme francophone et qu'elle ait un certain engagement affectif envers la communauté francophone.

Dans le 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. Ce sont les régulations identifiée et intégrée qui sont les plus importantes si on entend que la motivation langagière soit bien intériorisée et engagée. Rappelons que la régulation identifiée signifie que la personne apprend et emploie une langue pour des raisons et des buts personnels. La régulation est intégrée lorsqu'elle correspond aux valeurs et aux croyances profondes de la personne. À cet égard, la personne apprend et parle le français parce que cette activité

correspond à ce qu'elle est comme personne (ex. : J'apprends et je parle le français parce que cela correspond à mon identité personnelle comme francophone et à mes valeurs culturelles). La motivation devient intrinsèque lorsque le comportement lui-même devient source de motivation ; l'usage et l'apprentissage du français sont alors en soi sources d'accomplissement et de satisfaction personnelle.

Dans notre étude, nous avons mesuré les six composantes de la motivation proposées par la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2002) en relation avec l'apprentissage et l'usage du français et de l'anglais. L'élève a répondu à deux questionnaires identiques comportant 26 questions, l'un adapté pour l'apprentissage et l'usage du français, l'autre pour l'anglais. Il indiquait sur une échelle de 9 points le degré auquel chaque raison énoncée correspondait à ses raisons d'apprendre et de parler le français. Dans le deuxième questionnaire, la même échelle a servi pour évaluer les raisons d'apprendre et de parler l'anglais. (1 = Ne correspond pas du tout, 5 = Correspond modérément, 9 = Correspond entièrement). Par exemple, un score élevé à l'énoncé « Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre pourquoi. » correspond à une forte amotivation. L'élève ne sent pas qu'il exerce une maîtrise sur les motifs d'apprendre et de parler la langue. L'énoncé « Pour être plus à l'aise sur le plan économique dans le futur » correspond à une régulation externe axée sur les récompenses du comportement. Apprendre et employer le français « Parce que je me sentirais mal de décevoir mes parents » révèle une régulation introjectée. L'élève intériorise une culpabilité reliée à des pressions sociales, mais ne fait pas siennes les raisons de son apprentissage. La régulation identifiée se traduit par des énoncés comme celui-ci : « Parce que c'est important d'être efficace en français pour réaliser mes projets de vie ». Il associe le français à ses projets personnels et commence à faire siennes les raisons d'apprendre cette langue. Une réponse positive à l'énoncé « Parce que le français reflète bien qui je suis » ou à l'énoncé « Parce que cela fait partie de qui je suis » révèle un indice d'une régulation intégrée. Les raisons sont intégrées à ce que la

personne croit être et veut être. Enfin, des énoncés comme « Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé.e par ce que j'apprends sur la langue et la culture françaises » correspondent à une motivation intrinsèque. L'usage et l'apprentissage de la langue deviennent des processus motivants en eux-mêmes.

Les résultats provenant des élèves pour chacune des catégories de motivation sont présentés au tableau 31 pour le français et au tableau 32 pour l'anglais.

Au tableau 31, nous notons que très peu d'élèves se disent amotivés pour l'apprentissage et l'usage

du français. Le score moyen (2,53) est très faible et seulement un élève sur vingt (4,8 %) obtient des scores élevés à propos de cette orientation motivationnelle. Nous observons aussi très peu de différences entre les régions.

Beaucoup d'élèves attribuent des raisons instrumentales ou utilitaires à l'apprentissage et l'usage du français (score moyen de 6,45 pour la régulation externe). Plus d'un élève sur deux (53,8 %) considère que les récompenses économiques ou de carrière constituent des raisons importantes d'apprendre le français. Les différences entre les régions pour cette orientation motivationnelle sont plutôt faibles.

Tableau 31
Motivations par rapport à l'apprentissage et à l'usage du français

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Amotivation	Faible (%)	70,6	68,1	75,1	72,5	72,8
	Modérée (%)	25,4	27,5	20,4	21,7	22,3
	Forte (%)	4,0	4,5	4,5	5,9	4,8
	Score moyen	2,56	2,79	2,43	2,55	2,53
Motivation extrinsèque : régulation externe	Faible (%)	10,2	7,3	9,1	5,8	8,0
	Modérée (%)	38,6	34,8	38,8	38,4	38,2
	Forte (%)	51,2	57,9	52,1	55,9	53,8
	Score moyen	6,29	6,61	6,36	6,58	6,45
Motivation extrinsèque : régulation introjectée	Faible (%)	63,6	53,3	62,1	58,5	60,1
	Modérée (%)	31,7	41,0	34,9	35,0	35,2
	Forte (%)	4,8	5,7	3,0	6,5	4,6
	Score moyen	3,01	3,45	3,04	3,21	3,14
Motivation extrinsèque : régulation identifiée	Faible (%)	15,4	12,5	9,7	10,3	11,0
	Modérée (%)	47,5	42,2	39,8	46,9	43,3
	Forte (%)	37,1	45,3	50,5	42,8	45,7
	Score moyen	5,61	5,97	6,19	6,03	6,03
Motivation extrinsèque : régulation intégrée	Faible (%)	26,3	19,1	14,6	13,1	16,4
	Modérée (%)	45,2	42,8	39,6	40,0	40,9
	Forte (%)	28,4	38,0	45,8	46,9	42,7
	Score moyen	5,02	5,62	6,01	6,11	5,85
Motivation intrinsèque	Faible (%)	28,5	31,7	26,5	24,1	26,7
	Modérée (%)	52,0	49,9	48,5	48,1	49,1
	Forte (%)	19,5	18,3	25,0	27,8	24,2
	Score moyen	4,63	4,54	4,91	4,98	4,84

Tableau 32
Motivations par rapport à l'apprentissage et à l'usage de l'anglais

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Amotivation	Faible (%)	74,7	72,1	79,3	72,5	75,7
	Modérée (%)	20,9	23,6	16,2	22,6	19,7
	Forte (%)	4,4	4,2	4,5	4,9	4,6
	Score moyen	2,38	2,55	2,21	2,50	2,36
Motivation extrinsèque : régulation externe	Faible (%)	7,2	7,5	6,8	4,4	6,2
	Modérée (%)	29,8	35,9	31,2	37,0	33,3
	Forte (%)	63,0	56,7	62,0	58,6	60,5
	Score moyen	6,82	6,52	6,80	6,79	6,77
Motivation extrinsèque : régulation introjectée	Faible (%)	60,9	63,6	69,3	63,4	65,7
	Modérée (%)	31,1	29,5	27,3	31,3	29,3
	Forte (%)	8,0	6,9	3,4	5,3	5,1
	Score moyen	3,11	3,05	2,71	2,93	2,88
Motivation extrinsèque : régulation identifiée	Faible (%)	7,1	6,4	6,2	6,1	6,3
	Modérée (%)	28,0	35,2	31,7	36,2	33,0
	Forte (%)	64,9	58,3	62,1	57,7	60,7
	Score moyen	6,85	6,63	6,82	6,65	6,75
Motivation extrinsèque : régulation intégrée	Faible (%)	11,0	17,9	25,5	21,9	21,5
	Modérée (%)	43,5	44,0	44,0	42,5	43,5
	Forte (%)	45,5	38,1	30,4	35,6	35,0
	Score moyen	6,15	5,68	5,11	5,43	5,42
Motivation intrinsèque	Faible (%)	19,3	21,7	24,8	18,7	21,8
	Modérée (%)	44,6	50,6	49,3	51,0	49,3
	Forte (%)	36,1	27,8	25,9	30,2	28,9
	Score moyen	5,39	5,16	5,04	5,21	5,15

Le score moyen de 3,14 pour la régulation introjectée montre aussi que peu d'élèves apprennent le français pour ne pas décevoir leurs parents ou leurs enseignants. Seulement 4,6 % enregistrent des scores élevés pour cette régulation et il y a peu de différences régionales.

Apprendre et employer le français pour favoriser l'atteinte de buts personnels (régulation identifiée) est une orientation forte pour 45,7 % des élèves des écoles françaises de l'Ontario (score moyen modérément élevé de 6,03). Cette orientation motivationnelle tend à être plus forte dans l'Est et plus faible dans le Sud.

Les scores moyens de régulation intégrée varient de modérée dans la région Sud (score moyen = 5,02) à modérément forte dans le Nord-Est (6,11). La concentration territoriale des francophones est liée à cette orientation motivationnelle pour apprendre et employer le français. Pour l'ensemble des écoles françaises de l'Ontario, environ quatre élèves sur dix (42,7 %) obtiennent des scores élevés à propos de cette orientation motivationnelle.

Enfin, la motivation intrinsèque pour l'apprentissage et l'usage du français est plutôt modérée (score moyen de 4,84). Un élève sur quatre (24,2 %) possède une forte motivation intrinsèque.

Cette orientation motivationnelle est un peu plus forte dans l'Est et le Nord-Est que dans le Sud et le Nord-Ouest.

À bien des égards, le profil motivationnel des élèves pour l'apprentissage et l'usage de l'anglais ressemble au profil motivationnel pour le français (voir le tableau 32). Très peu d'élèves sont amotivés (4,6 %, pourcentage quasi identique à celui qui se rapporte au français). Les motifs économiques ou instrumentaux justifiant l'apprentissage de l'anglais sont un peu plus élevés que pour l'apprentissage du français (score moyen = 6,77). Six élèves sur dix (60,5 %) obtiennent des scores élevés quant à cette orientation motivationnelle et nous y observons peu de variations interrégionales.

Comme pour le français, la motivation extrinsèque à régulation introjectée est très faible (score moyen de 2,88).

La régulation identifiée, c'est-à-dire apprendre la langue afin de favoriser l'atteinte de buts personnels, est plus forte pour l'anglais que pour le français (6,75 contre 6,03). Six élèves sur dix (60,7 %) obtiennent des scores élevés pour ce type de motivation et nous y trouvons peu de différences entre les régions.

La régulation intégrée pour l'apprentissage et l'usage de l'anglais varie de modérée dans l'Est (5,11) à modérément forte dans le Sud (6,15). Globalement, un peu plus de trois élèves sur dix (35,0 %) disent apprendre l'anglais parce que cet apprentissage correspond fortement à qui ils sont. Rappelons qu'environ quatre élèves sur dix (42,7 %) ont affirmé que cette orientation correspondait fortement à leur motivation pour apprendre le français.

Enfin, la motivation intrinsèque justifiant l'apprentissage et l'usage de l'anglais est plutôt modérée (score moyen = 5,15), celle-ci étant légèrement supérieure à la motivation intrinsèque justifiant l'apprentissage du français (score moyen = 4,84). Le score moyen le plus élevé (5,39) se trouve dans la région Sud, mais les différences interrégionales demeurent faibles.

En somme, la réalité bilingue vécue par les élèves des écoles françaises de l'Ontario transparait dans leurs profils motivationnels. Ces élèves sont motivés à apprendre les deux langues pour des raisons assez semblables. Des élèves apprennent le français parce que cet apprentissage correspond à qui ils sont, c'est-à-dire à leur identité francophone (environ quatre élèves sur dix), mais près de trois élèves sur dix invoquent les mêmes motifs pour apprendre l'anglais ; pour eux, le fait d'apprendre et de parler l'anglais correspond fortement à qui ils sont. Il y a donc une réalité mixte sur les plans identitaire et motivationnel dans les écoles françaises de l'Ontario. Selon les vécus francophones et anglophones des élèves dans leur région et dans leurs réseaux personnels, certains s'orientent résolument vers un usage du français tout à fait intégré à une identité francophone forte et engagée, mais d'autres s'orientent davantage vers une intégration de la communauté anglophone dominante. D'autres encore semblent viser une certaine identité hybride (Dallaire et Roma, 2003) et invoquent les mêmes motifs pour apprendre et employer les deux langues.

4.3.6 Les compétences langagières et l'insécurité linguistique

La présente section porte sur les compétences langagières en français et en anglais et sur le phénomène de l'insécurité linguistique. Le français est une langue fortement constituée de normes et parfois les personnes ayant à parler un « français standard » peuvent se sentir intimidées et insécurisées ; elles peuvent se sentir évaluées et jugées par rapport à la qualité de leur français (ex. : Francard, 1994 ; Boudreau et Dubois, 1992). Ces craintes et cette insécurité se manifestent surtout quand les personnes pensent parler un « mauvais français ».

Dans notre étude, nous avons administré deux tests de closure déjà utilisés dans de nombreuses études (Landry et Allard, 1996) pour mesurer les compétences cognitivo-scolaires en français et en anglais. Un test de closure est constitué d'un texte lacunaire et la personne doit insérer des mots qui correspondent aux éléments présents dans le texte.

La compétence est dite cognitivo-scolaire lorsqu'elle reflète l'habileté à faire usage de la langue comme outil de pensée et d'abstraction (Cummins, 1979 et 1981). C'est une compétence qui dépend des capacités de traiter la langue sans l'aide d'appuis extralinguistiques. Elle est fortement associée aux expériences de scolarisation et de littératie et une forte interdépendance lie les compétences cognitivo-scolaires dans une langue première et dans une langue seconde (Cummins, 1979 et 1981). Elles sont aussi fortement reliées aux aptitudes intellectuelles des élèves et à la situation socioéconomique familiale (Landry et Allard, 1996).

Pour mieux comparer les résultats des tests de closure dans les deux langues, ils ont été normalisés de sorte qu'un score de 50 en français correspond à la norme d'un groupe de très forte vitalité francophone (en l'occurrence des élèves du secondaire V à Rivière-du-Loup, au Québec, région constituée à 99 % de francophones) et un score de 50 en anglais correspond à la norme d'un groupe d'unilingues anglophones testés à Moncton, au Nouveau-Brunswick (voir Landry et Allard, 1990). Les scores sont normalisés de sorte que chaque déviation de dix points correspond à une distance d'un écart-type de la moyenne. Par exemple, un score de 60 représente un écart-type au delà de la

norme unilingue utilisée et un score de 30 représente deux écart-types sous la norme. Ces tests ont déjà été administrés dans plusieurs écoles de l'Ontario (Landry, Allard et Haché, 1998). Les résultats que nous avons obtenus pour les tests de compétences cognitivo-scolaires en français et en anglais sont présentés au tableau 33.

Bien que les élèves aient reçu toute leur scolarisation en français, sauf pour les cours d'anglais, en moyenne, leurs compétences cognitivo-scolaires se rapprochent davantage de la norme anglophone que de la norme francophone. Le score moyen en français des élèves de l'ensemble des écoles françaises de l'Ontario (39,34) est plus d'un écart-type de la norme francophone, mais le score moyen en anglais (46,29) est moins d'un demi écart-type de la norme anglophone. En français, un élève sur deux (48,0 %) enregistre un score d'un écart-type ou plus sous la norme francophone de Rivière-du-Loup. La courbe est donc dissymétrique positive ; une proportion plus élevée que dans une courbe normale typique se trouve sous la moyenne. En effet, seulement 6,0 % des élèves obtiennent un score d'un demi écart-type ou plus au-dessus de la norme. C'est dans la région Est que les scores en français sont les plus élevés (score moyen de 42,23) ; les élèves de la région Sud sont en deuxième

Tableau 33
Compétences cognitivo-scolaires en français et en anglais

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Français	Faible (%)	46,0	58,7	38,4	53,0	48,0
	Modérément faible (%)	20,5	20,2	18,0	19,9	19,4
	Moyenne (%)	26,8	19,2	32,9	24,0	26,6
	Modérément forte (%)	4,1	1,2	5,8	2,6	3,7
	Forte (%)	2,7	0,8	4,9	0,5	2,3
	Score moyen	40,15	36,48	42,23	37,66	39,34
Anglais	Faible (%)	23,3	27,6	30,6	34,4	30,3
	Modérément faible (%)	11,5	10,9	13,8	14,1	13,2
	Moyenne (%)	30,3	37,3	26,6	28,1	28,9
	Modérément forte (%)	17,4	12,8	14,0	13,4	14,2
	Forte (%)	17,5	11,3	15,1	10,0	13,4
	Score moyen	48,96	46,49	46,16	45,12	46,29

position (score moyen = 40,15). Notons, toutefois, que ces différences s'expliquent sans doute par des écarts d'ordre socioéconomique. C'est dans ces deux régions que les degrés de scolarisation des parents sont les plus élevés (voir les tableaux 6 et 7, section 4.1).

Pour ce qui est des scores en anglais, c'est dans la région Sud que le score moyen est le plus élevé. Ce score de 48,96 est très près de la norme anglophone de 50,00 utilisée. Dans toutes les régions, néanmoins, le score moyen en anglais est moins d'un demi écart-type de la norme anglophone.

Si nous comparons les résultats de notre étude avec ceux de Landry, Allard et Haché (1998) recueillis dans neuf écoles secondaires de l'Ontario, nous constatons que les élèves qui ont participé à notre recherche obtiennent un rendement similaire en français aux élèves qui ont participé à l'étude antérieure, mais un rendement inférieur en anglais. Les élèves testés en 1997 avaient enregistré un score moyen de 41,72 en français et de 52,47 en anglais. Notons, toutefois, qu'il s'agit d'échantillons différents qui ne peuvent être directement comparés.

En plus des deux tests de clôture, nous avons aussi demandé aux élèves de procéder à une autoévaluation de leurs compétences à comprendre, à parler, à lire et à écrire le français et l'anglais. Les élèves évaluaient sur une échelle de 9 points (1 = Très faible, 5 = Modérée, 9 = Très bonne) leur facilité à effectuer différentes tâches (12) p. ex : comprendre les nouvelles à la radio, faire une présentation orale en classe, lire le mode d'emploi (les instructions) des appareils électroniques, écrire une lettre d'opinion dans le journal étudiant. Les résultats au titre des compétences en français sont présentés au tableau 34 et ceux qui se rapportent aux compétences en anglais se trouvent au tableau 35.

En moyenne, les élèves tendent à évaluer leurs compétences en français comme modérément bonnes (scores moyens variant de 6,52 pour la lecture à 6,69 pour la compréhension). Près de six élèves sur dix (entre 56,1 et 59,9 %) s'attribuent des scores élevés sur ces compétences. Les scores les plus élevés se trouvent dans la région Est (de 6,88 à 7,21) et les plus faibles, dans le Nord-Ouest (de 5,63 à 5,71).

Tableau 34
Autoévaluation des compétences en français

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Comprendre	Faible (%)	10,0	21,0	4,7	11,6	9,6
	Modérée (%)	32,5	37,1	26,4	32,7	30,5
	Forte (%)	57,6	41,9	68,9	55,7	59,9
	Score moyen	6,55	5,71	7,21	6,43	6,69
Parler	Faible (%)	9,8	16,7	3,8	8,7	7,8
	Modérée (%)	39,7	43,6	30,0	38,6	35,7
	Forte (%)	50,4	39,8	66,1	52,7	56,5
	Score moyen	6,29	5,63	7,04	6,52	6,60
Lire	Faible (%)	10,2	22,5	7,3	15,3	12,1
	Modérée (%)	31,8	32,8	24,1	35,4	29,7
	Forte (%)	58,0	44,7	68,6	49,2	58,2
	Score moyen	6,60	5,67	7,02	6,12	6,52
Écrire	Faible (%)	7,1	17,7	5,8	8,8	8,4
	Modérée (%)	37,5	42,0	31,0	38,0	35,4
	Forte (%)	55,4	40,3	63,2	53,2	56,1
	Score moyen	6,53	5,70	6,88	6,47	6,56

Tableau 35
Autoévaluation des compétences en anglais

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Comprendre	Faible (%)	1,5	2,1	1,9	1,3	1,7
	Modérée (%)	13,1	14,0	12,1	13,5	12,9
	Forte (%)	85,4	83,9	86,1	85,2	85,4
	Score moyen	8,05	7,90	7,92	7,94	7,94
Parler	Faible (%)	3,3	1,8	5,2	3,9	4,1
	Modérée (%)	20,3	22,1	26,0	30,4	26,0
	Forte (%)	76,4	76,0	68,7	65,7	69,8
	Score moyen	7,47	7,36	7,01	6,97	7,11
Lire	Faible (%)	1,3	2,8	2,8	2,1	2,3
	Modérée (%)	15,8	16,2	17,8	18,1	17,4
	Forte (%)	83,0	81,1	79,5	79,8	80,3
	Score moyen	7,84	7,69	7,57	7,61	7,63
Écrire	Faible (%)	3,4	1,4	3,4	3,8	3,3
	Modérée (%)	19,4	21,5	27,2	28,7	25,8
	Forte (%)	77,2	77,0	69,4	67,5	70,9
	Score moyen	7,50	7,43	7,09	7,07	7,18

Tableau 36
Sentiments de confiance et d'insécurité par rapport à l'usage du « français standard »

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Confiance linguistique	Faible (%)	9,1	12,4	6,2	7,1	7,7
	Modérée (%)	47,1	51,4	33,1	47,6	41,7
	Forte (%)	43,8	36,2	60,7	45,3	50,6
	Score moyen	6,15	5,73	6,71	6,23	6,36
Insécurité linguistique	Faible (%)	57,5	52,2	72,1	69,4	66,8
	Modérée (%)	35,1	38,0	20,7	23,9	25,8
	Forte (%)	7,4	9,8	7,1	6,7	7,4
	Score moyen	3,30	3,53	2,68	2,86	2,93

Dans toutes les régions, les élèves estiment que leurs compétences en anglais sont supérieures à leurs compétences en français. En moyenne, ils évaluent comme fortes leurs compétences en anglais (scores moyens variant de 7,11 pour parler l'anglais à 7,94 pour la compréhension). Les élèves du Sud et du Nord-Ouest tendent à évaluer leurs compétences en anglais plus fortement que ceux des deux autres régions.

Le tableau 36 présente les résultats du questionnaire « Le français que je parle » mesurant la confiance langagière des élèves à parler le français standard et leur insécurité linguistique. Une analyse factorielle regroupe les onze questions en deux facteurs, un facteur de confiance linguistique et un facteur d'insécurité linguistique. Les scores sont rapportés sur une échelle de 9 points. L'élève devait indiquer le degré auquel différents énoncés

correspondaient à leur opinion concernant leur situation personnelle, ex : « Je me sens confortable quand je parle en « français standard » ; « J'ai peur d'être ridiculisé.e pour la forme de français que je parle ». Un score de 1 signifie que la situation décrite ne correspond pas du tout à la situation de l'élève et un score de 9 signifie que l'élève juge que la situation correspond entièrement à la sienne. Le « français standard » a été expliqué aux élèves comme représentant le français qui est enseigné à l'école et qui est parlé à la radio et à la télévision.

Les résultats montrent que les élèves des écoles françaises de l'Ontario ont une confiance modérément forte (score moyen de 6,36) dans leur habileté à parler le « français standard ». Un élève sur deux (50,6 %) obtient un score élevé de confiance linguistique. Le score moyen pour l'insécurité linguistique est faible (2,93) et moins d'un élève sur 10 (7,4 %) affiche une forte insécurité linguistique. La confiance linguistique tend à être forte dans l'Est (score moyen de 6,71) et plus faible dans le Nord-Ouest (score moyen de 5,73). C'est aussi dans cette dernière région que se trouve le score le plus élevé quant à l'insécurité linguistique (3,53, score relativement faible quand même).

4.3.7 Les comportements langagiers

Dans la dernière section, 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 françaises. Les résultats pour les trois catégories de socialisation ethnolangagière (le vécu enculturant, le vécu autonomisant et le vécu conscientisant) avaient trait aux expériences langagières vécues depuis la petite enfance (par exemple entre 2 et 12 ans pour les vécus enculturants). Le comportement langagier est davantage le reflet de ce que vivent et font actuellement les élèves : ils regroupent leurs comportements actuels.

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

Nous avons évalué en tout 20 comportements langagiers. Pour chacun, l'élève répondait 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, 9 = Toujours en français. C'est donc une échelle de fréquence relative qui est utilisée. Nous cherchons à évaluer la dominance langagière des comportements langagiers plutôt que la fréquence absolue d'usage de chacune des langues. Pour la présentation des résultats, nous avons regroupé les 20 comportements 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.

Le tableau 37 énumère la fréquence relative d'usage du français et de l'anglais avec les membres de la famille et de la parenté. Nous notons que les résultats varient fortement selon les régions ; les scores les plus élevés se trouvent dans les régions ayant les plus fortes concentrations de francophones. Les scores moyens pour l'ensemble des écoles françaises de l'Ontario varient de 5,01 pour la langue parlée entre frères et sœurs à 6,59 pour la langue parlée avec les grands-parents maternels. Les pourcentages d'élèves qui parlent surtout le français avec leur père (scores entre 7 et 9) varient de 22,5 % dans le Sud à 57,7 % dans l'Est. Pour l'ensemble des écoles, c'est environ un élève sur deux (47,2 %) qui parle surtout français à son père. Un nombre similaire (48,2 %) parle surtout le français avec leur mère. Le score moyen pour la langue parlée avec la mère est légèrement supérieur à celui qui se rapporte à la langue parlée avec le père (5,75 contre 5,31), les pourcentages de scores élevés varient de 27,4 % dans le Sud à 58,2 % dans l'Est.

Les résultats au titre de la langue parlée avec la famille et la parenté nous permettent de constater l'existence d'un « effet de génération », signe d'une continuité linguistique décroissante en Ontario. Alors que de 60,0 à 65,3 % des élèves parlent surtout le français avec leurs grands-parents, ces

Tableau 37
Langue parlée dans la famille et avec la parenté

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Père (Tuteur)	Surtout l'anglais (%)	63,8	41,1	28,7	29,7	35,4
	Les deux également (%)	13,6	22,5	13,6	22,2	17,4
	Surtout le français (%)	22,5	36,3	57,7	48,1	47,2
	Score moyen	3,43	4,69	5,87	5,61	5,31
Mère (Tutrice)	Surtout l'anglais (%)	50,8	28,8	20,1	22,8	26,2
	Les deux également (%)	21,8	32,0	21,7	29,8	25,6
	Surtout le français (%)	27,4	39,1	58,2	47,4	48,2
	Score moyen	4,14	5,26	6,29	5,91	5,75
Frères et sœurs	Surtout l'anglais (%)	60,9	45,0	27,2	35,4	36,6
	Les deux également (%)	22,5	31,9	27,2	24,3	26,3
	Surtout le français (%)	16,6	23,0	45,7	40,2	37,1
	Score moyen	3,45	4,18	5,62	5,20	5,01
Cousins et cousines	Surtout l'anglais (%)	56,1	41,4	22,0	28,6	31,1
	Les deux également (%)	23,4	38,2	31,9	32,8	31,9
	Surtout le français (%)	20,6	20,4	46,0	38,6	37,0
	Score moyen	3,70	4,32	5,83	5,29	5,18
Oncles et tantes	Surtout l'anglais (%)	49,2	20,9	15,9	15,6	20,8
	Les deux également (%)	26,6	37,4	32,1	37,9	33,9
	Surtout le français (%)	24,3	41,6	52,0	46,6	45,3
	Score moyen	4,06	5,59	6,22	6,00	5,79
Grands-parents paternels	Surtout l'anglais (%)	57,5	25,2	22,9	22,8	27,6
	Les deux également (%)	13,8	18,6	8,9	14,0	12,5
	Surtout le français (%)	28,7	56,3	68,3	63,2	60,0
	Score moyen	3,84	6,08	6,65	6,49	6,17
Grands-parents maternels	Surtout l'anglais (%)	44,2	18,6	17,4	18,5	21,4
	Les deux également (%)	14,7	15,9	11,0	14,5	13,3
	Surtout le français (%)	41,0	65,5	71,5	67,0	65,3
	Score moyen	4,84	6,63	7,00	6,76	6,59

chiffres chutent à 47,2 et à 48,2 % pour la langue parlée avec les parents et à 37,1 % pour la langue parlée avec les frères et sœurs. Le chiffre se rapportant aux cousins et cousines (37,0 %) est identique à celui qui se rapporte aux frères et sœurs (même génération) et le pourcentage d'élèves qui parle surtout français avec les oncles et tantes (45,3 %) est un tout petit peu plus faible que les pourcentages se rapportant aux parents. Ces résultats sont sûrement reliés aux taux d'exogamie croissants.

Le tableau 38 montre les résultats concernant la langue parlée par les élèves avec les membres de leurs réseaux sociaux. Les scores varient de 3,77 pour les voisins et voisines à 4,78 pour les camarades à l'école. Comme pour la famille et la parenté, les scores varient considérablement selon les régions, toujours suivant les concentrations de francophones dans ces régions. Pour l'ensemble des élèves des écoles françaises de l'Ontario, c'est environ un élève sur cinq (21,3 %) qui parle surtout

Tableau 38
Langue parlée dans le réseau social

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Amis et amies	Surtout l'anglais (%)	61,6	60,4	27,2	39,5	40,0
	Les deux également (%)	30,2	32,8	48,2	31,8	38,8
	Surtout le français (%)	8,3	6,8	24,6	28,6	21,3
	Score moyen	3,24	3,31	4,89	4,63	4,38
Camarades à l'école	Surtout l'anglais (%)	56,5	52,7	18,3	31,7	32,1
	Les deux également (%)	33,8	38,0	48,7	36,9	41,7
	Surtout le français (%)	9,7	9,3	33,0	31,4	26,2
	Score moyen	3,42	3,61	5,43	4,99	4,78
Voisins et voisines	Surtout l'anglais (%)	87,9	67,1	46,0	43,2	53,7
	Les deux également (%)	8,6	22,3	31,6	26,4	25,7
	Surtout le français (%)	3,4	10,6	22,4	30,3	20,6
	Score moyen	1,78	2,95	4,14	4,50	3,77
Rencontres sociales (« party », mariage, danse)	Surtout l'anglais (%)	73,7	57,2	37,7	39,7	45,7
	Les deux également (%)	20,6	35,4	42,1	38,6	37,3
	Surtout le français (%)	5,8	7,4	20,2	21,7	17,0
	Score moyen	2,46	3,35	4,36	4,39	3,98
Organismes sociaux et culturels	Surtout l'anglais (%)	73,3	54,9	38,4	35,2	44,3
	Les deux également (%)	21,3	36,9	42,7	42,7	39,1
	Surtout le français (%)	5,4	8,1	18,8	22,1	16,6
	Score moyen	2,56	3,43	4,34	4,52	4,04

français à ses amis et un sur quatre (26,2 %) qui parle surtout en français à ses camarades scolaires. Un élève sur cinq (20,6 %) parle le français souvent à ses voisins et moins d'un élève sur cinq (17,0 % et 16,6 %) fait l'expérience d'un réseau surtout francophone lorsqu'il participe à des soirées sociales ou est membre d'organismes sociaux et culturels. Dans les régions Est et Nord-Est, le réseau social est plutôt bilingue ou légèrement anglo-dominant ; dans les régions Nord-Ouest et Sud, les réseaux sociaux tendent à être très anglo-dominants.

Dans les lieux publics, les comportements linguistiques actuels des élèves varient de très anglo-dominants dans le Sud à anglo-dominants dans les autres régions (voir le tableau 39). Les scores moyens pour l'ensemble des élèves de l'Ontario varient de 2,99 pour les centres commerciaux à 3,61 pour les services du milieu (banque, bureau

de poste, garage, etc). Moins d'un élève sur cinq (entre 9,5 % et 17,4 %) parle surtout en français lorsqu'il fréquente des lieux publics.

Le tableau 40 présente les résultats provenant des élèves relativement à la langue d'usage dans leur consommation actuelle d'une variété de médias : spectacles (cinéma, concerts, théâtre), télévision, radio, lectures autres que les travaux scolaires (journaux, livres, revues, etc) et Internet. Les résultats varient un peu selon la concentration territoriale des francophones, mais les comportements médiatiques sont anglo-dominants dans toutes les régions. Globalement, pour toutes les écoles françaises de l'Ontario, moins d'un élève sur cinq (16,2 %) fait des lectures surtout en français hors de ses travaux scolaires et moins d'un sur dix (entre 7,9 et 9,1 %) consomme surtout des médias francophones. Les résultats sont légèrement plus élevés dans l'Est que

Tableau 39
Langue parlée dans les lieux publics

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Dépanneurs	Surtout l'anglais (%)	90,8	73,4	58,9	51,4	62,9
	Les deux également (%)	5,9	22,0	27,1	27,2	23,6
	Surtout le français (%)	3,3	4,6	14,0	21,4	13,5
	Score moyen	1,59	2,57	3,47	3,91	3,23
Centres commerciaux	Surtout l'anglais (%)	91,4	74,9	63,2	54,8	66,0
	Les deux également (%)	6,1	22,0	27,5	29,5	24,5
	Surtout le français (%)	2,5	3,2	9,3	15,7	9,5
	Score moyen	1,55	2,45	3,15	3,64	2,99
Services du milieu	Surtout l'anglais (%)	88,4	56,1	53,4	42,2	55,1
	Les deux également (%)	8,4	28,4	29,8	32,3	27,5
	Surtout le français (%)	3,1	15,5	16,8	25,5	17,4
	Score moyen	1,76	3,53	3,71	4,33	3,61

Tableau 40
Langue des médias utilisés actuellement

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Spectacles	Surtout l'anglais (%)	82,5	74,2	65,8	57,8	66,8
	Les deux également (%)	13,9	20,8	25,8	30,3	24,9
	Surtout le français (%)	3,6	5,0	8,4	11,9	8,4
	Score moyen	2,14	2,64	3,08	3,46	3,01
Télévision	Surtout l'anglais (%)	77,0	81,3	68,2	73,7	72,8
	Les deux également (%)	17,7	13,7	21,3	19,6	19,3
	Surtout le français (%)	5,3	5,0	10,5	6,7	7,9
	Score moyen	2,47	2,43	3,13	2,73	2,83
Radio	Surtout l'anglais (%)	84,3	81,4	65,2	69,6	71,2
	Les deux également (%)	9,5	13,6	23,4	21,7	19,7
	Surtout le français (%)	6,2	5,0	11,4	8,8	9,1
	Score moyen	2,06	2,27	3,10	2,82	2,76
Lecture parascolaire	Surtout l'anglais (%)	56,6	52,0	39,9	42,6	44,6
	Les deux également (%)	30,2	37,2	40,1	42,9	39,2
	Surtout le français (%)	13,2	10,7	20,0	14,6	16,2
	Score moyen	3,38	3,57	4,30	4,06	4,01
Internet	Surtout l'anglais (%)	57,0	63,8	55,5	60,3	58,2
	Les deux également (%)	34,8	30,5	35,3	31,9	33,6
	Surtout le français (%)	8,3	5,6	9,1	7,8	8,2
	Score moyen	3,21	3,02	3,52	3,21	3,32

dans les autres régions pour tous les médias, sauf les spectacles, pour lesquels c'est la région Nord-Est qui obtient le score le plus élevé.

4.3.7.2 Les comportements engagés

Un questionnaire intitulé « Ton comportement par rapport à la langue et la culture françaises » a servi pour évaluer les tendances des élèves à adopter certains 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, Landry et Deveau, 2005). Les élèves indiquaient sur une échelle de 9 points (1 = Ne correspond pas du tout, 9 = Correspond entièrement) le degré auquel des comportements décrits par douze énoncés correspondaient généralement à ce qu'ils font ou ont déjà fait. Par exemple, répondre positivement à l'énoncé « Avec des ami.e.s, faire valoir l'importance de parler le français » fait

apparaître l'indice d'un comportement de valorisation. L'énoncé « Demander d'être servi.e en français dans des établissements, même lorsqu'on t'adresse d'abord la parole en anglais » illustre un comportement d'affirmation. « Manifester contre des injustices subies par la communauté francophone (ex. : absence de services gouvernementaux en français) » illustre un comportement de revendication. Le tableau 41 regroupe les résultats obtenus pour les trois catégories de comportement. Comme prévu, les comportements de valorisation (scores moyens de 5,06) sont plus communs, aux dires des élèves, que les comportements d'affirmation et de revendication (3,91 et 3,79, respectivement). Près de trois élèves sur dix (27,7 %) disent que des comportements de valorisation correspondent fortement à ce qu'ils font. Par ailleurs, moins d'un élève sur cinq déclare être fortement engagé dans des comportements d'affirmation (16,7 %) ou de revendication (13,9 %). Les comportements engagés tendent à être plus fréquents dans les régions à plus forte concentration francophone.

Tableau 41
Comportement engagé envers la langue et la culture françaises

		Sud	Nord-Ouest	Est	Nord-Est	Ontario
Valorisation	Faible (%)	28,7	28,7	20,7	19,3	22,4
	Modéré (%)	49,6	52,9	50,8	47,5	49,9
	Fort (%)	21,7	18,4	28,6	33,2	27,7
	Score moyen	4,66	4,58	5,13	5,33	5,06
Affirmation	Faible (%)	58,6	52,2	44,4	41,0	46,3
	Modéré (%)	30,3	39,6	35,7	40,8	37,0
	Fort (%)	11,1	8,3	19,9	18,2	16,7
	Score moyen	3,28	3,40	4,07	4,20	3,91
Revendication	Faible (%)	51,7	48,7	52,3	40,8	48,3
	Modéré (%)	37,1	40,2	35,2	41,0	37,8
	Fort (%)	11,2	11,2	12,5	18,2	13,9
	Score moyen	3,58	3,64	3,58	4,25	3,79

Chapitre 5 – Discussion et conclusion

5

Que révèlent les nombreux résultats présentés dans le chapitre précédent ? Qu'ont en commun linguistiquement et culturellement ces jeunes qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario ? Un profil typique de socialisation ethnolangagière, de développement psycholangagier et de comportement langagier représente-t-il l'ensemble de ces élèves ? Les profils de vécus et de comportements langagiers observés appellent-ils à des interventions ou à des pratiques pédagogiques particulières ?

Notre dernier chapitre se divise en deux sections. Après avoir donné un aperçu sommaire des résultats afin de les résumer et d'en dégager des constats, et avant de conclure, nous examinons les conséquences liées aux programmes pédagogiques et à l'aménagement linguistique qui se dégagent de ces constats.

5.1 Résultats de l'étude : principaux constats

Notre étude avait pour objet les vécus ethnolangagiers et les caractéristiques psycholangagières d'élèves de 11^e année fréquentant les écoles de langue française gérées par les 12 conseils de district scolaires francophones de l'Ontario. Les résultats ont été présentés en trois parties : la première portait sur des variables démographiques qui décrivent certains contextes de vie des élèves, tandis que la deuxième analysait des aspects de la socialisation ethnolangagière vécue par ces jeunes depuis leur enfance. La dernière partie présentait ce que sont et ce que font aujourd'hui ces élèves sur le double plan de la langue et de la culture. Tous les résultats ont été présentés pour chacune des quatre régions de l'Ontario et pour l'ensemble de la province. Ces quatre régions – le Sud, le Nord-Ouest, l'Est

et le Nord-Est – sont elles-mêmes des contextes de vie qui offrent des caractéristiques particulières, dont certaines, notamment les variables socioéconomiques et démographiques, ont sûrement des effets sur les variables langagières à l'étude. Les relations entre ces variables ne sont pas analysées ici. Notre rapport a pour but d'établir un profil descriptif des élèves de 11^e année pour chacune des régions et pour l'ensemble de l'Ontario. D'autres facteurs pourraient être mis en relation avec les nombreux résultats que nous avons examinés et pourront faire l'objet d'autres analyses et d'autres études scientifiques.

5.1.1 Les variables démographiques

Un premier constat qui vient immédiatement à l'esprit est celui de la grande diversité ethnolangagière des élèves qui fréquentent les écoles de langue française de la province. Il est d'ailleurs possible que cette diversité soit encore plus grande chez les élèves qui commencent maintenant leur scolarisation qu'elle ne l'est chez les participants de notre étude qui sont entrés à la maternelle il y a une douzaine d'années.

Pour l'ensemble de la province, environ trois élèves sur dix (29,8 %) disent ne pas être de langue maternelle française : 23,7 % se disent anglophones et 6,1 %, allophones. Ce portrait qui fait la moyenne de l'Ontario cache toutefois une forte variété interrégionale. En proportion, les écoles du Sud ont presque la moitié moins d'élèves qui se disent francophones (38,5 %) que celles des trois autres régions (entre 74,0 et 77,9 %). Ce sont les régions Sud et Est qui reçoivent le plus d'élèves allophones (11,6 et 9,9 %, respectivement). La famille typiquement canadienne-française d'antan est de moins en moins la norme ; seulement un élève

sur deux (52,1 %) a deux parents francophones, cette proportion variant de 21,0 % dans le Sud à 62,8 % dans le Nord-Est. L'exogamie est croissante (Landry, 2003a ; Marmen et Corbeil, 2004) et l'Ontario, province d'accueil d'une grande partie des immigrants au Canada, pourrait continuer à inscrire de plus en plus d'élèves allophones dont aucun des parents n'a le français comme langue maternelle. Dans le Sud, 45,5 % des élèves de 11^e année rapportent ne pas avoir de parent francophone. Notons qu'il est possible que plusieurs élèves ne puissent correctement désigner la langue maternelle de leurs parents, se prononçant peut-être sur celle-ci en fonction de la langue parlée à la maison plutôt que par la première langue apprise et encore comprise. En vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, sauf exceptions autorisées par les comités d'admission des élèves, un des parents des élèves admis doit avoir le français comme langue maternelle, avoir été scolarisé en français ou avoir un enfant qui est ou qui a été scolarisé en français au Canada. Pour de nombreux immigrants toutefois, ces critères peuvent ne pas s'appliquer.

Les élèves des différentes régions de l'Ontario se distinguent aussi par le degré de scolarisation de leurs parents. Dans le Sud, 39,6 % des mères et 35,9 % des pères ont terminé des études universitaires. Un portrait similaire apparaît dans l'Est, où 34,4 % des mères et 34,5 % des pères ont au moins un baccalauréat. Dans les régions moins urbaines du Nord-Ouest et du Nord-Est, ces proportions sont considérablement moindres : 19,4 % des mères et 15,5 % des pères dans le Nord-Ouest et 16,7 % des mères et 10,8 % des pères dans le Nord-Est ont au moins un baccalauréat. Puisque la situation socioéconomique des parents et l'aptitude intellectuelle des élèves sont surtout associés aux compétences cognitivo-scolaires des élèves (Landry et Allard, 1996), ces différences régionales devraient être prises en considération dans l'interprétation des scores de compétences langagières.

Enfin, les élèves se distinguent aussi par les réalités démographiques vécues. Rappelons que les résultats énumérés au tableau 8 regroupent les

élèves selon la concentration territoriale francophone de la municipalité dans laquelle ils disent avoir passé la plus grande partie de leur vie. Celle-ci peut être différente de la municipalité dans laquelle ils vivaient au moment de l'enquête. Nous avançons l'hypothèse que leur vécu linguistique depuis la petite enfance est mieux reflété par le contexte de la municipalité dans laquelle ils ont passé la plus grande partie de leur vie. Par exemple, dans le Sud, 13,2 % des élèves sont nés à l'extérieur de l'Ontario. Ceux-ci, de même que ceux nés dans d'autres régions de l'Ontario, peuvent avoir vécu une partie de leur enfance dans des municipalités regroupant considérablement plus de francophones que les municipalités typiques du Sud.

Quand tous ces facteurs sont pris en considération, les scores moyens du pourcentage de francophones dans les municipalités où les élèves ont passé la plus grande partie de leur vie sont de 20,2 % dans le Sud, de 27,2 % dans le Nord-Ouest, de 31,2 % dans l'Est et de 42,5 % dans le Nord-Est. Dans le Sud, c'est près des deux tiers des élèves (65,0 %) qui ont grandi dans des régions ayant moins de 10 % de francophones comparativement à 2,3 % dans le Nord-Ouest, 5,1 % dans l'Est et 10,4 % dans le Nord-Est. Le Nord-Est se démarque des autres régions par la forte proportion d'élèves (75,0 %) qui ont vécu la plus grande partie de leur vie dans des régions comportant plus de 30 % de francophones. L'élève moyen de notre échantillon provincial a grandi dans une ville ou un village comprenant un tiers de francophones (32,94 %).

La région Sud se distingue donc par sa forte proportion d'élèves qui disent être de langue maternelle anglaise, n'avoir aucun parent francophone, être nés à l'extérieur de l'Ontario, avoir des parents titulaires d'un diplôme universitaire et avoir vécu dans des municipalités comprenant moins de 10 % de francophones.

La région Nord-Ouest comprend aussi des élèves dont une forte proportion a vécu dans des milieux très minoritaires, mais elle se distingue du Sud sur ce trait par sa très forte proportion d'élèves (88,5 %) ayant vécu la plus grande par-

tie de leur vie dans des municipalités comportant entre 10 et 30 % de francophones. Le niveau de scolarisation des parents est moins élevé que dans le Sud et l'Est. Les trois quarts des élèves sont de langue maternelle française, mais c'est la région où le taux d'exogamie francophone/anglophone est le plus élevé (35,2 %). Une très forte partie de ces élèves (96,4 %) sont nés en Ontario. C'est la région, après le Sud, qui présente la deuxième plus faible concentration de francophones.

La région Est, région de la capitale nationale, est similaire à celle du Sud, région de la capitale provinciale, par son nombre plus élevé d'allophones, d'élèves nés à l'extérieur de la province, et par la proportion de parents titulaires d'un diplôme universitaire. Ce sont les variables démologiques qui la distinguent davantage de la région Sud. Les trois quarts des élèves (74,0 %) sont de langue maternelle française, un peu plus de la moitié (53,4 %) ont deux parents francophones et près des deux tiers (64,8 %) ont vécu dans une municipalité comptant entre 10 et 30 % de francophones. Trois élèves sur 10 (30,2 %) ont vécu dans une ville ou village dont la concentration francophone est supérieure à 30 %.

La région Nord-Est se distingue par la forte proportion d'élèves (75,0 %) ayant grandi dans une municipalité comprenant plus de 30 % de francophones, par son nombre d'élèves dont le français est la langue maternelle (77,9 %) et par le taux le plus élevé d'endogamie francophone (62,8 %). Par ailleurs, c'est la région qui compte la plus faible proportion de parents titulaires d'un diplôme universitaire, trait qui la rend très distincte du sud et de l'est de l'Ontario. C'est aussi la région qui compte la plus forte proportion d'élèves (98,2 %) nés en Ontario.

Ces profils régionaux ont des incidences sur de nombreux aspects du vécu ethno-langagier et du développement psycholangagier des élèves. Nous n'y revenons pas en détail dans notre discussion, mais ils doivent être considérés pour bien comprendre la diversité linguistique et culturelle des écoles de langue française de l'Ontario.

5.1.2 Les vécus ethno-langagiers

5.1.2.1 Les vécus enculturants

Les élèves des quatre régions ont en commun leur forte scolarisation en français. En principe, tous les élèves ont reçu entre la maternelle et la 11^e année toute leur scolarisation en français, sauf pour les cours d'anglais. Les quatre régions ont aussi en commun une progression de l'anglicisation de l'ambiance langagière de l'école entre les cycles de la M à la 3^e et de la 10^e à la 12^e. En moyenne, pour l'Ontario, cette ambiance varie de surtout francophone pour le cycle de la M à la 3^e (score moyen = 6,76) à légèrement anglo-dominante (score moyen = 4,75) pour le cycle de la 10^e à la 12^e. Les régions se distinguent quant au degré relatif d'anglo-dominance de l'ambiance langagière de l'école. Pour le cycle secondaire de la 10^e à la 12^e, l'ambiance varie de anglo-dominante dans le Sud (score moyen = 3,66) à bilingue dans l'Est et le Nord-Est (5,04 et 5,08, respectivement). Par conséquent et au mieux, l'ambiance est aussi anglophone que francophone dans les écoles ontariennes de langue française.

C'est dans la famille et la parenté de même qu'à l'école que les élèves disent avoir été le plus souvent en contact avec des francophones, que ce soit en proportion ou par la fréquence d'usage du français depuis leur enfance. Comme prévu, les différences régionales sont considérables. Dans le Sud, moins d'un élève sur trois (32,2 %) possède un vécu langagier francodominant au sein de sa famille entre les âges de 2 à 12 ans comparativement à 60,7 et 60,5 % dans les régions Est et Nord-Est. Notons, toutefois, que, pour l'ensemble de la province, c'est plus de quatre élèves sur 10 (44,2 %) qui ont vécu le plus souvent en anglais au sein de leur famille pendant leur enfance. Pour la langue parlée avec les autres élèves à l'école, les profils régionaux sont très semblables à ceux de la famille, la francodominance variant de 31,3 % dans le Sud à 60,5 % dans l'Est.

Dans les réseaux d'amis, le vécu francophone des élèves depuis l'enfance est un peu plus faible que celui de la famille (les pourcentages de

francodominance variant de 26,3 à 52,8 %). Pour l'ensemble de la province, c'est moins d'un élève sur deux (46,8 %) qui a parlé surtout en français avec ses amis pendant son enfance.

Dans les activités culturelles, sociales ou sportives, le vécu langagier depuis l'enfance tend, en moyenne, à être légèrement plus francophone qu'anglophone (la francodominance variant, selon les régions, de 22,8 à 46,0 %).

Pour les contacts avec les voisins et dans les lieux publics, sauf pour les services de santé où les deux langues ont été parlées à peu près également, le vécu langagier a été, en moyenne, légèrement anglo dominant. Mais on y observe des différences régionales marquées. Les pourcentages d'élèves dont le vécu a été nettement anglo dominant (scores de 1 à 3 sur une échelle de 9 points) sont de l'ordre de 60 % dans le Sud à environ 20 % dans le Nord-Est.

C'est dans les domaines des médias et de l'affichage publique et commercial (le paysage linguistique) que l'anglo dominance du vécu enculturant des élèves est la plus évidente. S'il existe des différences régionales, elles sont moins fortes dans ces domaines que dans les réseaux familiaux et sociaux. Que ce soit pour la télévision, la radio, les films, Internet, la musique, les journaux ou les magazines, dans toutes les régions de la province, moins d'un élève sur cinq (pourcentages variant de 13,3 % pour Internet à 19,1 % pour la télévision) consomme des médias surtout en français (scores de 7 à 9). Entre 29 et 38 % des élèves, selon les médias, disent avoir été en contact à peu près également avec les deux langues. Environ la moitié des élèves (entre 43,4 et 52,7 % selon les médias) disent les avoir consommés, depuis leur enfance, presque entièrement en anglais.

De l'ensemble des médias mesurés, ce sont pour les livres à la maison (excluant les livres scolaires), les pièces de théâtre et les spectacles que les contacts avec la langue française sont les plus fréquents. En moyenne, les élèves disent avoir lu à la maison aussi souvent des livres anglais que des livres français (score moyen = 5,00 sur une échelle

de 9 points) et avoir assisté un peu plus souvent à des pièces de théâtre et à des spectacles en anglais (score moyen = 4,55). Les scores sont un peu plus élevés dans les régions Est et Nord-Est que dans les régions Sud et Nord-Ouest. Il est possible qu'une partie des spectacles et des pièces de théâtre a été présentée à l'école. Notons que moins d'un élève sur trois (31,2 %) dans l'ensemble de la province a été principalement en contact avec des livres français pendant son enfance.

Un des principaux indices du statut social d'une langue est sa présence plus ou moins marquée dans l'affichage commercial et public. Le vécu langagier des élèves des écoles françaises de l'Ontario dans ce domaine tend à être très anglo dominant, variant de 41,3 % dans l'Est à 64,3 % dans le Sud (selon les types d'affichage).

5.1.2.2 *Les vécus autonomisants*

Nous l'avons amplement souligné, le vécu autonomisant est surtout important en vue de favoriser l'intériorisation de la motivation langagière pour l'apprentissage et l'usage de la langue. Selon la théorie de l'autodétermination, ce vécu contribue à la satisfaction de trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. Plus les contacts avec la langue et les membres du groupe linguistique satisfont à ces trois besoins, plus les élèves auront tendance à apprendre et à employer la langue pour des raisons personnelles intégrées à leurs valeurs et à leur identité et plus la motivation deviendra intrinsèque.

Les résultats communiqués au chapitre précédent nous amènent à constater que les expériences langagières autonomisantes des élèves tendent à être entre modérément fortes et fortes dans les deux langues. Globalement, pour l'ensemble de l'Ontario, l'appui donné à l'autonomie, l'appui donné à la compétence et l'appui à l'appartenance tendent à être légèrement plus forts en français qu'en anglais, particulièrement dans la famille et la parenté ainsi qu'à l'école. Dans les contacts avec les amis et les connaissances, les scores de vécus autonomisants en français et en anglais sont très semblables.

Toutefois, ce profil global dissimule des différences régionales. Sauf pour le contexte scolaire, où les scores en français et en anglais tendent à s'équivaloir, les élèves du Sud vivent une plus grande qualité autonomisante dans leurs contacts langagiers anglophones que dans leurs contacts francophones. D'après notre cadre conceptuel, cette situation devrait contribuer à un engagement identitaire plus anglophone que francophone. L'inverse est vécu par les élèves de l'Est et du Nord-Est. Les appuis donnés à leur autonomie, à leur compétence et à leur appartenance sont plus forts en français qu'en anglais. Dans le Nord-Ouest, l'appui donné à ces sentiments tend à être équivalent dans les deux langues, l'école manifestant une légère tendance à appuyer davantage ces sentiments en français, mais les amis et les connaissances, à les appuyer davantage en anglais.

5.1.2.3 *Les vécus conscientisants*

Notre cadre conceptuel établit que le vécu conscientisant a pour effet de contribuer à l'épanouissement d'une conscience critique à l'égard des conditions sociales, contribuant ainsi à la reconnaissance de la légitimité du groupe minoritaire (sa place légitime dans la société) et à des changements dans les mises en œuvre de conditions favorisant une plus grande légitimité du groupe. Les personnes conscientisées tendent aussi à être davantage sensibilisées à leurs apports personnels à leur communauté, tout en étant plus engagées dans des comportements de valorisation de leur langue et de leur culture, d'affirmation identitaire et de revendication de leurs droits. Notre étude n'a mesuré que le vécu conscientisant francophone, le français étant la langue officielle plus minorisée en Ontario.

Le vécu conscientisant des élèves peut se réaliser par des contacts avec des personnes significatives de leur environnement qui jouent le rôle de modèles de comportements de valorisation, d'affirmation ou de revendication. Les résultats de notre enquête ont montré que les contacts avec des modèles de valorisation de la langue et de la culture françaises étaient plus fréquents que les contacts avec des

modèles d'affirmation positive ou de revendication des droits linguistiques. Les contacts avec les modèles de valorisation sont modérément élevés, tandis que les deux autres types sont plutôt modérés. La fréquence de ces contacts tend à être plus élevée dans le Nord-Est ; elle est la plus faible dans le Sud. Ce sont les enseignants suivis des membres de la famille et de la parenté qui sont les modèles de valorisation de la langue et de la culture françaises les plus souvent observés selon les élèves. Sauf pour les enseignants, la présence de modèles de valorisation langagière et culturelle dans la famille et dans la communauté varie selon la vitalité régionale du français.

Dans les régions où la densité francophone est plus forte, les élèves ont tendance à avoir vécu plus d'expériences discriminatoires comme francophones et à avoir été plus sensibilisés à la cause de la langue française. En moyenne toutefois, ils ont affirmé que ces types d'expériences ne correspondaient que modérément à leurs vécus (score moyen de 5,38 pour les expériences de sensibilisation et de 4,23 pour les expériences de discrimination).

5.1.3 *Le développement psycholangagier*

Nos questionnaires mesuraient de nombreux aspects du développement psycholangagier.

5.1.3.1 *L'identité ethno-linguistique*

Notre cadre conceptuel décrit comme centrale l'importance de la construction identitaire chez les minorités linguistiques et l'identité francophone est également centrale à la mission des écoles françaises de l'Ontario. Rappelons qu'elle comprend deux composantes reliées et complémentaires : l'autodéfinition (se dire francophone) et l'engagement identitaire. Ces deux composantes ont été mesurées à l'égard des deux communautés de langue officielle. De plus, la force de l'autodéfinition a été évaluée pour les identités bilingue, franco-ontarienne, québécoise et canadienne.

S'agissant de l'autodéfinition, une forte proportion des élèves possèdent une identité francophone

forte (65,0 %) ou modérée (28,8 %), celle-ci variant de modérément forte dans le Sud à forte dans le Nord-Est et l'Est (score moyen pour l'Ontario = 6,96). Le profil est inverse pour l'identité anglophone (score moyen de 6,16), celle-ci variant de forte dans le Sud à modérée dans l'Est et le Nord-Est. L'identité bilingue est très forte (score moyen de 7,86) et varie peu selon les régions. L'identité franco-ontarienne est en moyenne forte (6,78), allant de modérée dans le Sud à forte dans le Nord-Est. L'identité québécoise est faible dans toutes les régions (2,52), tandis que l'identité canadienne est très forte dans toutes les régions (8,32), mais est un peu plus faible dans le Sud et dans l'Est, les deux régions recevant le plus grand nombre d'immigrants.

En ce qui a trait à l'engagement identitaire, les élèves se considèrent presque aussi semblables aux anglophones (score moyen = 6,00) qu'aux francophones (6,19), mais tendent à penser que leur identité francophone contribue le plus à leur estime de soi (6,62 pour le français et 6,12 pour l'anglais). De plus, leur engagement affectif envers la communauté francophone tend à être plus fort (6,26) qu'envers la communauté anglophone (5,54). Toutefois, nous constatons l'existence de deux profils distincts selon les régions habitées. Dans le Sud, les élèves de l'école française disent être davantage engagés à défendre leur identité anglophone et l'inverse est observé dans les régions Est et Nord-Est. Les résultats par rapport aux engagements identitaires francophone et anglophone sont plus égaux dans le Nord-Ouest.

5.1.3.2 *La vitalité ethnolinguistique subjective*

La vitalité ethnolinguistique francophone (c'est-à-dire les perceptions relatives aux ressources linguistiques francophones mises à leur disposition dans leur région) est évaluée plus faiblement, comme prévu, que la vitalité anglophone. Les ressources linguistiques francophones sont évaluées comme modérément faibles à modérément fortes, les services gouvernementaux en français étant jugés les plus accessibles. Les ressources linguis-

tiques anglophones ont été évaluées comme étant fortes à très fortes, le capital culturel anglophone étant jugé plus fort que les autres capitaux linguistiques (démographique, politique et économique). Ces résultats varient fortement selon les régions, mais, dans toutes les régions, la vitalité anglophone est jugée plus forte que la vitalité francophone.

En ce qui concerne la vitalité ethnolinguistique future de la communauté francophone, les élèves estiment en moyenne que ce sera le statu quo pour ce qui est des services gouvernementaux en français, mais ils évaluent légèrement à la baisse les autres capitaux linguistiques. Il est ironique de constater que c'est là où la vitalité est actuellement jugée la plus faible (dans le Sud) que les élèves sont les plus optimistes.

Les élèves jugent aussi leur situation comme étant plutôt inéquitable, considérant que les francophones profiteraient de plus de ressources linguistiques dans leur région si l'état des choses était vraiment juste et équitable, étant donné le nombre de francophones et d'anglophones qui y résident. Ce sont les services gouvernementaux qui sont jugés les plus équitables relativement, même s'ils sont jugés être moins suffisants qu'ils devraient l'être. En moyenne, les jugements d'iniquité sont les plus élevés dans l'Est.

5.1.3.3 *Le désir d'intégration*

En contexte minoritaire, une personne peut désirer faire partie de la communauté minoritaire (surtout pour des motifs de solidarité avec son groupe), vouloir faire partie du groupe majoritaire (surtout en raison du statut supérieur de cette langue comme voie d'accès à la mobilité sociale) ou encore vouloir intégrer les deux communautés (vraisemblablement pour neutraliser les effets des tensions identitaires). Les profils de résultats obtenus montrent principalement que les élèves veulent faire partie des deux communautés. Mais deux constats méritent notre attention.

Premièrement, si l'élève moyen désire utiliser les ressources linguistiques des deux communautés, il établit une distinction entre les ressources

culturelles (les activités culturelles et les émissions de télévision) et les autres ressources communautaires. L'élève moyen désire surtout faire l'expérience d'une vie culturelle anglophone (scores moyens de 6,28 et 7,54 pour les activités culturelles et la télévision comparativement à 4,79 et 4,16 pour les mêmes ressources francophones). Deuxièmement, le profil moyen cache deux profils régionaux qui s'entrecroisent. Dans le Sud et le Nord-Ouest, le désir de faire partie de la communauté anglophone est, sans conteste, dominant. L'inverse est observé dans l'Est et le Nord-Est, mais le désir d'intégration à la communauté francophone est relativement moins dominant. Enfin, notons que, même dans ces deux régions, les élèves persistent à vouloir avoir davantage accès à des activités culturelles et à des émissions télévisées en anglais qu'en français.

5.1.3.4 *Les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance*

Nous avons constaté précédemment que les vécus autonomisants des élèves étaient relativement forts dans les deux langues. Qu'en est-il de la force des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance qui en découlent ? Rappelons que l'identité ethnelinguistique est également reliée à la satisfaction de ces trois besoins. L'examen des résultats nous amène à constater que l'élève moyen manifeste des sentiments d'appartenance égaux à l'égard des deux communautés de langue officielle et des sentiments d'autonomie et de compétence légèrement supérieurs en anglais qu'en français. Ces sentiments sont néanmoins reliés à la densité francophone des régions, les trois besoins fondamentaux étant relativement mieux satisfaits dans le Sud et dans le Nord-Ouest en anglais, mais les scores relatifs aux deux langues étant plus égaux dans l'Est et le Nord-Est.

5.1.3.5 *Les motivations langagières*

Les résultats présentés au chapitre précédent dressent un profil comprenant six orientations motivationnelles envers l'apprentissage et l'usage du français et de l'anglais. Les deux profils motivationnels sont relativement semblables. Pour les

deux langues, les scores d'amotivation et de régulation introjectée sont très faibles. La régulation externe – apprendre et employer la langue pour des raisons instrumentales (la carrière, la mobilité sociale) est forte dans les deux langues dans toutes les régions, mais tend à favoriser quelque peu la langue anglaise (6,77 contre 6,45). Il en est de même pour la régulation identifiée – motifs reliés à la réalisation de buts personnels – les scores étant plus élevés en anglais qu'en français (6,75 contre 6,03). La régulation intégrée – motifs intériorisés et intégrés – est modérément forte dans les deux langues et tend un peu à favoriser le français (5,85 contre 5,42). La régulation intégrée francophone est plus forte dans les régions à plus forte densité francophone et l'inverse est observé dans les régions plus anglodominantes. Enfin, la motivation intrinsèque – apprendre et parler de la langue pour le plaisir et pour éprouver un sentiment d'accomplissement – est plutôt modérée et tend à être un peu plus forte pour l'anglais (5,15) que pour le français (4,85).

En somme, comme l'ont fait apparaître d'autres analyses (Landry, Deveau et Allard, 2007b), les élèves de l'Ontario ayant vécu surtout en français dans leurs réseaux sociaux privés (la famille, la parenté et les amis) montrent une forte orientation motivationnelle intégrée pour le français tout en étant fortement motivés du fait de raisons instrumentales (régulation externe) pour l'anglais. L'inverse est observé chez les personnes possédant un réseau social anglo dominant. Néanmoins, il importe d'observer que l'élève moyen est davantage motivé envers l'apprentissage du français pour des raisons instrumentales (score moyen = 6,45) que pour des raisons identitaires (5,85).

5.1.3.6 *Les compétences langagières et l'insécurité linguistique*

Deux tests de closure ont mesuré les compétences cognitivo-scolaires en français et en anglais. Les résultats confirment les tendances observées dans d'autres recherches (Landry et Allard, 1996 et 2000 ; Landry, Allard et Haché, 1998). En contexte minoritaire, malgré une scolarisation entièrement

en français, sauf pour les cours d'anglais, les élèves obtiennent des résultats plus semblables à des anglophones majoritaires en anglais que semblables à des francophones majoritaires en français. Le score moyen en français de 39,34 est à plus d'un écart-type de la norme francophone (fixée à 50,00 avec un écart-type de 10,00), mais le score de 46,29 en anglais est moins d'un demi écart-type en-dessous de la norme anglophone (également fixée à 50,00). Les résultats en français sont plus élevés dans l'Est et dans le Sud, mais s'expliquent en partie par les différences de scolarisation des parents que nous avons notées. Dans le Sud, le score moyen en anglais de 48,96 est très près de la norme anglophone. Une autre étude utilisant les mêmes tests en Ontario (Landry, Allard et Haché, 1998) avait recueilli des résultats similaires, sauf que les scores en anglais dans cette étude étaient plus élevés que les scores obtenus dans cette étude. Des comparaisons par école seraient requises pour apprécier ces différences car les échantillons des deux études ne se comparent pas directement.

Nous avons aussi demandé aux élèves d'évaluer leurs compétences à comprendre, à parler, à lire et à écrire les deux langues officielles. Ils ont évalué leurs compétences en français comme modérément bonnes, mais ont jugé que leurs compétences en anglais étaient bonnes. Dans toutes les régions, les élèves ont évalué leurs compétences comme plus fortes en anglais qu'en français. Les autoévaluations les plus fortes en anglais se trouvent dans le Sud et les autoévaluations les plus fortes en français se trouvent dans l'Est.

Une mesure d'insécurité linguistique et de confiance langagière par rapport à l'usage du « français standard » a été administrée. Les résultats montrent peu d'insécurité linguistique chez les élèves de l'Ontario (score moyen de 2,93) et un score relativement élevé de confiance langagière (score moyen = 6,36). La confiance langagière est la plus forte dans l'Est (6,71) et la plus faible dans le Nord-Ouest (5,73).

5.1.3.7 *Les comportements langagiers*

Vingt comportements langagiers ont été mesurés et regroupés en quatre catégories : famille et parenté, réseau social, lieux publics et langue des médias consommés. Cette mesure permet de constater l'usage relatif du français et de l'anglais dans les comportements actuels (à ne pas confondre avec les vécus enculturants qui couvrent la période de socialisation langagière entre 2 et 12 ans). Un deuxième questionnaire a mesuré les comportements d'engagement, c'est-à-dire des comportements de valorisation, d'affirmation et de revendication relatifs à la langue française.

Un premier constat est la forte variation régionale dans l'usage relatif du français et de l'anglais. Les élèves des régions à densité francophone plus forte emploient généralement davantage le français que les élèves des régions à plus faible densité francophone. Mais cette relation n'est pas complètement linéaire. Dans les réseaux sociaux privés (la famille, la parenté et les amis), les élèves de la région Est tendent à faire un usage relatif du français plus élevé que les élèves vivant dans le Nord-Est.

Les résultats pour la langue parlée avec la famille et la parenté nous ont permis de constater l'existence d'un « effet de génération » qui atteste la continuité linguistique décroissante des francophones de l'Ontario. Les élèves parlent plus souvent le français à leurs grands-parents qu'à leurs parents et plus souvent le français à ces derniers qu'à leurs frères et sœurs ou à leurs cousins et cousines. Les comportements langagiers avec les oncles et tantes se rapprochent de ceux qui sont adoptés avec les parents. Il est probable que cet effet s'explique en grande partie par les hausses graduelles des taux d'exogamie qui se sont produites au cours des dernières années. Pour l'ensemble des élèves de 11^e année de l'Ontario, moins d'un élève sur deux parle surtout le français à son père ou à sa mère.

Un élève sur quatre (26,2 %) parle surtout le français avec ses camarades à l'école et environ un sur cinq (entre 16,6 et 21,3 %) parle le plus souvent en français avec ses amis et ses voisins et avec

les personnes rencontrées dans le cadre d'activités sociales et culturelles. Le portrait est encore plus anglo-dominant dans les lieux publics (les dépanneurs, les centres commerciaux et les services du milieu). Enfin, l'usage relatif du français est encore plus faible chez les élèves dans leur consommation actuelle des médias. Sauf pour la lecture parascolaire qui comprend 16,2 % de lecteurs francophones assidus, moins de 10 % des participants ont dit consommer des médias surtout en français : spectacles (8,4 %), télévision (7,9 %), radio (9,1 %) et Internet (8,2 %). De six à sept élèves sur dix disent consommer ces médias presque exclusivement en anglais.

Enfin, les comportements d'engagement évalués par les élèves montrent une présence modérée de comportements de valorisation de la langue et de la culture française et une présence modérément faible de comportements d'affirmation et de revendication. Ces comportements, généralement plus fréquents dans le Nord-Est, sont les moins fréquents dans le Sud.

5.2 Les conséquences liées aux programmes pédagogiques et à l'aménagement linguistique

Nous ne cherchons pas à décrire ici toute une pédagogie en milieu minoritaire qui serait adaptée aux réalités des élèves des écoles de langue française de l'Ontario. Ce projet exigerait une analyse beaucoup plus approfondie des ressources humaines et éducatives existantes et un partenariat de collaboration avec les responsables des conseils de district, des écoles et du ministère de l'Éducation. Nous allons plutôt relever, à partir des résultats et de notre cadre conceptuel des interventions qui s'avèrent importantes et potentiellement réalisables si temps et ressources y sont consacrés. Il va de soi que plusieurs des interventions proposées devraient s'accompagner d'une formation continue et adaptée du personnel scolaire en place, y compris des modifications dans la formation initiale des enseignants et des autres intervenants en milieu scolaire, dont les directions d'école.

5.2.1 Une campagne de sensibilisation des ayants droit

Autant les résultats se rapportant au vécu enculturant – socialisation langagière entre 2 et 12 ans – que ceux relevant des comportements langagiers actuels montrent que beaucoup d'élèves ont un vécu familial nettement anglo-dominant. Les travaux dans le domaine de la revitalisation ethnolangagière (Fishman, 1991 et 2001 ; Landry, Deveau et Allard, 2006b) insistent sur l'importance d'une transmission de la langue minoritaire au sein du milieu familial. De nombreux enfants d'ayants droit vivant dans des foyers exogames en Ontario (74,4 % – Landry, 2003a) ne reçoivent pas du parent francophone le français comme langue maternelle. Pourtant, l'exogamie comme facteur social n'est pas la cause directe de la non-transmission du français comme langue maternelle, celle-ci étant plutôt la dynamique familiale choisie par le couple exogame (Landry et Allard, 1997). Beaucoup de parents de familles exogames réussissent à faire vivre à leur enfant une forte « francité familioscolaire ». Le parent francophone parle français à son enfant (même lorsque le parent anglophone ou allophone parle sa langue à l'enfant) et le couple choisit la scolarisation en français plutôt que l'immersion ou l'école anglaise. En 12^e année, les enfants de ces couples ne peuvent être distingués sur les plans de la compétence en français et de l'identité francophone des enfants ayant deux parents francophones (Landry et Allard, 1997). De plus, les enfants de couples exogames ayant vécu une forte francité scolaire s'avèrent d'excellents bilingues puisque leurs compétences langagières en anglais tendent à être équivalentes à celles d'anglophones unilingues.

Le besoin d'une campagne de sensibilisation des parents ayants droit concernant les enjeux de leurs choix en matière de dynamique familiale et de scolarisation de leur enfant est bien établi (FNCSF, 2005 ; Landry, 2003a et 2006). Toutefois, à notre connaissance, aucun conseil scolaire n'a réussi à organiser une campagne réellement efficace et mobilisatrice. Les deux tiers (66 %) des enfants admissibles à l'école de langue française en Ontario

proviennent de familles exogames, et cette proportion est croissante. À moins d'un revirement amenant de plus en plus de couples exogames à opérer des choix judicieux menant à l'expérience d'une forte francité familioscolaire chez leur enfant, le vécu langagier et culturel de la clientèle de base des écoles de langue française en Ontario sera de plus en plus anglo-dominant.

Une telle campagne doit viser prioritairement les parents d'enfants d'âge préscolaire de sorte à susciter chez le plus grand nombre et dès le plus jeune âge des habitudes langagières propices au développement d'un bilinguisme additif. Les écoles devraient aussi participer activement à cette campagne en œuvrant auprès des parents des enfants d'âge scolaire. On ne peut trop insister sur l'importance d'amener les parents des élèves à appuyer l'école dans sa mission éducative. La langue de la famille et des réseaux sociaux privés est fondamentale pour la construction identitaire. Une participation active des parents, surtout si les habitudes s'établissent tôt dans la vie de l'enfant, contribue non seulement à promouvoir l'usage oral de la langue mais pourrait également favoriser des pratiques de lecture en français et une plus grande assiduité dans la consommation de médias francophones.

5.2.2 Une pédagogie autonomisante et conscientisante

Sous cette rubrique, nous pouvons regrouper de nombreuses interventions et plusieurs éléments d'une pédagogie qui serait « actualisante et communautarisante » (Landry, 2003b ; Landry et Rousselle, 2003 ; CMEC, 2004). La pédagogie actualisante vise à réaliser pleinement l'actualisation du potentiel humain des élèves quant à la réussite scolaire et à la construction identitaire. Par ailleurs, en contexte minoritaire, la mission éducative appelle aussi une pédagogie communautarisante qui, tout en invitant la communauté à participer de façon optimale à la vie de l'école, amène les élèves et le personnel scolaire à s'engager dans la communauté francophone.

Le système d'éducation peut collaborer à accroître le vécu enculturant francophone des élèves en travaillant de façon étroite avec les parents et en les sensibilisant à leur rôle d'agents d'enculturation. Il peut aussi collaborer avec d'autres organismes communautaires pour créer des espaces sociaux francophones. Mais nous pensons que son efficacité sera plus grande si elle agit principalement sur la qualité des vécus langagiers des élèves, notamment sur leurs aspects autonomisants et conscientisants. La mission de mise en œuvre à l'école d'une pédagogie qui soit vraiment autonomisante et conscientisante comporte comme défi sous-jacent celui d'amener le personnel scolaire à être lui-même autonome et conscientisé. Pour réaliser ce défi, un changement de paradigme s'impose : il devient impérieux de considérer l'enseignement non pas comme un processus de « socialisation de l'extérieur », mais comme un processus plus dynamique, interactif et mobilisateur que nous nommons la « socialisation de l'intérieur » (Landry et Rousselle, 2003).

Le paradigme traditionnel de l'enseignement, qui, à notre avis, est encore dominant, conçoit essentiellement l'enseignement comme un processus dirigé par des agents externes tenus de transmettre des connaissances et de guider les élèves dans le processus d'apprentissage. L'ultime responsable de l'apprentissage dans ce paradigme est l'agent externe qui contrôle la mise en œuvre d'un processus de « transmission culturelle ». Ce type d'enseignement reflète la position de Durkheim (1980), qui considérait l'enseignement comme faisant partie intégrante de la socialisation de l'enfant, socialisation venant de l'extérieur dont se trouvent chargés les agents externes que sont les responsables de l'éducation.

Une pédagogie qui se voudrait autonomisante pourrait s'inspirer de la thèse de l'autodétermination (ex. : Reeves, 2002) et se proposer de faire de l'enseignement un processus visant à satisfaire les trois besoins fondamentaux de l'élève que constituent l'autonomie, la compétence et l'appartenance. L'élève qui apprend à satisfaire ces trois besoins devient plus capable d'autodétermination. Il apprend à « intérioriser » et à faire siens les motifs

d'apprendre et d'agir. Il apprend que le premier responsable de l'apprentissage, c'est lui-même comme apprenant. Amener l'élève à être autonome, à prendre en charge son propre développement personnel et son apprentissage, à intérioriser et à intégrer à ses valeurs et à son identité ses orientations motivationnelles consiste à voir l'enseignement comme un processus de « socialisation de l'intérieur ». L'élève devient son propre agent de socialisation.

Amener les élèves à acquérir une conscience de groupe et une « conscience critique » face à la réalité francophone peut amener les élèves à attribuer leur propre sens à la francophonie et à vouloir contribuer à son épanouissement (Allard, Landry et Deveau, 2005). Une pédagogie de la conscientisation (Ferrer et Allard, 2002a et 2002b) cultive l'approche du « dialogue » ; l'élève devient conscientisé ni par l'endoctrinement ni par la persuasion. Confronté par les faits, guidé par sa propre analyse réflexive, stimulé par les idées des autres membres de la classe et encouragé par l'atmosphère de dialogue de la classe, il apprend à prêter sens aux réalités étudiées et à approfondir sa conscience sociale critique. Son engagement envers une cause devient personnel et intériorisé.

En somme, l'instauration d'une pédagogie autonomisante et conscientisante vise à optimiser le potentiel de prise en charge de chaque élève et de l'amener à devenir un agent-ressource de sa propre éducation. L'enseignement s'apparente alors à un processus de « socialisation-autonomisation » (Landry, Ferrer et Vienneau, 2002). Conscientisé aux réalités de la francophonie et autonome dans ses actions, l'élève devient un « sujet agissant », capable d'assumer sa construction identitaire et de faire siens les motifs d'apprendre et de parler le français. Aujourd'hui, être francophone n'est plus chose qui s'impose automatiquement ou inconsciemment par le réseau social vécu ; c'est de plus en plus un choix personnel qui s'affirme dans un contexte fait de contraintes et de limites. Les élèves qui n'auront pas appris à opérer des choix autonomes et conscientisés sur la place qu'occupera le français dans leur vie d'élève et de futur adulte francophone ne pourront fort probablement pas

affronter les défis de la communauté francophone ; ils feront partie, force est de le constater, de ce qui contribue aux défis de cette communauté.

En somme, préconiser un changement de paradigme qui fera de l'enseignement un processus autant autonomisant que socialisant, c'est chercher à considérer les élèves des écoles françaises non pas comme des « problèmes », mais comme des ressources pour la francophonie. Un tel paradigme pourrait, à notre avis, même rendre moins laborieux et stressant le métier de l'enseignement car travailler avec des élèves autonomes et engagés ne peut que rendre plus vivant et agréable le processus enseignement-apprentissage.

5.2.3 Un rapport positif à la langue et une enculturation active

Constat troublant de notre enquête, les élèves ont en général un faible contact avec la culture et les médias francophones. Les élèves, en moyenne, désirent continuer à vivre leurs activités culturelles et à consommer des médias surtout en anglais. S'agit-il d'un dénigrement de la culture française? Est-ce une question d'habitudes ethnolangagières enracinées dans l'enfance ? Se peut-il que les élèves aient eu peu de contacts positifs avec la culture française et qu'ils aient donc eu peu d'occasions d'apprécier vraiment cette culture et de l'intégrer ? Ce que l'on n'a jamais connu ne peut guère nous manquer.

Il s'agit là d'un défi gigantesque. Une plus grande sensibilisation des parents (voir la section 5.2.1) qui les amènerait très tôt à exposer leur enfant aux livres, aux vidéos et à la musique de langue française peut former l'assise de cette enculturation. La mise en œuvre d'une pédagogie autonomisante et conscientisante (section 5.2.2) préparerait les jeunes à opérer des choix autonomes et à procéder à une analyse réflexive sur leurs vécus culturels. La présente intervention y ajoute les efforts de l'école dans des activités d'enculturation active (Landry, 2003b), le tout pouvant être associé à une démarche de rapport positif avec la langue française (Cormier, 2005).

L'enculturation active est un processus propre au vécu enculturant (voir le cadre conceptuel) qui vise l'appropriation des éléments culturels propres à son groupe. Cette enculturation est « active » en ce qu'elle engage l'élève non pas à subir des expériences, mais à participer activement à leur préparation. De plus, l'élève n'est pas actif uniquement dans un sens participatif, mais aussi actif par l'analyse réflexive qui accompagne ces expériences. L'analyse réflexive permet de lier les expériences d'enculturation aux processus d'autonomisation et de conscientisation examinés dans la section précédente.

L'enculturation active relève d'une pédagogie dite « communautarisante » puisque les activités culturelles qui en découlent peuvent s'accomplir dans le cadre de trois démarches complémentaires : par des apports de la communauté à la vie scolaire (ex. : inviter des artistes ou des personnes-ressources de la communauté à faire des présentations aux élèves et à dialoguer avec eux), par des travaux propres au programme scolaire (ex. : des cours d'histoire ou de sciences humaines dans lesquels les élèves analysent des réalités historiques ou sociales propres à la francophonie, voire propres à leur communauté) et par des travaux ou des activités que les élèves réaliseraient au sein même de leurs communautés (ex. : l'organisation de spectacles, de sondages, d'entrevues avec des dirigeants communautaires). On ne peut toutefois trop insister sur le caractère « actif » de ces activités d'enculturation. Ces activités peuvent être « autonomisantes » dans la mesure où les élèves exercent un rôle actif dans leur organisation et « conscientisantes » dans la mesure où ils seront amenés à réfléchir concrètement aux aspects de ces activités qui entretiennent des rapports étroits et familiers avec leur histoire et leur réalité d'aujourd'hui.

Cormier (2005) a mis en avant un élément constitutif essentiel d'une pédagogie en milieu minoritaire qu'elle dénomme le « rapport positif à la langue ». Selon elle, les élèves sont souvent les auditeurs de discours ambigus, voire contradictoires, par rapport à l'usage des deux langues officielles. Par exemple, on leur dit que leur bilin-

guisme et leurs connaissances de l'anglais leur ouvrent de meilleures possibilités d'emploi, mais on a aussi tendance à interdire tout contact avec la langue anglaise dans le contexte scolaire, à l'exception des cours d'anglais. Dans le sens où l'entend Cummins (2000), l'élève en milieu minoritaire doit avoir des occasions de « négocier son identité ». Par exemple, l'élève provenant d'un foyer exogame a besoin de bien comprendre et de bien adapter à sa situation d'exogamie la politique de l'école sur l'usage du français et de l'anglais. Idéalement, les élèves devraient participer à l'établissement de cette politique afin de se l'approprier et de comprendre pourquoi l'école doit insister sur la valorisation du français sans que cet objectif soit perçu comme un dénigrement de l'anglais.

Le rapport positif à la langue comprend plusieurs éléments que nous n'examinerons pas ici (par exemple sa relation avec l'insécurité linguistique), mais nous insistons sur l'importance de créer des liens entre l'usage de la langue française et une pédagogie autonomisante. Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 2000 et 2002), une motivation intériorisée et intégrée ne peut se former dans un contexte perçu comme contrôlant. Plus les élèves pourront opérer des choix (l'appui donné à l'autonomie), vivre des succès (l'appui donné à la compétence) et vivre des contacts sociaux agréables et accueillants (l'appui donné à l'appartenance), plus l'usage du français pourra satisfaire les trois besoins qui fondent une motivation intériorisée et autodéterminée. L'usage de la langue devient alors un choix personnel et non une tâche imposée.

5.2.4 Une pédagogie de la maîtrise et de la coopération pour l'enseignement du français

Les résultats des tests de closure administrés aux élèves des écoles de l'Ontario confirment ce que d'autres recherches ont montré pour l'ensemble des francophones vivant en situation minoritaire : un faible rendement en lecture, en écriture (Landry et Allard, 2002 ; CMEC, 2004) et en littérature (Corbeil, 2006) en français. À notre avis, ces résul-

tats s'expliquent par le faible usage du français à l'extérieur de l'école et par le peu d'activités de littérature en langue française. Même les médias peuvent constituer un apport à l'acquisition des habiletés de littérature, ne serait-ce que pour fournir des éléments de vocabulaire. Il sera difficile pour l'école de pallier complètement ce manque de contacts avec la langue française à l'extérieur des cours dispensés en français. C'est pourquoi, par inférence du même principe que celui qui nous amène à proposer une pédagogie autonomisante et conscientisante, c'est sur la qualité de l'approche qu'il faut agir plutôt que sur la seule quantité des contacts.

Selon nous, une pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1968 ; Block, 1974 ; Block et Anderson, 1975 ; Guskey, 1985) s'avère une excellente démarche à entreprendre pour l'enseignement du français en milieu linguistique minoritaire, voire pour d'autres matières (Landry et Richard, 2002). Les enseignants semblent, en effet, être enfermés dans un dilemme redoutable : a) le peu d'usage du français par les élèves dans la famille, dans leurs réseaux sociaux et dans leurs contacts avec les médias ont pour effet d'affaiblir les compétences et le rendement en français des élèves, b) les faibles compétences et le faible rendement des élèves amènent les enseignants à diminuer leurs attentes quant au potentiel réel des élèves en français, c) ces faibles attentes ont pour effet de niveler vers le bas les résultats d'apprentissage visés et d) les faibles résultats visés deviennent la norme implicite du programme scolaire. Un mythe non étranger à ce cycle vicieux est fondé sur la croyance selon laquelle, de toute façon, ces attentes sont normales, la langue française étant une langue plus difficile que l'anglais à apprendre. Pour transformer le cycle vicieux en cycle vertueux, il importe de fixer à la hausse les attentes et, par conséquent, les résultats d'apprentissage visés.

La pédagogie de la maîtrise est parfois décrite comme un système behavioriste fondé sur la mesure de comportements observables (Scallon, 2000). Cette perception n'est pas dénuée de sens, les premiers protagonistes de la pédagogie de la maîtrise provenant du paradigme behavioriste (ex. : Bloom,

1968). Mais il faut insister beaucoup plus sur la philosophie éducative sous-jacente à cette approche que sur sa méthodologie. Par exemple, il a été proposé que la philosophie de cette approche peut très bien être adaptée à une pédagogie actualisante et humaniste (Landry et Richard, 2002). Brièvement, la pédagogie de la maîtrise consiste d'abord à croire au potentiel d'apprentissage des élèves, puis à fixer des résultats d'apprentissage élevés et à aider les élèves à croire qu'ils sont capables d'atteindre les résultats fixés. L'évaluation de l'apprentissage est formative ; elle a pour but premier de renseigner l'élève et l'enseignant sur les apprentissages acquis et à réinvestir ces apprentissages dans de nouveaux apprentissages. Un principe d'apprentissage bien établi par la recherche, mais peu mis en pratique de façon consciente et éclairée, constitue le fondement scientifique de cette approche. Selon ce principe, c'est la maîtrise des apprentissages préalables qui est la base la plus solide des apprentissages futurs. En effet, une recension des recherches (Bloom, 1976) montre que les apprentissages antérieurs dans un domaine prédisent à eux seuls autant de variance des apprentissages futurs que les aptitudes intellectuelles et les motivations des élèves combinées. Block (1974) estime qu'une application judicieuse de la pédagogie de la maîtrise peut amener 80 % des élèves à atteindre le degré de rendement que seulement 20 % des élèves atteignent dans le cadre d'un enseignement traditionnel. De nombreuses études ont montré les effets positifs d'une pédagogie de la maîtrise (Block et Burns, 1976 ; Guskey et Gates, 1986 ; Kulik, Kulik et Bangert-Drowns, 1990).

Nous ne présentons pas ici les mécanismes d'application de la pédagogie de la maîtrise, mais nous pensons qu'un groupe minoritaire ne peut se permettre de gaspiller le capital humain de ses effectifs diminués. Selon nous, l'adaptation de la pédagogie de la maîtrise à l'enseignement du français en contexte minoritaire peut fort bien contribuer à accroître le rendement des élèves en français. Il serait même judicieux de combiner cette pédagogie à une autre, dont le potentiel pour le milieu francophone minoritaire mérite d'être considéré. Il s'agit

de la pédagogie de la coopération (Slavin, 1985 ; Kagan, 1992 ; Johnson et Johnson, 1989 ; Gamble, 2002). La pédagogie de la coopération, à notre avis, correspond à plusieurs des besoins d'une pédagogie en milieu minoritaire. Elle consiste à amener les élèves à travailler en groupes et à s'entraider dans leur apprentissage. Un tel contexte est favorable au lancement de défis cognitifs plus exigeants aux élèves. Le contexte du groupe rend ces défis moins menaçants et plus réalisables. Les élèves dont le rendement est plus faible apprennent des élèves plus forts et le rôle de mentorat rempli par les élèves dont le rendement est supérieur contribue à consolider leur propre apprentissage. Nous ne proposons pas de toujours appliquer la pédagogie de la maîtrise dans un contexte coopératif, mais présumons que beaucoup d'activités conçues pour l'apprentissage du français (ex. : des tâches d'écriture ou de recherche) s'y prêtent très bien. Sans compter que la démarche coopérative amène les élèves à parler le français dans des tâches cognitives exigeantes, ce qui contribue à l'acquisition de leur compétence cognitivo-scolaire. Le contexte du groupe peut aussi créer un climat social d'apprentissage qui favorise le développement d'un sentiment d'appartenance. Si, de plus, les élèves peuvent exercer des choix dans leurs activités d'apprentissage (ex. : choisir le thème d'une activité d'écriture), nous y ajoutons l'appui donné à l'autonomie. Enfin, le rendement accru qui découle d'une pédagogie de la maîtrise combiné à une pédagogie de la coopération contribue à la satisfaction d'un sentiment de compétence en français. Par conséquent, nous intégrons à la pédagogie de la maîtrise les trois éléments de base d'une pédagogie autonomisante.

5.3 Conclusion

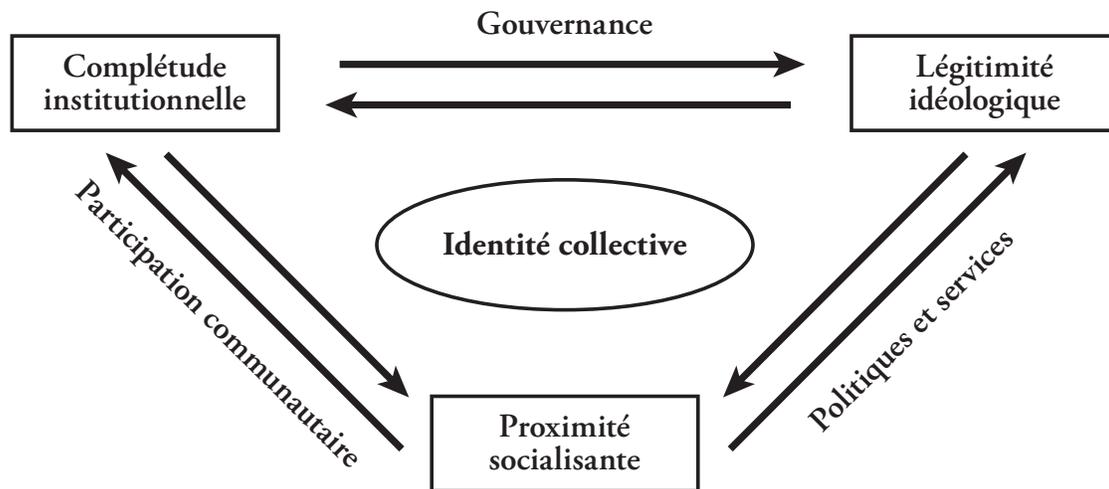
Notre recherche a analysé de nombreux éléments constitutifs des réalités sociolinguistiques diversifiées et complexes des élèves de langue française de l'Ontario. Cette analyse n'est aucunement exhaustive ; les résultats que nous présentons peuvent être réexaminés dans de multiples perspectives autant pratiques que théoriques.

Les résultats confirment ce que beaucoup soupçonnaient sans doute et nous amènent aux défis de la réalité des élèves francophones que la politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (Gouvernement de l'Ontario, 2004) a déjà analysés conceptuellement (par exemple les défis de la construction identitaire). Notre recherche a cependant pour avantage de dresser des profils sociolinguistiques et psycholinguistiques concrets et relativement complets des élèves des écoles françaises de l'Ontario vers la fin du cycle secondaire. C'est en étudiant attentivement ces profils que l'on peut le mieux appréhender l'ampleur des défis que doit affronter le système scolaire francophone de l'Ontario. Avec les tableaux supplémentaires qui accompagnent le présent rapport, chaque conseil de district pourra procéder à une analyse approfondie des écoles relevant de son ressort. En effet, notre rapport établit l'existence de différences régionales considérables dans les profils des élèves.

Les quatre pistes d'intervention suggérées s'appliquent néanmoins aux quatre régions de l'Ontario. Les tendances observées sont les mêmes ; les différences s'expriment dans l'ampleur de celles-ci. Au cœur de tous les défis qui se dégagent des résultats de l'étude pour l'ensemble des écoles, on trouve celui de la construction identitaire. L'identité francophone des personnes constitue la pierre angulaire de la volonté collective des francophones de l'Ontario de se donner comme projet le but de « faire société » (Thériault, 2007) en français. Ce projet de nature politique repose sur les volontés et les capacités de la société civile franco-ontarienne de prendre en charge ses institutions, les institutions éducatives étant centrales à ce projet.

Toutefois, la prise en charge des institutions ne forme qu'une des composantes d'un véritable projet d'autonomie culturelle. L'autonomie culturelle représente le projet politique auquel aspirent les minorités linguistiques non nationalistes, c'est-à-dire celles qui n'aspirent pas à l'autonomie politique (Fishman, 1991 et 2001).

Figure 10
Composantes de l'autonomie culturelle
 (Landry, sous presse)



Tel que le montre le modèle d'autonomie culturelle à la figure 10 (Landry, sous presse ; Landry, Allard et Deveau, 2007d), la participation communautaire aux institutions est reliée à la « proximité socialisante ». Cette composante reflète les vécus langagiers au sein des familles et des réseaux sociaux dans la communauté. C'est ce que Fishman (1991 et 2001) nomme le « noyau foyer-famille-voisinage-communauté ». C'est la composante de l'autonomie culturelle qui est la base de la transmission de la langue comme langue maternelle et elle regroupe l'ensemble des vécus ethnolangagiers qui façonnent l'identité ethnolinguistique. Sans cette « proximité socialisante » dans la langue minoritaire, les membres de la communauté ne participeront pas aux institutions gérées par le groupe (sa « complétude institutionnelle »). La société et les gouvernements peuvent conférer une « légitimité idéologique » (la troisième composante du modèle) au groupe minoritaire par l'attribution de droits linguistiques et par l'adoption de politiques de reconnaissance ; ils peuvent aussi mettre en œuvre des programmes d'appui, mais la « proximité socialisante » ne relève-t-elle pas surtout de la volonté des membres de la communauté de participer au projet collectif ?

Aussi convient-il de revenir sur l'importance de l'école et de la famille comme milieux de vie essentiels à la construction identitaire. Nous l'avons vu, l'identité est plus que se dire francophone ; c'est aussi un engagement affectif, un désir de participer à la vie communautaire. Les résultats de notre étude montrent des signes évidents d'affaiblissement de la « proximité socialisante » vécue par les élèves des écoles françaises de l'Ontario. Sans vouloir attribuer à l'école l'entière responsabilité de celle-ci, car elle ne peut se substituer à la famille, nous affirmons que l'école constitue la pierre angulaire institutionnelle du projet d'autonomie culturelle. Elle représente l'institution la plus importante pour deux raisons.

Premièrement, elle contribue avec la famille à la « proximité socialisante », à la socialisation primaire sur laquelle la construction identitaire se fonde. Elle peut être aussi un lieu d'excellence par rapport aux aspects autonomisants et conscientisants de cette socialisation. Deuxièmement, elle fait aussi partie de la « complétude institutionnelle » du groupe. Non seulement en fait-elle partie, mais elle est l'institution qui donne la formation initiale à tous les participants et à tous les dirigeants des

autres institutions que le groupe pourra mettre en place. C'est pourquoi elle a de nombreux défis à affronter, dont celui de sensibiliser les parents des élèves à leurs propres responsabilités comme agents d'enculturation. Au cœur des quatre interventions que nous avons proposées se trouve donc le défi d'éduquer des jeunes autonomes et conscientisés qui auront la volonté et les capacités nécessaires pour participer activement au projet de « faire société en français » en Ontario. Toutefois, comme nous l'avons montré ici, avant de s'engager dans un tel projet collectif, de plus en plus de jeunes auront à « négocier leur identité » et à situer leur francité au sein d'une identité hybride qui respectera leurs origines culturelles doubles ou multiples. L'école peut-elle réussir à devenir un lieu d'actualisation du plein potentiel humain des jeunes et de formation identitaire qui soit respectueux de leurs origines culturelles multiples tout en étant un lieu de communautarisation francophone, c'est-à-dire en les préparant à vouloir « faire société » en français tout en étant des citoyens à part entière dans un pays bilingue et multiculturel ? Ce défi collectif dépasse, certes, le cadre de l'école, mais il ne peut être surmonté sans elle.

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, p. 171-195.
- Allard, Réal et Rodrigue Landry (1994). « Subjective Ethnolinguistic Vitality: A Comparison of Two Measures », *International Journal of the Sociology of Language*, n° 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*, n° 20, p. 95-109.
- 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, Mardaga.
- Bandura, Albert (1978). « The Self System in Reciprocal Determinism », *American Psychologist*, vol. 33, n° 4 (avril), 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, n° 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*, février, p. 19-22.
- 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*, vol. 4, Itasca, IL, Peacock.
- Bloom, Benjamin S. (1968). « Learning for Mastery », *Evaluation Comment*, vol. 1, n° 2, p. 1-8.
- Bloom, Benjamin S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*, New York, McGraw Hill.
- 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*, Hors Série.
- Boudon, Raymond et François Bourricaud (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.
- 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, n° 1-2, p. 3-22.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

- Bourgeois, Daniel, Wilfrid Denis, Donald Dennie et Marc Johnson (2006). *La contribution des gouvernements provinciaux et territoriaux à l'épanouissement des communautés francophones en milieu minoritaire : un premier bilan et quelques perspectives*, 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., 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. 145-146.
- Bourhis, Richard Y. et Dominique Lopicq (2004). « La vitalité des communautés francophone et anglophone du Québec : Bilan et perspectives depuis la loi 101 », *Cahier de recherche n° 11*. Montréal, Chaire Concordia-UQAM en études ethniques.
- 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.
- Castonguay, Charles (1998). « The Fading Canadian Duality », dans John Edwards (dir.) *Language in Canada*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 36-60.
- Castonguay, Charles (2005). « Vitalité du français et concentration des francophones ; un bilan 1971-2001 », *Francophonies d'Amérique*, n° 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).
- 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.
- Cormier, Marianne (2005) *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Ottawa/Moncton, La Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- 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 », dans *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, California State Department of Education, 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, Multilingual Matters.
- Cummins, Jim et Dennis Sayers (1995). *Brave New Schools: Challenging Cultural Illiteracy through Global Learning Networks*, Toronto, OISE Press.
- 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 », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Moncton, Centre de recherche et développement en éducation/Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 30-46.
- De Charms, Richard (1968). *Personal Causation*, New York, Academic Press.
- 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 Behaviour », *Psychological Inquiry*, vol. 11, n° 4, p. 227-268.
- Deci, Edward L. et Richard M. Ryan (dir.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, NY, University of Rochester Press.
- de Rosnay, Joël (1975). *Le macroscopie : 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, Paul Clarke et Rodrigue Landry (2004). « Écoles secondaires de langue française en Nouvelle-Écosse : des opinions divergentes », *Francophonies d'Amérique*, n° 18, p. 93-105.
- Deveau, Kenneth, Rodrigue Landry et Réal Allard (2005). « Au-delà de l'autodéfinition : composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique », *Francophonies d'Amérique*, n° 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*, volume XXXII, n° 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.
- Durkheim, Émile (1980). *Éducation et sociologie*, 4^e éd. Paris, Presses universitaires de France.
- 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 », Communication au Meridian House International/U.S. English Conference on Public Policy Issues in Bilingual Education, Washington, D.C.
- Fishman, Joshua A. (1965). « Who Speaks What Language to Whom and When? », *La linguistique*, n° 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, Great Britain, Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing Language Shift*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (2001). *Can Threatened Languages Be Saved?* Clevedon, Multilingual Matters.
- Ferrer, Catalina et Réal Allard (2002a). « 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*, vol. 30, n° 2, p. 65-94. [En ligne] Téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html> (juillet 2007).
- Ferrer, Catalina et Réal Allard (2002b). « 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*, vol. 30, n° 2, p. 95-133. [En ligne] Téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-2.html> (juillet 2007).

- FNCSF (2005). *Le printemps de l'éducation promis par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés*, Ottawa, Fédération nationale des conseils scolaires francophones.
- 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, n° 1, p. 147-160.
- 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.
- Frenette, Normand et Quazi, Saeed (1997). L'effectif et la rétention des élèves dans les écoles françaises en situation minoritaire au Canada 1980-1994. Étude réalisée pour le compte de la Commission nationale des parents francophones. Toronto, Institut pour les études pédagogiques de l'Ontario.
- Gamble, Joan (2002). « Pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2, p. 186-217.
- 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 (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*, n° 18, p. 171-179.
- Gilbert, Anne (1999). *Espaces franco-ontariens*, Ottawa, Les Éditions du Nordir.
- Gilbert, Anne et André Langlois (2006). « Organisation spatiale et vitalité des communautés des métropoles à forte dominance anglaise du Canada », *Francophonies d'Amérique*, n° 21, p. 105-129.
- 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. 307-348.
- Gouvernement de l'Ontario (2004). Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française. Toronto, auteur.
- Guskey, Thomas R. (1985). *Implementing Mastery Learning*. Belmont, CA, 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, n° 8, p. 73-80.
- Hull, Clark L. (1943). *Principles of Behaviour*, New York, Appleton.
- Jardel, Jean-Pierre (1982). « Le concept de "diglossie" de Psichari à Ferguson », *LENGAS. Revue de sociolinguistique*, vol. 11, p. 5-15.
- Jedwab, Jack (2002). *The Chambers Report, Ten years after: The State of English Language Education in Canada, 1992, 2002*, Montréal, Missisquoi Institute.
- 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, California, Kagan Cooperative Learning.
- King, Alan J. C. (2004). Étude sur la double cohorte – Rapport de Phase 3. Toronto, Ministère de l'Éducation, Ontario.
- 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. et James A. Kulik (1987). « Mastery Resting and Student Learning: A Meta-Analysis », *Journal of Educational Technology Systems*, vol. 15, p. 325-345.
- 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.
- Laforge, Lorne et Louise Péronnet (dir.) (1989). « Bilinguisme et Diglossie », *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol. 8, n° 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*, Toronto, Institute for Studies in Education, p. 55-83.
- 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 (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 perspectives*, Moncton, Centre de recherche et 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 (sous presse a). « Fédéralisme canadien et revitalisation ethnolangagière des communautés francophones et acadiennes », dans Linda Cardinal (dir.), *Le fédéralisme asymétrique et les minorités*, Sudbury, Prise de parole.
- Landry, Rodrigue (sous presse b). « Au-delà de l'école : le projet politique de l'autonomie culturelle », *Francophonies d'Amérique*, vol. 24.
- Landry, Rodrigue et Réal Allard (1988). « L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école de langue française et le problème de l'unité nationale », *Éducation et francophonie*, vol. 16, n° 3, p. 38-53.
- 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, n° 3, p. 527-553.
- Landry, Rodrigue et Réal Allard (1991). « Can Schools Promote Additive Bilingualism in Minority Group Children? », dans Lilliam M. Malavé and Georges Duquette (dir.), *Language, Culture and Cognition*, Clevedon, England, Multilingual Matters, p. 198-231.
- Landry, Rodrigue et Réal Allard (1992). « Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students », dans Willem Fase, Koen Jaspaert et Sjaak Kroon (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Amsterdam, Benjamins, p. 223-251.
- 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 Language Behaviour », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 108, p. 15-42.
- Landry, Rodrigue et Réal Allard (1994b). « Profil socio-langagier des acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick », *Études canadiennes/Canadian Studies*, n° 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, n° 3, p. 561-592.
- Landry, Rodrigue et Réal Allard (2000). « Langue de la scolarisation et développement bilingue : le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada », *Diversité Cités Langues*, vol. 5. [En ligne] Téléaccessible à l'adresse <http://www.teluguquebec.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), [En ligne] Téléaccessible à l'adresse <http://www.cmec.ca/else/francophone/RapportTechniqueVoletA.fr.pdf> (juillet 2007).
- 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). « 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 (2007b). « Médias et développement psycholangagier francophone en contexte minoritaire », *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, Été, p. 9-14.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2007c). « Hétérogénéité scolaire et motivations langagières dans les écoles françaises de l'Ontario ». Communication au 4^e Colloque ontarien de linguistique appliquée, University of Windsor, Windsor, Ontario.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (2007d). « Bilingual Schooling of the Canadian Francophone minority: a Cultural Autonomy Model », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, p. 133-162.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau (soumis). « Vitalité ethnolinguistique, exogamie et ambiance langagière de l'école ».
- Landry, Rodrigue, Réal Allard, Kenneth Deveau et Noëlla Bourgeois (2005). « Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel », *Francophonies d'Amérique*, n° 20, p. 63-78.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard, et Denis Haché (1998). « Ambiance familiale française et développement psycholangagier d'élèves franco-ontariens », dans Georges Duquette et Pierre Riopel (dir.), *L'éducation en milieu minoritaire et la formation des maîtres en Acadie et dans les communautés francophones du Canada*, Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, p. 41-103.
- 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). « 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 (2006b). « 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 (2006c). « 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, Catalina Ferrer et Raymond Vienneau (dir.) (2002). « La pédagogie actualisante. Numéro thématique », *Éducation et Francophonie*, vol. 30, n° 2. [En ligne] Téléaccessible à l'adresse <http://www.acef.ca/revue/30-2/index.html> (juillet 2007).

- 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, n° 2. [En ligne] Téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/06-richard.html> (juillet 2007).
- Landry, Rodrigue et Serge Rousselle (2003). *Éducation et droits collectifs : Au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Éditions de la Francophonie.
- Marmen, Louise et Jean-Pierre Corbeil (2004). *Les langues au Canada : recensement de 2001*, Ottawa, Ministère 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.
- Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario. Province de l'Ontario. (1994). *Aménagement linguistique en français* (n° de publication 105800). Toronto, auteur.
- Noels, Kimberley et Richard Clément (1998). « Language and Education: Bridging Educational Policy and Social Psychological Research », dans John Edwards (dir.) *Language in Canada*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 102-124.
- Office des affaires francophones et Statistique Canada (2005a). Profil statistique. Les francophones en Ontario. Profil général. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Office des affaires francophones et Statistique Canada (2005b). Profil statistique. Les minorités raciales francophones en Ontario. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- O'Keefe, Michael (2001). *Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés* (2^e édition), Ottawa, Gouvernement du Canada, ministère du Patrimoine canadien.
- Prujiner, Alain, Denise Deshaies, Josiane F. Hamers, Michel Blanc, Richard Clément et Rodrigue Landry (1984). *Variation du comportement langagier lorsque de deux langues sont en contact*. Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme.
- Quell, Carsten (2002). *L'immigration et les langues officielles : Obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.
- 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.
- 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, n° 1, p. 68-78.
- Saindon, Jacques (2002). *Réseau individuel de contacts linguistiques et développement psycholangagier chez les membres d'un groupe linguistique majoritaire*, thèse de doctorat, Université Laval.
- Scallon, Gérald (2000). *L'évaluation formative*, Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Shor, Ira (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago, University of Chicago Press.
- 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.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Slavin, Robert *et al.* (dir.) (1985). *Learning to Cooperate: Cooperate to Learn*, New York, Plenum Press.
- Statistique Canada (2002). « Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues », dans *Recensement de 2001 : série « analyses »*. Catalogue n° 96F0030XIF2001005.
- Stebbins, Robert A. (2001). *The French Enigma*, Calgary, Detselig Enterprises Ltd.

- Swain, Merrill et Sharon Lapkin (1991). « Additive Bilingualism and French Immersion Education: The Roles of Language Proficiency and Literacy », dans Allan G. Reynolds (dir.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, p. 203-216.
- Tajfel, Henri (1974). « Social Identity and Intergroup Behavior », *Social Science Information*, vol. 13, n° 2, p. 65-93.
- Tajfel, Henri (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Thériault, Joseph Yvon (2007). *Faire société : société civile et espaces francophones*, Sudbury, Prise de Parole.
- Wagner, Serge (dir.) (2000). *Pour une société pleinement alphabétisée : le droit de lire, d'écrire et de communiquer pour tous*, Ottawa, Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.
- 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 perspectives*, Moncton, Centre de recherche et 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, n° 5, p. 297-333.