National Library of Canada
Bibliothèque nationale du Canada

Canadian Theses Service
Services des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

CANADIAN THESES

THÈSES CANADIENNES

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30.

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30.

THIS DISSERTATION
HAS BEEN MICROFILMED
EXACTLY AS RECEIVED

LA THÈSE A ÉTÉ
MICROFILMÉE TELLE QUE
NOUS L'AVONS REÇUE

Canada

NL-339 (r.86/06)

MILIEU LANGAGIER ET FACTEURS MOTIVATIONNELS: LEUR EFFETS SUR LE COMPORTEMENT LANGAGIER D'UN GROUPE MINORITAIRE

par André A. Obadia

Thèse présentée à l'Ecole des études supérieures de l'université d'Ottawa en vue de l'obtention du Ph. D. en éducation

Ottawa, Canada, 1986

© André A.Obadia , Ottawa, Canada, 1986

Permission has been granted to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film.

The author (copyright owner) has reserved other publication rights, and neither the thesis nor extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her written permission.

L'autorisation a été accordée à la Bibliothèque nationale du Canada de microfilmer cette thèse et de prêter ou de vendre des exemplaires du film.

L'auteur (titulaire du droit d'auteur) se réserve les autres droits de publication; ni la thèse ni de longs extraits de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation écrite.

ISBN 0-315-33297-2

RECONNAISSANCE

J'aimerais exprimer ma profonde reconnaissance à M.Marvin Boss, Ph.D. et à M.Richard Clément, Ph.D. pour leur aide généreuse et leurs bons conseils pendant toute la durée de la préparation et de la rédaction de cette thèse.

Je suis également reconnaissant aux élèves , aux enseignants , aux directeurs et aux cadres des écoles françaises de l'est de l'Ontario pour leur coopération.

J'aimerais enfin remercier le professeur Jean-Guy Bellefeuille et M.Phil Winne, Ph.D., de leur aide et de leur soutien.

CURRICULUM STUDIORUM

André A. Obadia est né le 26 juillet 1939 au Maroc. Il est titulaire du brevet d'enseignement du Québec et de l'Ontario, d'un baccalauréat ès arts de l'université de Montréal (1967) et d'une maîtrise ès arts de l'université McMaster (1976).

A ma femme et à mes enfants pour leur patience,
leur affection et leur soutien constant.

TABLE DES MATIERES

Chapitre Page

SOMMAIRE DE Milieu langagier et facteurs motivationnels: leurs effets sur le comportement langagier d'un groupe minoritaire xi

INTRODUCTION xv

I.- RECENSION DES ECRITS 1

1. Le contexte démographique et les réseaux de communication 3

2. Le cadre théorique de Clément 8

2.01 Les réseaux 11

2.02 La vitalité ethnolinguistique 15

2.03 Le processus motivationnel 21

Le processus affectif 21

Le processus de confiance langagière 22

La motivation 23

2.04 Le comportement langagier 23

3. Sommaire et hypothèses 24

II.- SCHEME EXPERIMENTAL 31

1. Le choix du terrain d'enquête et de l'échantillon 31

2. Le choix et la description des instruments 40

Chapitre Page

2.01 Description générale..... 42
2.02 Analyse détaillée selon chaque variable et l'ordre des hypothèses..... 43
La polarité des sous-réseaux de communication..... 43
Les croyances personnelles..... 44
Les attitudes envers le groupe de langue seconde..... 47
La fréquence, la multiplexité et la densité des contacts..... 48
La confiance langagière..... 50
La motivation à apprendre et à utiliser l'anglais..... 51
Le connaissance en langue seconde..... 52
Les activités para-linguistiques..... 54
3. La méthode d'enquête..... 54

III. - PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS..... 56

IV. - CONCLUSIONS..... 85

BIBLIOGRAPHIE..... 96
Annexe A : Questionnaire A..... 102
Annexe B : Questionnaire B..... 122
Annexe C : Questionnaire C..... 140
Annexe D : La théorie d'orientation cognitive des Kreitler..... 149

Chapitre Page

Annexe E : Langue d'utilisation dans les activités para-linguistiques pour chacun des groupes et pour le total de tous les groupes..... 155

Annexe F : Moyennes et résultats de l'analyse de variance des autres variables avec les groupes comme variable indépendante..... 157

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableaux Page

1. Composition linguistique (anglophones, francophones et autres) par comté..... 33

2. Population totale, nombre total de répondants et nombre de sujets composant l'échantillon final pour chaque école française..... 37

3. Caractéristiques de l'échantillon: lieu de naissance, lieu de résidence, langue utilisée dans les cérémonies religieuses et au début de la scolarité..... 39

4. Bilinguisme et ethnicité du père et de la mère..... 41

5. Moyennes et écarts-types du sous-réseau linguistique constitué par la famille (FAM) et du rapport des sous-réseaux linguistiques (AUT) constitué par le sous -réseau des amis francophones (A.FR) et celui des amis anglophones (A.AN) dans les cinq groupes à population francophone décroissante..... 59

6. Analyse de variance des sous-réseaux linguistiques (FAM et AUT)pour les cinq groupes à répartition ethnique différente..... 60

7. Corrélations entre FAM et AUT et chacun des quatre types de croyances pour chacun des groupes et le total des groupes... 64

Tableaux Page

8. Corrélations entre les croyances et l'attitude pour chaque groupe et le total des groupes..... 67

9. Corrélations entre l'attitude et les quotients de fréquence, de multiplexité et de densité des contacts pour chacun des groupes et pour le total des groupes..... 72

10. Corrélations entre les quotients de fréquence, de multiplexité, de densité et la confiance langagière pour chacun des groupes et le total de tous les groupes..... 75

11. Corrélations entre la confiance langagière et la motivation à apprendre et la motivation à utiliser la langue seconde pour chacun des groupes et pour le total des groupes..... 78

12. Corrélations entre la motivation à apprendre (M.A.) la langue seconde, la motivation à utiliser (M.U.) la langue seconde et la connaissance en langue seconde pour chacun des niveaux d'anglais langue seconde..... 81

13. Corrélations entre la motivation à apprendre (M.A.) la langue seconde, la motivation à utiliser (M.U.) la langue seconde et les activités para-linguistiques pour chacun des groupes..... 83

TABLE DES MATIERES

Figures

Page

Figure 1: Réseau individuel de communication (d'après Rogers et Kincaid, 1981)..... 7

Figure 2 : Le Modèle de Clément (d'après Clément, 1984)..... 9

SOMMAIRE DE

Milieu langagier et facteurs motivationnels: leurs effets sur le comportement langagier d'un groupe minoritaire.

Le but de cette étude est d'aboutir, dans un effort d'intégration théorique, à une compréhension globale des phénomènes qui influencent la variation dans l'utilisation de deux langues en contact en milieu minoritaire.

De nombreuses études ont souligné l'importance de facteurs tels que l'aptitude, la motivation et l'attitude mais très peu ont essayé de relier les facteurs sociaux et sociolinguistiques aux facteurs socio-psychologiques. Le cadre théorique de Clément représente, grâce à un modèle du processus socio-psychologique individuel, une réponse au problème d'intégration théorique des aspects structuraux, personnels, sociaux et linguistiques. Les aspects structuraux se rapportent surtout au réseau de communication de l'individu et les aspects psychologiques au processus motivationnel.

Pour atteindre le but de cette étude qui est de relier certains aspects structuraux d'un groupe ethnolinguistique à des aspects individuels socio-psychologiques, onze hypothèses furent testées et quinze variables analysées. Les hypothèses, basées sur le modèle de Clément, décrivent certaines relations entre les variables structurales et les variables personnelles.

Le choix du terrain d'enquête fut établi en fonction de différents degrés de concentration de francophones en situation minoritaire dans une province anglophone du Canada. Les données furent recueillies auprès de 256 élèves francophones de 11e année de milieu principalement rural. Les sujets répondirent à trois questionnaires: le premier est une version modifiée du Q.I.R.U.L. (Questionnaire d'information sur les réseaux et les usages langagiers) utilisé par un groupe de chercheurs du Centre International de Recherche sur le Bilinguisme de l'université Laval, le deuxième se rapporte aux quatre types de croyances établies par Kreitler et Kreitler et mis au point par Allard et Landry, et le troisième est un questionnaire sur les attitudes et les motivations, adapté par Clément et préparé à l'origine par Clément, Smythe et Gardner.

Les résultats révèlent que plus la population francophone du milieu est élevée, plus la langue française est utilisée avec les membres de la famille et ceux de la communauté.

Les résultats indiquent aussi une corrélation significative entre le sous-réseau familial et trois des quatre croyances de Kreitler et Kreitler. Cette corrélation fut trouvée en même temps entre les variables famille et autres membres de la communauté et ces mêmes trois croyances qui sont les croyances personnelles, de normes et de buts.

On a constaté également une corrélation significative entre les trois croyances déjà citées et l'attitude à l'égard du groupe de langue seconde. Contrairement à ce que l'on s'attendait presque toutes les corrélations sont

cependant négatives. Ceci indique que de fortes croyances d'une personne concernant la vitalité ethnolinguistique de son groupe se traduit par une attitude moins positive envers le groupe de langue seconde. Dans leur ensemble, ces résultats renforcent la théorie de l'ethnocentrisme qui soutient qu'une perception positive de soi ou des activités de son propre groupe est généralement reliée à des attitudes négatives envers d'autres groupes.

Des corrélations significatives et négatives furent également trouvées entre l'attitude envers le groupe de langue seconde et les rapports de fréquence, de multiplexité et de densité des contacts puis entre ces mêmes rapports et la confiance en langue seconde.

Tel que prévu, les corrélations entre la confiance langagière et la motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde se sont révélé significatives dans tous les groupes.

Il n'a pas été possible d'établir l'existence de relation entre la motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde et la connaissance de la langue seconde. Ceci est dû à des limites imposées par le problème méthodologique notamment la variation des niveaux d'anglais à l'intérieur de chaque groupe et entre les groupes ainsi qu'à la difficulté de mesurer la connaissance de la langue seconde.

Seule la motivation à utiliser la langue seconde est corrélée d'une manière significative aux activités para-linguistiques et non la motivation à apprendre, ce qui est peu surprenant.

Cette recherche a contribué à confirmer l'influence de variables

structurales telles que les conditions démographiques et a aussi permis de révéler l'influence possible de facteurs de nature subjective. L'étude renforce aussi la théorie de l'ethnocentrisme qui soutient qu'une perception positive de soi ou des activités de son propre groupe peut être reliée à des attitudes négatives envers d'autres groupes. Elle a permis également de montrer des variations selon le degré de minorisation des groupes. En vérifiant un grand nombre de relations entre différents facteurs, cette étude a permis enfin de renforcer l'acceptabilité d'un processus socio-psychologique individuel tel que le présente le modèle de Clément.

Dans des recherches ultérieures, on pourrait se pencher sur d'autres groupes encore plus minoritaires, comme les francophones de la Colombie-Britannique ou de l'Alberta. A l'autre extrême, il serait utile d'examiner un groupe minoritaire différent , celui des anglophones du Québec. Ce groupe est minoritaire au Québec, mais majoritaire au Canada. Les effets des variations intergroupes peuvent différer d'un groupe minoritaire à l'autre selon le temps, l'espace et le nombre, facteurs dont on devrait tenir compte. Des études menées dans cette optique permettront d'arriver au développement d'outils conceptuels en vue d'un modèle encore plus intégré.

INTRODUCTION

Le côtoiement des anglophones et des francophones, les deux plus importants groupes linguistiques au Canada est, depuis la Conquête, au coeur des plus importants problèmes sociaux et politiques vécus en ce pays (Laxer, 1979). Des actions entreprises par les autorités publiques témoignent de la volonté de celles-ci de trouver des solutions aux difficultés attribuées au contact et aux aspirations conflictuelles de ces deux groupes. De façon récente, on peut citer des travaux tels que ceux de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, ceux de la Commission d'enquête sur la situation du français et les droits linguistiques au Québec, ainsi que la promulgation de la Loi sur les langues officielles et la création du poste de Commissaire aux langues officielles.

De par sa situation minoritaire, le groupe des francophones est celui qui fait l'objet de préoccupations particulières du gouvernement. Le francophone minoritaire, vivant hors Québec, est des plus menacé dans sa langue et sa culture et suscite par la même occasion, un vif intérêt de la part des chercheurs. Dans le domaine socio-politique, le comportement langagier[1] du

---

1. A l'instar du groupe d'étude du Centre International de Recherche sur le Bilinguisme (Prujiner et al., 1984), le terme *langagier* désigne ici les aspects linguistiques et les aspects psychologiques et sociaux qui s'y rattachent.

francophone a été, en général, beaucoup étudié . Le comportement qui semble,depuis quelques années, intéresser les chercheurs est celui qui est influencé aussi bien par les caractéristiques du groupe que par celles qui sont propres à chaque individu. La langue, en effet, a de nombreuses ramifications dans la vie sociale d'une personne. Elle devient un outil de transaction dans ses relations avec sa famille et ses amis, dans ses relations avec le gouvernement et avec d'autres groupes ethniques, dans son attitude et son comportement. Les efforts déployés par un individu pour s'instruire dans sa langue, pour la conserver et l'enrichir sont autant de moyens pour lui d'affirmer sa culture et son identité.

Le francophone minoritaire, par exemple, est appelé fréquemment à choisir entre deux codes linguistiques dans ses transactions quotidiennes . Ce choix peut être influencé ou dicté par les relations socio-linguistiques ou professionnelles qu'il entretient avec un certain nombre de personnes. La fréquence de ces relations peut dépendre du nombre de membres et de la composition linguistique de son groupe par rapport à l'autre groupe. Par ailleurs, le locuteur minoritaire peut être attiré par un certain prestige de la langue seconde ou tout simplement parce qu'il se sent en sécurité dans son propre milieu [2]. Ce sentiment de sécurité, au contraire, peut également le faire

---

2. On pourrait par ailleurs ajouter que le groupe dominant peut être attiré par la langue du groupe non dominant et qu'il apprendrait cette langue si, en ce faisant, cet apprentissage lui apportait prestige et respect ou encore lui permettait de maintenir sa position de contrôle (Clément et Kruidenier, 1983).

s'éloigner de la langue seconde qu'il peut percevoir comme inutile ou menaçante. Il est possible aussi qu'une personne bilingue puisse bénéficier d'effets positifs d'appartenance aux deux groupes ethnolinguistiques, être bien intégrée et ne pas souffrir de cette division entre deux groupes linguistiques et culturels (Lambert, 1981).

En somme, les situations quotidiennes et concrètes de communication avec les personnes qui sont en contact avec l'individu devraient, par leur fréquence, leur nombre et la langue utilisée, refléter une relation avec des facteurs démographiques et des facteurs de perception de l'individu à l'égard de son propre groupe . D'autre part , si la perception qu'il se fait de son groupe ethnolinguistique est positive, la confiance à s'exprimer dans sa langue seconde, la motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde , et l'attitude qu'il éprouve envers le groupe de langue seconde pourraient également être positives. L'ensemble de ces facteurs enfin devrait contribuer à une meilleure compétence en langue seconde .

L'objet de cette recherche est donc d'aboutir à une compréhension globale des phénomènes qui influencent la variation dans l'utilisation de deux langues en contact en milieu minoritaire. Cette étude fait appel à des facteurs sociaux, socio-psychologiques et psychologiques et tâche de les relier aux aspects linguistiques et para-linguistiques du comportement langagier.

Les nombreuses études qui ont été menées jusqu'ici dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde ont réussi à dégager l'importance de facteurs

tels que l'aptitude, la motivation et l'attitude. Très peu ont essayé, dans un effort d'intégration théorique, de relier les facteurs sociaux et sociolinguistiques aux facteurs socio-psychologiques. La contribution et l'originalité de cette étude sont de tenter d'établir des liens conceptuels entre les facteurs structuraux, les facteurs psychologiques individuels et le rendement linguistique et d'arriver ainsi à une analyse plus complète et à une compréhension plus globale du comportement langagier d'un groupe minoritaire en contact avec un autre groupe linguistique. Cette étude, menée dans une perspective interdisciplinaire d'étude du bilinguisme, permet donc d'éclairer davantage le phénomène complexe du comportement langagier dans un cadre théorique intégrant des aspects socio-linguistiques, socio-motivationnels et socio-cognitifs. Dans le texte qui suit, le chapitre 1 traite de la recension des écrits et du cadre théorique de l'étude, le chapitre 2 du schème expérimental où sont décrits l'échantillon, les instruments de mesure et la méthode d'enquête utilisée et le chapitre 3 des résultats et de la discussion qui en découle.

CHAPITRE 1

RECENSION DES ECRITS

Lors de son apprentissage d'une langue seconde, tout individu appartenant à une communauté ethnolinguistique s'efforce d'acquérir les éléments symboliques d'une communauté différente de la sienne. Cet effort de confrontation et de superposition des deux langues et des deux cultures se situe au niveau de l'individu, de la perception de son propre groupe et du groupe de langue seconde et de ses interactions avec les deux groupes. L'apprentissage ou l'acquisition d'une langue seconde ne peut, par conséquent , se comparer à celui d'une autre matière . C'est un phénomène qui doit être étudié dans le cadre de plusieurs disciplines car il fait appel à un nombre complexe de facteurs dérivant de plusieurs domaines de la connaissance humaine.

Selon Fishman (1968) , les diverses disciplines des sciences humaines telles que la psychologie, la linguistique et la sociologie ont tendance à examiner le bilinguisme d'une manière isolée l'une de l'autre. En effet, de nombreuses recherches traitant de facteurs individuels dans l'acquisition d'une langue seconde ont montré, jusqu'ici, le rôle important que jouent l'aptitude et l'attitude (Gardner et Lambert, 1959; Gardner et Smythe, 1975; Clément, 1978) . Elles ont souvent reconnu l'influence du milieu sur les processus

individuels (Gardner, 1981) mais, comme le souligne Clément (1980 ; 1984), elles se sont gardées de présenter une élaboration théorique formalisant cette relation. La présente étude est justement menée dans ce même effort d'intégration. Il s'agit ici, plus précisément, de la relation entre certains aspects structuraux d'un groupe ethnolinguistique et des aspects individuels socio-psychologiques.

L'analyse du contexte socio-démographique de l'individu et de la perception de son groupe serait incomplète si on ne la reliait pas davantage au processus socio-psychologique de ce même individu. Des facteurs reliés à la langue seconde tels que la confiance à s'exprimer correctement, la motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde et l'attitude envers le groupe de langue seconde peuvent se trouver affectés par les caractéristiques démographiques du milieu et les croyances personnelles portant sur le groupe comme entité ethnique et entité linguistique. Ces facteurs socio-psychologiques individuels élargissent les perspectives anthropologiques et sociologiques et revêtent ainsi une grande importance lorsqu'on les relie au contexte socio-démographique. C'est le lien étroit entre ces notions de sociologie du langage et de psychologie sociale du langage qui permet de présenter cette étude dans un cadre théorique intégré, susceptible d'éclairer davantage le comportement langagier des membres d'un groupe minoritaire et les facteurs influençant la compétence en langue seconde.

La première partie de ce chapitre consiste donc à expliquer

l'importance du contexte démographique relié à l'étude et à examiner la notion et l'utilisation d'un outil conceptuel important, celui des réseaux de communication. Ces réseaux , constitués par les divers contacts ou liens langagiers d'un individu avec les membres de son groupe ou d'un autre groupe, sont à la base même du comportement langagier. Les réseaux révèlent en effet les situations de communication concrètes et les liens interpersonnels des interlocuteurs. Ils forment ainsi une "charnière" entre les variables structurales et les processus psychologiques.

La deuxième partie décrit le cadre théorique de Clément (1984). Grâce à un modèle du processus socio-psychologique individuel, ce cadre représente, une réponse au problème d'intégration théorique des aspects structuraux, personnels, sociaux et linguistiques. Dans ce cadre théorique, le construit explicatif central est celui de la motivation de l'individu à utiliser tel ou tel code langagier. La dernière partie, enfin, consiste à présenter les hypothèses de l'étude.

1. Le contexte démographique et les réseaux de communication

Le profil démographique et linguistique d'un groupe permet de mieux expliquer le comportement langagier de ses membres. En effet, le nombre relatif de membres d'un même groupe linguistique est un facteur important qui influence les besoins d'interaction sociale dans la langue de ce groupe. Le maintien de la langue deviendrait artificiel si de tels besoins n'existaient pas

(Joy, 1978). Ainsi au Canada, le degré de polarisation de l'anglais et du français est un phénomène croissant. L'anglais se parle de moins en moins au Québec et les minorités francophones hors Québec tendent à disparaître (Joy,1978). De 25 à 50% des personnes qui se déclarent d'origine française et qui vivent dans le Canada anglais, parlent le plus souvent français à la maison. Seules certaines régions du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario, voisines du Québec, réussissent encore à maintenir un usage répandu du français (Joy,1978).

L'abandon de la langue maternelle est accéléré par un certain nombre de facteurs. Parmi les plus importants, il faut compter les mariages mixtes (au point de vue linguistique), l'urbanisation croissante, le développement des media et des moyens de transport rapide, le marché du travail et le prestige social de la langue dominante. Même dans des régions à forte concentration française, la majorité des francophones adultes préfèrent la radio et la télévision de langue anglaise (Joy,1978; Desjarlais, 1983).

Il semble donc évident que le milieu social particulier dans lequel est plongé l'individu a une influence sur ses options langagières. Mais ce milieu ne peut être défini en fonction de taxonomies socio-politiques, économiques ou administratives. Lorsqu'il est question de comportement langagier, c'est le réseau individuel de communication qui définit le milieu. Les facteurs démo-linguistiques ne peuvent être étudiés qu'en relation avec les réseaux de communication formés par les contacts de chaque individu parce que ces contacts sont à la base de son comportement langagier et reflète son vécu quotidien.

Un réseau de communication est composé de deux ou plusieurs individus qui sont reliés entre eux par un certain flot d'information. Ils peuvent devenir en même temps sources et récepteurs dans un échange d'information cyclique et dynamique. L'étude des réseaux de communication connut un début lent vers la moitié du vingtième siècle. Moreno (1934) , considéré comme le père de la sociométrie , introduisit le sociogramme, instrument de base pour mesurer les différentes variables dans un réseau de communication. C'est cependant avec l'arrivée des ordinateurs qu'on réussit à dépasser les limites de 80 à 100 personnes du sociogramme de l'époque de Moreno pour inclure un plus grand nombre d'individus et pour entreprendre des recherches plus complexes et plus rapides (Rogers et Kincaid, 1981).

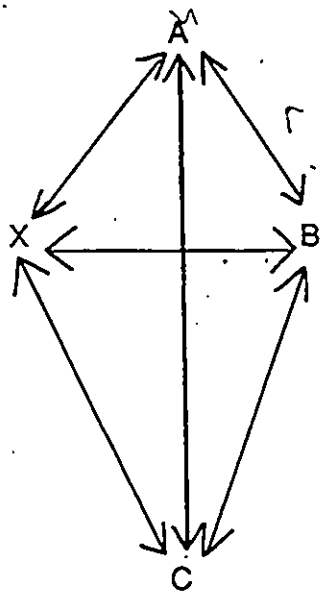
C'est seulement vers 1970 que les études sur les réseaux sociaux commencèrent à voir le jour en grand nombre (Rogers et Kincaid, 1981). Les travaux de Mitchell (1969) et de Boissevain (1974) contribuèrent, parmi d'autres, au développement de la théorie des réseaux de communication par leur analyse plus poussée des comportements individuels.

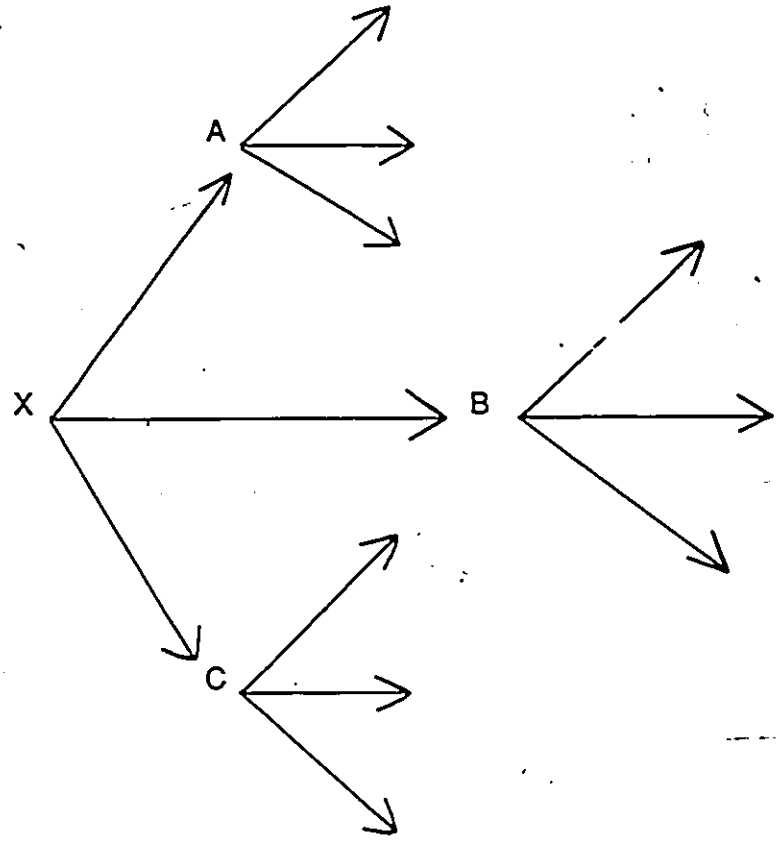
On se sert aujourd'hui de l'analyse des réseaux de communication dans des lieux aussi variés que des villages, des écoles, des bidonvilles, et dans des domaines tels que la planification familiale, etc. (Rogers et Kincaid, 1981). Les individus deviennent la source de données sur les liens de communication qu'ils ont avec d'autres individus. Ces réseaux de communication permettent de mieux connaître la nature et les qualités des contacts entre un individu et son milieu.

Il existe plusieurs types de réseaux. Parmi les réseaux individuels de communication , Rogers et Kincaid (1981) en distinguent deux: le réseau emboîté (*Interlocking Personal Network*) et le réseau radial (*Radial Personal Network*) (Voir Figure1). Dans le réseau emboîté, l'individu focal (représenté ici par un X), interagit, par exemple, avec un ensemble de trois individus qui interagissent entre eux. Dans le réseau radial, l'individu focal interagit avec un ensemble de trois individus mais ceux-ci, par contre, n'interagissent pas entre eux. Milroy (1980) fait la même distinction en décrivant deux autres réseaux individuels de communication . Il les nomme le réseau à forte densité, donc à plus grande interaction, et le réseau à faible densité .

Il est possible de mesurer à l'intérieur des réseaux certains indices structuraux. Seuls trois indices, les plus pertinents à l'étude, sont décrits: la densité, la multiplexité et la fréquence.

La densité est le degré auquel les unités liées à l'unité focale sont liées entre elles (Milroy, 1980). Milroy avait aussi insisté sur un deuxième construit structural, celui de la multiplexité des réseaux ou sur leurs liens multiplexes. Voici comment il définit ces liens: "each individual is likely to be linked to others in more than one capacity-as a co-employee, a kinsman and a friend, for example" (p.21). Pour mieux faire comprendre ce contraste, Milroy l'oppose aux liens simplexes (*uniplex*) en ces termes: "... to contrast with the uniplex ties of the élite who tend to associate with the local people in a





Réseau emboîté

Réseau radial

Fig.1 - Réseau individuel de communication (d'après Rogers et Kincaid, 1981, p.135)

single capacity only" (p.21). Le troisième construit enfin est celui de la fréquence qui est reliée au nombre de contacts entre le sujet focal et d'autres membres du groupe ou au nombre de contacts entre les membres eux-mêmes (Milroy, 1980).

Le lien entre les facteurs structuraux et le comportement langagier individuel requiert une conceptualisation de la façon dont les caractéristiques structurales du milieu sont médiatisées. C'est précisément le réseau de communication qui sert de pivot entre l'aspect structural et l'aspect individuel dans le cadre théorique de Clément (1984) . Ce dernier fournit les bases d'un cadre élargi, reliant le milieu langagier (c'est-à-dire l'aspect structural), les processus de médiation individuels, la production langagière et l'identité ethnique telle que la perçoit le répondant.

2. Le cadre théorique de Clément

Clément (1984) justifie l'élaboration de son cadre théorique sur la base de la nécessité d'intégration des perspectives sociologiques, socio-linguistiques et socio-psychologiques traitant du comportement langagier. Une vue d'ensemble du cadre théorique de Clément, qui s'appellera désormais le "Modèle de Clément", est présentée, puis suivie d'une analyse détaillée des éléments pertinents à l'étude.

La Figure 2 illustre la relation entre les principaux construits décrivant le contexte social et le processus motivationnel. Le réseau individuel

MODELE DE CLEMENT

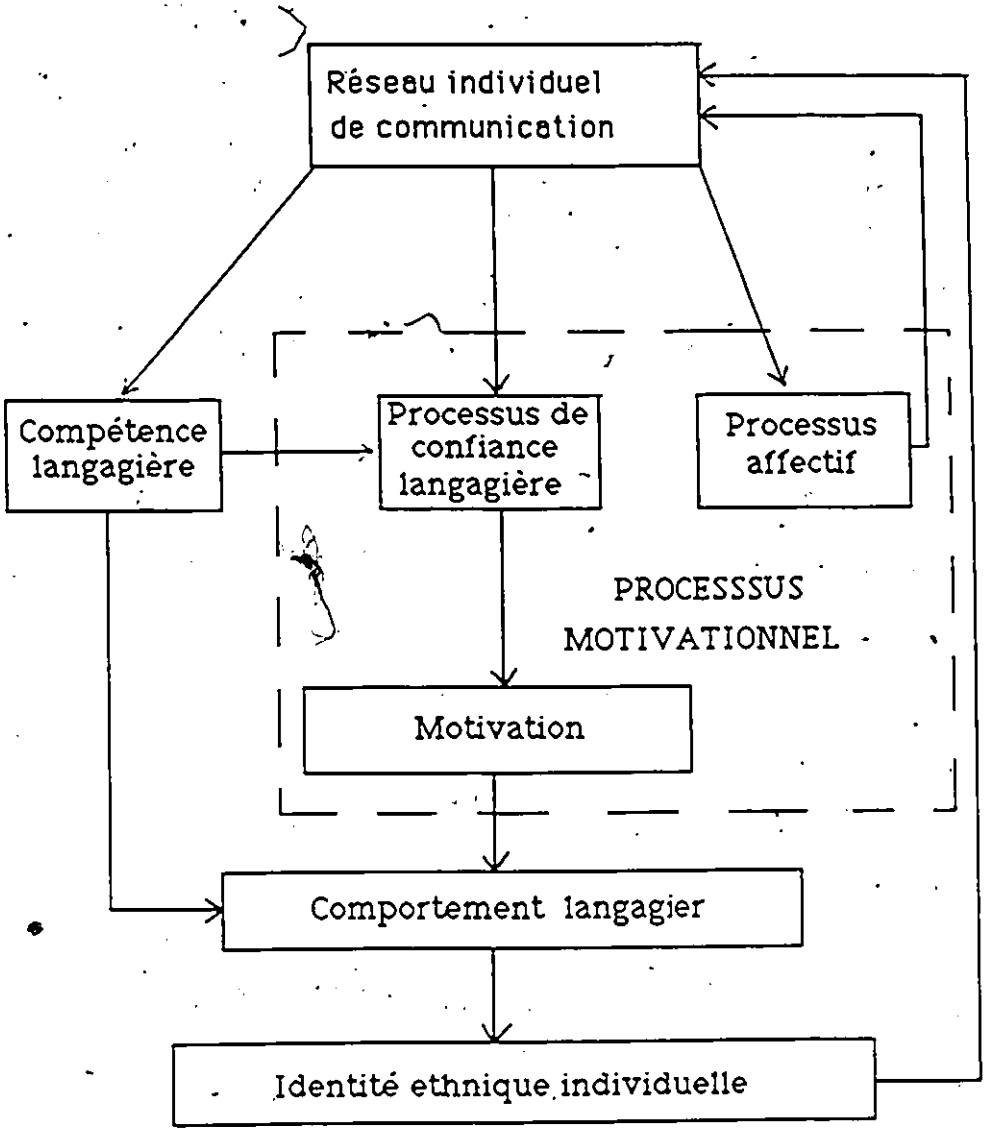


Figure 2: Représentation schématique du processus socio-psychologique individuel (d'après Clément, 1984, p.297)

de communication est le déterminant immédiat du construit explicatif central du cadre théorique de Clément, en l'occurrence la motivation de l'individu à utiliser tel ou tel code langagier. Les caractéristiques du réseau influencent la compétence langagière mais ils sont surtout á la base de deux processus motivationnels: le processus affectif et le processus de confiance langagière. Le processus affectif, dans un mouvement cyclique, influence aussi les aspects du réseau individuel de communication. Ces aspects, à leur tour, exercent une influence sur le processus de confiance langagière, puis sur la motivation. Le processus affectif décrit les influences relatives et antagonistes de l'attrait pour l'autre groupe linguistique, le processus de confiance langagière décrit la confiance ou l'anxiété relative de l'individu par rapport à l'utilisation de la langue seconde. Ce processus motivationnel, dans son ensemble, influence le comportement langagier, lequel est également influencé par la compétence langagière de l ' individu . Le comportement langagier détermine enfin, conjointement avec le contexte social , l'identité ethnique individuelle . Celle-ci, caractéristique de l'individu, aura une influence sur le réseau de communication, influençant ainsi les structures de l'environnement langagier dans lequel vit l'individu.

L'objet de cette étude se rapporte au réseau individuel de communication, au processus motivationnel et au comportement langagier. La section qui suit présente un examen détaillé de ces aspects du Modèle de Clément.

2.01 Les réseaux

Les proportions relatives de locuteurs de langue première et de langue seconde dans une communauté influencent la composition des réseaux individuels de communication définis par la langue d'usage des membres d'un groupe ethnique. Dans un milieu à très forte population française, l'influence des membres de ce groupe majoritaire sur le réseau sera différente de celle des membres d'un milieu à faible population. Bien que le facteur démographique ne soit pas le seul facteur explicatif du comportement langagier, il demeure néanmoins un élément important dans la vie des communautés linguistiques (Joy, 1978; Lamy, 1979). Le réseau de communication reflète les aspects démo-linguistiques du milieu où vit l'individu.

La polarisation d'un réseau formé exclusivement de francophones devrait normalement fournir au sujet focal de fréquentes occasions de parler français. Par contre, la même polarité linguistique peut contribuer à la formation d'un réseau de langue anglaise. Le comportement langagier du sujet va se manifester dans ces situations particulières par l'emploi de l'anglais.

Au niveau de ce construit théorique , Clément (1984) distingue donc deux sous-réseaux (ces sous-réseaux ne paraissent pas dans la représentation schématique du modèle). La tendance relative de l'individu à utiliser tel ou tel code langagier est influencée , selon Clément , par le rapport entre les caractéristiques des sous-réseaux linguistiques. Clément émet l'hypothèse que

les rapports entre les caractéristiques des sous-réseaux sont une fonction directe des facteurs structuraux objectifs. Les caractéristiques d'un sous-réseau linguistique favorisé par les facteurs démographiques, politiques, culturels et économiques seraient plus propices à l'interaction sociale et à l'enrichissement de la langue et de la culture correspondantes d'un individu que celles d'un sous-réseau linguistique moins favorisé. De façon plus précise, ces caractéristiques particulières comprennent la fréquence, la multiplexité et la densité:

a) la fréquence: elle se rapporte aux contacts avec les membres du réseau. C'est "la fréquence avec laquelle le point focal du réseau entre en contact avec les membres de son réseau" (Clément, 1984, p.298). Ce construit nous permet de savoir avec quel degré de fréquence le sujet focal voit ses amis, ses professeurs, ses voisins, etc. Tous les jours? De temps en temps? Rarement? Des contacts fréquents auraient pour effet de contribuer pour le sujet à une plus grande utilisation de la langue.

b) la multiplexité: "la mesure dans laquelle un interlocuteur joue plus d'un rôle à l'égard du répondant" (Clément, 1984, p.298). Dans cette étude, la multiplexité est vue non seulement en fonction de l'individu jouant plus d'un rôle à la fois (ami, équipier, collègue, etc,) lorsqu'il communique avec un autre individu mais aussi en fonction de la langue utilisée dans une activité particulière. Ce construit va donc déterminer le rôle joué par les interlocuteurs par rapport à l'individu focal. De façon plus précise, les amis ou

les professeurs du sujet , par exemple , peuvent être aussi des voisins , des membres de sa famille, des membres du club qu'il fréquente, etc. Un réseau multiplexe serait un réseau où les personnes qui communiquent avec le sujet focal jouent plus d'un rôle. Un réseau multiplexe de langue maternelle serait pour le sujet un réseau où se fait une plus grande communication et où cette communication contribue à un certain rapprochement entre les membres et le sujet focal.

c) la densité : la perception du répondant des liens qui existent entre les membres de son réseau. Ce construit nous permet de savoir jusqu'à quel point, selon le sujet focal, les personnes qui font partie de son réseau, communiquent également entre elles. Ainsi le sujet peut communiquer avec des membres de sa famille en français ou en anglais, mais ces membres-là communiquent-ils entre eux? Par exemple, s'il a des oncles ou des tantes francophones et des oncles ou des tantes anglophones, est-ce que ces oncles ou tantes communiquent entre eux? Un réseau dense serait un réseau où la communication se fait également entre ces personnes (Clément, 1984). Un réseau de langue maternelle dense serait pour le sujet un réseau plus serré où les membres de sa famille , ses amis , ses voisins, les commerçants, communiquent entre eux par opposition à un réseau où très peu de communication s'effectue entre ces personnes.

Identifier les principales personnes qui communiquent avec l'individu est certes important mais insuffisant . Ces trois caractéristiques nous

permettent d'aller plus loin en décrivant mieux la nature du réseau individuel. C'est cette *texture* du réseau , décrit dans sa densité , sa multiplexité et la fréquence des contacts, qui permet de comparer avec précision un réseau à l'autre.

Par ailleurs, les sous-réseaux linguistiques influencent également la perception que l'individu a de son propre groupe. Deux individus vivant en situation minoritaire peuvent avoir des perceptions différentes de leur groupe ou du groupe majoritaire. L'un peut croire que les membres de son groupe sont actifs et participent pleinement aux aspects économiques, éducatifs et culturels de leur communauté. L'autre , au contraire, peut croire que les membres de son groupe attachent peu d'importance à leur langue et se comportent comme les membres de la majorité dans l'utilisation, par exemple, des mass media, des services offerts par les différents gouvernements municipal, provincial ou fédéral.

Une des façons de concevoir le contrôle qu'a un groupe ethnique de son environnement fut étudiée par Giles, Bourhis et Taylor (1977). Ils avaient, tout d'abord, proposé le terme de *vitalité ethnolinguistique* pour mieux décrire et comprendre l'influence des facteurs sociaux sur les relations inter-ethniques. Ce concept est, cependant, limitatif dans l'explication du comportement langagier mais il doit être néanmoins expliqué parce qu'il permet de mieux comprendre le rôle important que cette étude-ci va accorder à la subjectivité de l'individu à l'égard de la perception de son groupe.

2.02 La vitalité ethnolinguistique

La vitalité ethnolinguistique d'un groupe est ce qui fait que celui-ci se comporte comme une entité collective distincte et active dans des situations intergroupes (Giles, Bourhis et Taylor, 1977). Une minorité ethnolinguistique dépourvue de vitalité, donc d'un comportement particulier et actif, aurait de la difficulté à se maintenir comme groupe distinct . Le contraire serait tout aussi vrai. Un groupe minoritaire doté de vitalité forte serait appelé à survivre et même à s'épanouir davantage.

Le construit de vitalité ethnolinguistique correspond à une taxonomie de variables socio-culturelles qui déterminent la vitalité de communautés linguistiques . Ces variables se rapportent aux trois aspects suivants: le statut, la démographie et le support institutionnel(Giles, Bourhis et Taylor, 1977).

Le facteur de statut comprend les statuts économique, social, socio-historique et linguistique. Le statut économique se rapporte au degré de contrôle de la vie économique exercé par le groupe. Le statut social est , quant à lui, étroitement relié au statut économique et a trait au degré d'estime de soi éprouvé par les membres au sein de leur groupe. Le statut sociolinguistique permet de distinguer un groupe de l'autre d'après son histoire . Un passé qui comprend par exemple des luttes collectives peut se composer de symboles de ralliement qui servent aussi à renforcer le sentiment d'identité d'un groupe. Le statut linguistique enfin qui, selon le prestige ou l'importance de la langue du

groupe, peut être une source de fierté ou de sentiment d'infériorité pour les membres de ce groupe.

Le facteur démographique a trait , du point de vue de la répartition, à l'existence d'un territoire national, à la concentration du groupe ethnique et à la proportion de ses membres par rapport à un autre groupe ethnique. Du point de vue numérique, il a trait au nombre absolu des membres, au taux de natalité, au nombre de mariages mixtes, aux taux d'immigration et d'émigration.

Le facteur de support institutionnel se rapporte à tous les aspects de supports formels et informels existant dans une communauté linguistique: présence dans les groupes d'influence décisionnels tels que les mass media, le gouvernement, l'éducation, les arts, l'armée, les organismes religieux, etc.

C'est l'interaction de ces trois variables qui, selon Giles, Bourhis et Taylor (1977), constitue le contexte dans lequel la vitalité des groupes ethnolinguistiques pourrait être comprise . Cependant cette manière plus ou moins objective (telle que celle des statistiques nationales) de mesurer la vitalité ethnolinguistique ne correspond pas nécessairement à la perception subjective de la situation par les membres d'un groupe donné. En effet, les différentes actions d'influence d'un groupe sur un autre et le vécu même de l'individu risquent de déformer la réalité. Au cours de situations intergroupes, le comportement d'individus ne va-t-il pas varier selon leur propre perception de la vitalité ethnolinguistique de leur groupe? Cette perception pourrait fort bien être différente de la mesure objective de la vitalité

ethnolinguistique de leur groupe.

En somme, le concept de vitalité ethnolinguistique permet de décrire l'influence de certaines variables sur des relations entre groupes ethnolinguistiques . Ces variables seraient insuffisantes si elles se limitaient à des évaluations objectives. Même les efforts de développer une échelle subjective de la vitalité ethnolinguistique (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981) sont à ce jour insuffisants parce que l'échelle ne contient qu'un type limité de croyance. Bourhis et Sachdev (1984) ont étudié la relation entre la perception de variables structurales de groupes ethniques et leur usage de la langue . Ils ont constaté que les membres dont la vitalité perçue de leur groupe ethnique est forte vont utiliser leur propre langue plus fréquemment et dans un champ d'activité plus varié que ceux dont la vitalité perçue est basse. Cette mesure de subjectivité pour être plus précise devrait s'élargir et englober un plus grand éventail de croyances sur la vitalité ethnolinguistique. C'est précisément ce que se proposent Allard et Landry (1986).

Allard et Landry (1986), postulent que la prédiction du comportement inter-ethnique devrait se baser sur un cadre de théorie cognitive. S'inspirant des travaux de Kreitler et Kreitler (1976), ils étudient plus spécifiquement les relations qui peuvent exister entre les croyances reliées à la vitalité ethnolinguistique et le comportement langagier.

Selon Kreitler et Kreitler (1976), les croyances sont considérées comme étant les plus essentielles à l'atteinte d'une décision relative au

comportement . Elles prédisposent, en somme, à la formation d'intentions spécifiques de comportement. Ces chercheurs effectuèrent une analyse rigoureuse de 121 études traitant du rapport entre les attitudes et le comportement. Ils conclurent que la plupart des échelles d'attitudes qui se sont révélé incapables de prédire un comportement précis se rapportaient à un échantillonnage d'attitudes reliées seulement à une, deux ou, plus rarement encore, trois des quatre types de croyances . Ils ont constaté également qu'on pouvait mieux prédire le comportement lorsque le nombre des énoncés contenu dans chacune des croyances était à peu près égal. La précision de la relation entre l'attitude et le comportement est donc fonction du nombre de croyances exprimées dans l'échelle d'attitudes et du degré d'homogénéité dans l'énoncé des quatre types de croyances: les croyances générales, les croyances en soi, les croyances de normes et de règles et les croyances de buts.

Les croyances générales correspondent à une relation factuelle. Elles permettent de faire part d'informations sur les gens, les objets, les événements présents, passés ou futurs. Les croyances sur soi sont également de nature factuelle mais elle se rapportent cette fois à la situation personnelle de l'individu. Les croyances de normes et de règles correspondent à une situation normative. Elles s'appliquent à ce qu'on devrait faire ou ne pas faire. Les croyances de buts correspondent à une relation désirée, aux aspirations propres à la personnalité de l'individu.

La plus importante conclusion de Kreitler et Kreitler (1976) à la suite

de leurs études empiriques est que ces quatre types de croyances rendent possible des prédictions de comportement aussi variés que celui du rendement, de la réussite ou de l'échec, du retard, des réactions à la douleur (Kreitler et Kreitler, 1976), de la curiosité (Kreitler, Kreitler et Zigler, 1974), de l'usage de la cigarette après une thérapie du comportement (Kreitler , Shahar et Kreitler , 1976) , etc. Les autres conclusions soulignent l'importance de considérer chacun des quatre types de croyance et non pas seulement leur somme totale dans la prédiction d'un comportement. Ceci signifie que chaque type de croyances peut contribuer d'une manière particulière à la prédiction du comportement bien que tous les quatre soient étroitement reliés (voir en Annexe D une explication sommaire de la théorie d'orientation cognitive de Kreitler et Kreitler , 1976).

Comme le constatent Allard et Landry (1986), l'instrument utilisé (Subjective Vitality Questionnaire de Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981) dans l'étude de Bourhis et Sachdev (1984), ne mesure qu'un des types de croyances nécessaires à une meilleure prédiction du comportement. Les sujets, des Canadiens anglais et des Canadiens italiens vivant à Hamilton, ont donné leurs perceptions du degré d'usage de langue dans les services gouvernementaux (croyances générales). Leurs réponses, cependant, ne pouvaient révéler leurs perceptions de ce que devrait être ce degré d'usage (croyances de normes et de règles). Les autres croyances, par rapport à la théorie d'orientation cognitive, faisaient également défaut. Plus précisément, ce questionnaire ne permettait pas

de connaître les perceptions des répondants concernant leur propre degré d'usage de la langue auprès des services gouvernementaux (croyances sur soi), ni leurs buts vis-à-vis de cet usage (croyances de buts).

Dans l'étude pilote de Allard et Landry (1986), les répondants faisaient partie de deux groupes de parents francophones vivant à Moncton, au Nouveau-Brunswick. Moncton est une ville de 80 000 habitants dont 35% environ sont de langue française. Le premier groupe était composé de 15 parents dont les enfants fréquentaient les écoles françaises et le second de 13 parents dont les enfants fréquentaient les écoles anglaises.

Les résultats montrèrent des différences entre les parents du premier groupe et ceux du second groupe pour trois des quatre types de croyances, sauf les croyances générales. L'étude révéla que, bien que les membres d'une même communauté ethnique puissent avoir des perceptions semblables sur des informations factuelles de leur vitalité de groupe, les croyances à propos de soi, les croyances de normes et de règles et les croyances de buts peuvent varier d'un groupe à l'autre.

Le but premier de Allard et Landry (1986) était de vérifier l'applicabilité de la théorie d'orientation cognitive dans la prédiction du comportement langagier. Une plus grande proportion de la variance dans la langue d'usage est expliquée lorsque l'on tient compte des quatre types de croyances.

En résumé, le réseau individuel de communication a été décrit en

fonction d'un individu focal à d'autres individus sur la base de la langue d'usage de son propre groupe. Le réseau, susceptible d'être affecté par la représentation démographique des groupes de langue première et ceux de langue seconde ainsi que par leur langue d'usage, peut se polariser en sous-réseaux linguistiques. Cette polarité peut être déterminante pour la vitalité ethnolinguistique, concept qui fut expliqué en décrivant une taxonomie de variables. C'est le passage, dans le Modèle de Clément, des facteurs structuraux de nature objective aux facteurs psychologiques de nature personnelle et subjective. Le processus motivationnel, qui représente le construit explicatif central du modèle, est maintenant abordé car il est directement déterminé par le réseau de communication et la vitalité ethnolinguistique.

2.03 Le processus motivationnel

Dans ce modèle, le processus motivationnel regroupe le processus affectif, la confiance langagière et la motivation proprement dite.

Le processus affectif

Le processus affectif est celui qui a le lien le plus direct avec la vitalité ethnolinguistique. Le processus affectif correspond à l'attitude ou à l'attrait éprouvé par l'individu pour le groupe de langue seconde. La langue du groupe dominant peut exercer une attraction particulière sur un membre du groupe non dominant. Cette attraction peut avoir comme conséquence pour

l'individu un plus grand désir de participer à la vie de la culture dominante. Elle devient alors une tendance intégrative et cette tendance est proportionnelle à la vitalité relative perçue du groupe de langue seconde. D'autre part, le même processus affectif influence également la composition des sous-réseaux individuels de communication, et conséquemment, le processus de confiance langagière.

Le processus de confiance langagière

Le processus affectif influence les caractéristiques structurales du réseau de communication telles que la fréquence, la multiplexité et la densité des contacts. Dans le Modèle de Clément, le processus de confiance langagière, défini comme la perception de l'individu de sa capacité de transiger de façon adaptative dans sa langue seconde, est directement influencé par ces mêmes caractéristiques et par la compétence langagière.

Dans des études portant sur des élèves francophones de Montréal, Clément, Gardner et Smythe (1977; 1980) trouvent qu'il existe un facteur correspondant à la confiance d'un individu par rapport à sa capacité de s'exprimer en anglais. Ce facteur, en plus, avait une plus forte relation à des indices de connaissance de l'anglais que l'aspect affectif.

Dans le Modèle de Clément, le réseau individuel de communication est directement relié à la confiance langagière. Le processus affectif peut empêcher ou inciter un individu à établir des contacts avec l'autre groupe linguistique et

aussi à altérer la structure de son réseau. Quant à la confiance langagière, elle peut être elle-même affectée par les caractéristiques de fréquence, de multiplexité et de densité de ces contacts.

La motivation

La motivation, dernier élément du processus motivationnel, correspond au désir d'apprendre et d'utiliser un code linguistique particulier. Dans le modèle, la motivation est le résultat final du processus motivationnel. Elle est une fonction directe du processus de confiance langagière. La motivation elle-même constitue le déterminant immédiat du comportement langagier. Elle représente le processus décisionnel à apprendre ou à utiliser une certaine langue.

2.04 Le comportement langagier

Le comportement langagier correspond non seulement aux aspects linguistiques mais aussi aux aspects psychologiques et sociaux qui se rattachent à la langue. C'est la manifestation du locuteur dans son utilisation de tel ou tel code linguistique dans ses activités quotidiennes et sociales et ce sont aussi les activités para-linguistiques qui se rapportent à des occupations telles que regarder la télévision dans l'une ou l'autre langue, lire des journaux, aller au cinéma, etc.

3. Sommaire et hypothèses

La majeure partie de ce chapitre a consisté jusqu'ici à placer cette étude dans un contexte théorique, résultat d'un effort d'intégration multidisciplinaire en reliant plus particulièrement certains aspects structuraux d'un groupe ethnolinguistique à des aspects individuels socio-psychologiques. L'objet principal de cette relation est d'aboutir à une meilleure compréhension des phénomènes qui influencent la variation d'utilisation de deux langues en contact. Pour mieux atteindre ce but, une variété d'éléments structuraux et individuels ont été examinés.

Les hypothèses précises de l'étude sont maintenant présentées aussi bien sous leur aspect structural que sous leur aspect individuel.

Dans leur taxonomie de variables socio-culturelles, Giles, Bourhis et Taylor (1977) avaient distingué trois facteurs importants: le statut, la démographie et le support institutionnel. Le facteur démographique avait trait particulièrement à la concentration du groupe ethnique et, du point de vue numérique, au nombre absolu de ses membres.

Ce facteur démographique peut influencer les membres d'un groupe ethnique dans leurs relations avec les membres de leur groupe et avec les membres du groupe de langue seconde. Le réseau de communication ou "l'ensemble des liens langagiers" d'un individu peut-être différent selon le facteur démographique du milieu dans lequel il vit tous les jours. Ce réseau

décrit les liens de communication formelle et informelle avec ceux qui gravitent quotidiennement autour de lui (les membres de sa famille, ses collègues au travail ou ses camarades de classe à l'école, son cercle d'amis, ses voisins, les commerçants, etc.) et de la langue qu'il utilise avec eux.

L'hypothèse suivante est, par conséquent, proposée:

1. Il y a une relation directe entre la représentation démographique des groupes de langue première et de langue seconde dans la communauté et la polarité linguistique des sous-réseaux définis sur la base de la langue d'usage de ces groupes.

La polarité linguistique du réseau va avoir une influence sur la perception de l'individu à l'égard de la vitalité ethnolinguistique de son groupe. Selon la définition de Kreitler et Kreitler (1976), les croyances se rapportent aux croyances sur soi (situation personnelle), aux croyances générales (informations sur les autres), aux croyances de normes et de règles (des informations sur ce qu'on devrait faire ou ne pas faire) et aux croyances de buts (ce à quoi l'individu comme sujet aspire personnellement).

L'hypothèse suivante est, par conséquent, proposée:

2. Il y a une relation positive entre la polarité linguistique des sous-réseaux et les croyances d'une personne concernant la vitalité ethnolinguistique

relative de ces groupes.

Un individu attribuant à son groupe une vitalité ethnolinguistique élevée peut percevoir celui-ci comme étant un groupe fort ou même un groupe dominant. Le groupe de langue seconde ne constituerait pas alors une menace pour son propre groupe. Au contraire, il peut exercer un attrait sur ce même individu qui peut être enclin à trouver les membres du groupe de langue seconde amicaux et sympathiques et à vouloir en connaître un plus grand nombre.

Cette hypothèse correspond à celle du multiculturalisme énoncée par Trudeau (1971) à la Chambre des communes et citée par Kalin (1981). Trudeau, dans sa déclaration, encourageait les Canadiens à augmenter leur confiance en leur propre identité afin de développer en eux un respect pour les autres langues et cultures du Canada.

L'hypothèse suivante est donc proposée:

3. Il y a une relation positive entre les croyances d'une personne concernant la vitalité ethnolinguistique de son groupe et son attitude envers le groupe de langue seconde.

L'atttitude qu'une personne manifeste envers le groupe de langue seconde va avoir des influences sur certaines caractéristiques des réseaux de communication de cet individu. Ces caractéristiques se rapportent à la fréquence, à la multiplexité et à la densité des contacts avec les membres de son

propre groupe relative à ces mêmes aspects du sous-résesau de langue seconde.

D'où l'hypothèse suivante:

4. Il y a une relation positive entre l' attitude d'une personne envers son groupe de langue seconde et la fréquence, la multiplexité et la densité relatives des contacts de son réseau de langue seconde.

Selon les caractéristiques des réseaux de langue première et ceux de langue seconde , un individu peut éprouver une certaine confiance dans sa capacité de communiquer en anglais. Ses besoins de communiquer en anglais se limitent peut-être à des entretiens simples et souvent avec les mêmes personnes. Il peut donc évaluer positivement sa connaissance de l'anglais .

Par ailleurs, si les caractéristiques de ses réseaux sont telles qu'il est amené à utiliser moins souvent la langue seconde, cet individu peut évaluer négativement sa connaissance de l'anglais.

La cinquième hypothèse est proposée:

5. Il y a une relation positive entre la fréquence, la multiplexité et la densité relatives des sous-réseaux de langue seconde et la confiance langagière en langue seconde.

La confiance langagière en langue seconde d'un individu peut l'inciter à s'appliquer sérieusement à l'apprentissage de la langue seconde. Il désire

peut-être ajouter à la satisfaction personnelle qu'il éprouve à l'égard de son groupe une expérience positive en apprenant davantage la langue seconde , soit dans ses efforts formels d'apprentissage tel que des cours de langue, soit en participant à des activités sociales avec le groupe de langue seconde.

Pour les mêmes raisons cet individu peut, au contraire, n'éprouver qu'un faible intérêt envers l'apprentissage de la langue seconde et n'y voir aucune satisfaction personnelle à l'apprendre. Il se trouve pleinement satisfait dans ses besoins langagiers grâce à la connaissance de sa langue première et à la vitalité de son groupe. Il ressent très peu l'envie de passer du temps ou de faire des efforts particuliers à apprendre la langue seconde.

De la même manière, la confiance en langue seconde peut servir à prédire la motivation d'un individu à utiliser la langue seconde (Clément, 1984). Se sentant confiant dans ses connaissances en langue seconde , l'individu va avoir tendance à vouloir utiliser l'anglais plus souvent.

Ceci permet d'énoncer les hypothèses suivantes:

6. Il y a une relation positive entre la confiance langagière en langue seconde et la motivation à apprendre la langue seconde.

7. Il y a une relation positive entre la confiance langagière en langue seconde et la motivation à utiliser la langue seconde.

La présence relative de deux codes linguistiques dans un même milieu

influence la composition des réseaux de communication de l'individu, ses croyances envers son propre groupe, son attitude envers le groupe de langue seconde, sa confiance en langue seconde et sa motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde. Cette double motivation va aussi contribuer à améliorer sa connaisance de la langue seconde. Elle se manifestera par un comportement para-linguistique du sujet qui cherchera à utiliser sa langue seconde dans des activités telles que la télévision, la radio, la lecture, etc.

Voici, par conséquent, les quatre dernières hypothèses:

8. Il y a une relation positive entre la motivation d'un individu à apprendre la langue seconde et sa connaissance en langue seconde.

9. Il y a une relation positive entre la motivation d'un individu à utiliser la langue seconde et sa connaissance en langue seconde.

10. Il y a une relation négative entre la motivation d'un individu à apprendre la langue seconde et son comportement para-linguistique en langue première comparé à son comportement para-linguistique en langue seconde.

11. Il y a une relation négative entre la motivation d'un individu à utiliser la langue seconde et son comportement para-linguistique en langue première comparé à son comportement para-linguistique en langue seconde.

Le chapitre suivant se rapporte au schème expérimental, notamment le

choix de l'échantillon et des instruments ainsi que la méthode d'enquête.

CHAPITRE 2

SCHEME EXPERIMENTAL

Ce chapitre traite du schème expérimental utilisé dans l' étude. La première partie est consacrée aux justifications du choix du terrain d'enquête et de l'échantillon. Le choix et la description des instruments, la compilation des réponses et les indices obtenus lors de l'analyse de cohérence interne sont traités dans la deuxième partie. La dernière partie, enfin, est consacrée à la description de la méthode d'enquête utilisée lors de l'étude .

1. Le choix du terrain d'enquête et de l'échantillon

Afin d'examiner l'importance relative des sous-réseaux en relation au facteur démographique et vérifier ainsi les hypothèses, le choix précis du terrain d'enquête a été effectué en fonction de différents degrés de concentration de francophones en situation minoritaire dans une province anglophone mais qui , localement , peuvent être aussi en situation majoritaire. La province de l'Ontario est une province officiellement de langue anglaise . La population totale est de 8.5 millions d'habitants dont 4% seulement de francophones. Après de longues années de lutte, la population française a réussi à faire reconnaître l'existence d'écoles secondaires publiques de langue française et le droit à

l'utilisation du français dans les tribunaux de certaines régions de l'Ontario. La reconnaissance des droits linguistiques et culturels des Franco-Ontariens par le gouvernement de l'Ontario a été et est encore un lent processus.

L'enquête a été menée dans des régions principalement rurales situées à l'extrémité est de l'Ontario. La répartition démographique des milieux choisis semble constituer un terrain favorable à une cueillette de données susceptibles de vérifier les hypothèses de l'étude. Il s'agit des comtés unis de Prescott et de Russell (PR) et de ceux de Stormont, de Dundas et de Glengarry (SDG). Ils commencent à une trentaine de kilomètres à l'est et au sud d'Ottawa. Ils sont limités au nord par la rivière des Outaouais, à l'est par le comté de Soulanges au Québec, au sud par le comté de Huntington au Québec et par le fleuve Saint-Laurent faisant frontière avec l'état de New York, et à l'ouest par les comtés de Leeds - Grenville et Carleton , en Ontario.

Les comtés de PR se composent d'une population de 76% de francophones soit 40 035 francophones sur une population de 52 785 personnes . Les comtés de SDG sont à 33 % francophones soit une population de 27.100 sur une population totale de 101 145 (Statistique Canada, Recensement de 1981 -Voir Tableau 1).

La population de ces comtés bénificie de radio et de télévision françaises et anglaises ainsi que de journaux locaux ou régionaux, provinciaux et nationaux dans les deux langues.

Cinq milieux représentant différentes compositions linguistiques furent

TABLEAU 1

Composition linguistique (anglophones, francophones et autres) par comté

Comtés	Anglophones	%	Francophones	%	Autre	%	Total
Prescott	6 425	21%	23 275	77%	670	2%	30 370
Russell	5 195	23%	16 760	75%	460	2%	22 415
Total PR	**11 620**	**22%**	**40 035**	**76%**	**1130**	**2%**	**52 785**
Stormont	41 010	66%	18 615	30%	2 300	4%	61 925
Dundas	17 260	91%	680	4%	1 025	5%	18 965
Glengarry	11 645	58%	7 805	39%	805	4%	20 255
Total SDG	**69 915**	**69%**	**27 100**	**27%**	**4 130**	**4%**	**101 145**

choisis dans ces comtés:

GROUPE 1: Milieu à très forte majorité francophone. Il s'agit d' une petite ville (et de sa région) de 1 675 habitants dont 91% sont francophones et 9% anglophones.

GROUPE 2: Milieu à assez forte majorité francophone: une petite ville (et sa région) de 3 960 habitants dont 82% de francophones et 18% d'anglophones .

GROUPE 3: Milieu à majorité francophone moyennement forte: une petite ville (et sa région) de 3 270 habitants dont 62% de francophones et 36% d'anglophones .

GROUPE 4: Milieu bilingue à proportions linguistiques égales: une petite ville (et sa région) de 1 275 habitants dont 52% de francophones et 48% d'anglophones. Ce milieu possède une école secondaire bilingue qui reflète un pourcentage à peu près égal de francophones et d'anglophones.

GROUPE 5 : Milieu à forte minorité francophone: une ville moyenne (et sa région) de 46 135 habitants dont 35% de francophones et 62% d'anglophones.

Chacun de ces centres, sauf celui du groupe 4, a une école secondaire française. Le groupe 4 a une école bilingue commune (la moitié des élèves est francophone, l'autre moitié est anglophone).

D'une manière plus précise, cette étude porte sur cinq groupes d'élèves

francophones d'écoles secondaires, étudiant l'anglais, langue seconde .

Les principales raisons pour avoir choisi ces groupes sont les suivantes:

1. L'est d'Ottawa est la région qui a la concentration la plus dense de francophones (Vallières et Villemure, 1981) vivant en situation minoritaire dans la province de l'Ontario.
2. Les Franco-Ontariens étudient l'anglais, langue seconde, depuis de nombreuses années à l'école primaire et secondaire. Le milieu contribuant aussi à l'apprentissage de l'anglais, ces élèves du secondaire devraient faire preuve d'une bonne connaissance de la langue seconde.
3. La composition linguistique des cinq centres étudiés peut avoir différentes influences sur le degré de perception de la vitalité du groupe de langue première, de connaissance et d'utilisation de la langue seconde.
4. Les centres ruraux (quatre centres sur cinq le sont; le cinquième est une ville de moyenne grandeur) tendent à avoir une population plus homogène et plus stable que les centres urbains.

A chaque groupe correspond une école. Les écoles des groupes 1, 2 ,3 et 5 connurent leur statut officiel d'écoles françaises entre 1973 et 1980 alors que la plupart l'étaient déjà de facto. L'une de ces écoles, celle du groupe 5, ne

devint française qu'après quelques remous de la population scolaire et une forte pression de la part de la communauté française. L'administration de cette école avait essayé pendant trois ans de satisfaire aux demandes du groupe francophone en établissant un roulement d'utilisation des locaux , une moitié de la journée pour le groupe anglophone et l'autre moitié de la journée pour le groupe francophone. Au printemps de1973, les élèves de langue française , insatisfaits des résultats, refusèrent d'entrer en classe. L'école obtint son statut officiel en 1974. L'école 3 regroupe, dans le même établissement, francophones et anglophones mais avec une administration et un personnel distincts.

L'école 4 est une école bilingue ou mixte , c'est-à-dire une école qui accepte des francophones et des anglophones et qui offre des programmes d'études en français et en anglais. L'école se compose de 500 élèves dont la moitié est de langue anglaise et l'autre moitié de langue française. C'est la seule école bilingue de l'étude avec une administration commune; toutes les autres sont des écoles de langue française . Le nombre d'anglophones qui se trouve dans ces écoles françaises est infime. Ceux-ci, en effet, fréquentent les écoles anglaises avoisinantes.

Les données furent recueillies auprès d'élèves de 11e année dont l'âge varie entre 15 et 18 ans avec une forte majorité d'élèves âgés de 16 ans . La répartition des sexes s'établit ainsi: 45% de garçons et 55% de filles (voir Tableau 2).

Tous les élèves de 11e année inscrits à des cours d'anglais, langue

TABLEAU 2

Population totale, nombre total de répondants et nombres de sujets composant l'échantillon final pour chaque école française

Ecole	Comté	Pop.(école)	Répondants	Sujets éliminés	Total	Echantillon final Garçons	Filles
1	PR	550	66	7	59	18	41
2	PR	408	46	9	37	24	13
3	SDG	493	57	14	43	22	21
4	PR	500	39	7	32	11	21
5	SDG	918	174	89	85	39	46
Total		2 869	382	126	256	114	142

seconde, au moment de l'enquête, participèrent à l'étude. La différence entre la population de l'école et le nombre de répondants varie d'une école à l'autre . Cela s'explique par le fait que dans certaines écoles l'horaire était semestriel et dans d'autres annuel. Donc, au moment de l'étude, seule une partie des élèves fréquentant les écoles qui avaient adopté le modèle semestriel, était inscrite au cours d'anglais, langue seconde.

Un total de 382 élèves répondirent au questionnaire. Cent huit dont la langue maternelle n'était pas le français furent éliminés de l'analyse. Dix-huit questionnaires incomplets furent également écartés. Sur les 382 répondants, 126 furent donc éliminés. Un total de 256 sujets constituent l'échantillon final sur lequel est basée cette étude (voir Tableau 2). Le plus grand nombre de sujets éliminés (89) se retrouve dans le groupe 5. Soixante-quatorze de ces répondants ont déclaré que l'anglais et le français étaient leur langue maternelle, les 15 autres n'ont pas suffisamment complété leur questionnaire. Certaines caractéristiques de l'échantillon sont décrites dans le Tableau 3. La majorité des sujets sont nés en Ontario et habitent depuis plus de 10 ans dans la même région. Le lieu de naissance des enfants est sensiblement le même que celui de leur parents. Les répondants déclarent aussi qu'ils assistent aux cérémonies religieuses surtout ou seulement en français et que le français était la langue de l'école lorsqu'ils ont commencé à y aller. Le plus fort pourcentage des élèves ayant la langue française comme langue scolaire se trouve dans le groupe 1 (le groupe à très forte majorité francophone).

TABLEAU 3

Certaines caractéristiques de l'échantillon: lieu de naissance, lieu de résidence, langue utilisée dans les cérémonies religieuses et au début de la scolarité

	GROUPES[1]					
	1	2	3	4	5	Total
	(N=59)	(N=37)	(N=43)	(N=32)	(N=85)	(N=256)
LIEU DE NAISSANCE						
Ontario	54	37	36	30	71	228
Ailleurs au Canada	5	0	7	2	14	28
Autre pays	0	0	0	0	0	0
LIEU DE RESIDENCE						
Ville	0	11	3	4	76	94
Ferme	20	13	24	9	0	66
Village	18	5	10	8	4	45
Autre	21	8	6	11	5	51
CEREMONIES RELIGIEUSES (langue française)						
Surtout de langue fr.	9	6	7	5	11	38
Seulement de langue fr.	47	25	24	22	59	177
LANGUE DE L'ECOLE AU DEBUT/						
Français	52	22	30	19	69	192
Fr. & angl.	6	15	11	11	15	58
Anglais	1	0	0	1	1	3
Autre	0	0	2	1	0	3

[1] Les groupes 1 à 5 représentent les 5 milieux, du milieu à très forte majorité francophone (groupe 1) jusqu'au milieu à forte minorité francophone (groupe 5)

Du point de vue de l'ethnicité et de la langue des parents, le plus faible pourcentage des répondants qui considèrent leur père ou leur mère autant francophone qu'anglophone (voir Tableau 4) se retrouve dans le groupe 1 (0% pour la mère et 3% pour le père). Dans l'ensemble ce pourcentage augmente d'un groupe à l'autre pour atteindre respectivement 19% et 15% dans le groupe 5, une indication possible de l'influence du milieu urbain par rapport à celle du milieu rural. Le pourcentage des mères "francophones unilingues " est en général double du pourcentage des pères "francophones unilingues". La seule exception se retrouve dans le groupe 4 où les pourcentages de père et de mère sont égaux.

L'usage des réseaux anglais de la radio et de la télévision domine dans la plupart des groupes. Quant à la lecture, 35% des répondants du groupe 1 lisent des journaux ou des périodiques surtout ou seulement de langue française alors que 6% seulement le font dans le groupe 5 (voir dans l'Annexe E d'autres renseignements sur l'utilisation des media dans les 5 groupes).

2. Le choix et la description des instruments

On demanda aux élèves de répondre à trois questionnaires . Cette section sert à décrire ces trois questionnaires en général puis d'une manière plus détaillée, selon chaque variable et l'ordre des hypothèses énoncées dans le chapitre précédent.

TABLEAU 4

Bilinguisme et ethnicité du père et de la mère

Père	Francophone unilingue	Francophone bilingue	Anglophone unilingue	Anglophone bilingue	Autant francophone qu'anglophone
1 (N=59)	7	46	3	1	2
2 (N=37)	4	25	2	1	5
3 (N=43)	2	35	0	1	5
4 (N=32)	6	23	0	0	3
5 (N=85)	4	56	6	2	16

Mère	Francophone unilingue	Francophone bilingue	Anglophone unilingue	Anglophone bilingue	Autant francophone qu'anglophone
1 (N=59)	14	43	1	1	0
2 (N=37)	8	26	0	2	1
3 (N=43)	7	27	3	0	4
4 (N=32)	6	22	0	1	3
5 (N=85)	14	49	3	5	13

2.01 Description générale

Le Questionnaire A (voir Annexe A) est une version modifiée du Questionnaire d'information sur les réseaux et les usages langagiers (Q.I.R.U.L.), utilisé par le groupe de chercheurs du Centre International de Recherche sur le Bilinguisme de l'université Laval (Prujiner et al.,1984). Il se compose de 90 questions qui ont permis d'obtenir principalement des renseignements sur les réseaux et les usages langagiers, la fréquence, la multiplexité et la densité des contacts en français et en anglais , la confiance langagière et le comportement para-linguistique des élèves.

Le Questionnaire B (voir Annexe B) se rapporte aux quatre types de croyances établies par Kreitler et Kreitler (1976) à la suite de leurs travaux sur la théorie d'orientation cognitive . Une explication de ces types de croyance est donnée plus bas. Le questionnaire a également été développé dans le cadre de la recherche du groupe de l'université Laval. Plus précisément, il fut mis au point par Allard et Landry (Prujiner et al, 1984), lors d'une étude exploratoire des croyances portant sur la vitalité ethnolinguistique. Cet instrument a permis de recueillir des données sur les croyances personnelles des sujets. Il comprend un total de 36 questions qui se rapportent, en quatre parties égales, aux quatre champs du système intercommunautaire: démographique, économique, politique et culturel.

Le Questionnaire C (voir Annexe C) en est un sur les attitudes et les

motivations ainsi que sur certains aspects socio-psychologiques tels que la motivation à utiliser et à apprendre une langue seconde et l'attitude envers les anglophones. Des questions supplémentaires furent également posées sur la confiance langagière. Ces échelles furent adaptées par Clément (1984) d'un questionnaire préparé à l'origine par Clément, Smythe et Gardner (1976) et Clément (1978). Le questionnaire se compose de 33 questions.

2.02 Analyse détaillée selon chaque variable et l'ordre des hypothèses

La polarité des sous-réseaux de communication (Hypothèses 1 et 2)

Les contacts constituant le réseau se rapportent aux francophones et anglophones que voit le répondant: les membres de sa famille (père, mère, frères, soeurs, oncles, tantes, cousins, cousines ou grands-parents), ses amis ou camarades de classe, ses professeurs ; ses voisins et, les commerçants ou les vendeurs qu'il connaît.

La langue utilisée avec ces personnes est mesurée sur une échelle en 5 points de type Likert allant de *seulement l'anglais* (score 1) à *seulement le français* (score 5).

Le sous-réseau familial (Quest.A - Questions 36 (a et b), 38 (1 et 2) et 41) se compose de membres de la famille (déjà cités) du répondant. Pour des besoins de simplification lorsque le répondant n'avait pas de père (ou de

mère), le score d'un parent fut attribué à l'autre parent. Chaque répondant fut limité à deux frères (ou soeurs). On attribua à chaque répondant sans frère ni soeur, le score moyen du père et de la mère.

Le sous-réseau d'amis et autres connaissances francophones (Quest. A-Questions 50, 59, 68 et 77) se compose d'amis, de professeurs, de voisins et de commerçants de langue française avec lesquels le répondant est appelé à communiquer.

Le sous-réseau d'amis et autres connaissances anglophones (Quest. A - Questions 51, 60, 69 et 78) se compose des mêmes catégories de personnes et se mesure de la même manière que le sous-réseau précédent. Cette fois, il s'agit cependant d'anglophones . Les scores , dans ce cas, furent inversés: *seulement l'anglais* (score 5) à *seulement le français* (score 1).

Les croyances personnelles (Hypothèses 2 et 3)

L'identification des croyances personnelles telles que Kreitler et Kreitler (1976) les ont définies permettent de mieux mesurer des données subjectives sur la vitalité ethnolinguistique. Les facteurs objectifs tels que le statut, la démographie et le support institutionnel sont certes utiles mais ne sont pas suffisants pour expliquer ou pour prédire un comportement . C'est l'idée ou la perception que le sujet même se fait de ces facteurs qui influence son comportement.

Dans cette étude, on a utilisé la deuxième version du questionnaire de

croyances établi par Allard et Landry (1986). Chacune des croyances se rapporte à chacune des variables structurales des quatre champs du système intercommunautaire et qui sont décrits de la manière suivante par Allard et Landry (Prujiner et al, 1984, p.118) .

Chacune des croyances est reliée aux quatre champs démographique, économique, politique et culturel du système intercommunautaire. A leur tour, les quatre champs sont reliés aux neuf variables pertinentes suivantes : nombre et territoire (champ démographique), statut socio-économique et contrôle des entreprises (champ économique), représentation et services dans la langue (champ politique), éducation, mass media et statut de la langue (champ culturel).

Le questionnaire se compose de 36 énoncés divisés en quatre séries de neuf questions chacune . Chaque série, comme on peut le voir, correspond à un des quatre types de croyances établis par Kreitler et Kreitler (1976). Chaque énoncé est évalué par le répondant sur une échelle en 5 points marquant différents degrés d'accord avec la croyance proposée.

Des croyances générales (relation factuelle) (Quest.B - Section 1 - Questions 1 à 9) expriment ce qui est généralement considéré comme information courante. Elles décrivent des informations présentes, passées ou futures sur des personnes, des objets, des événements, des situations, etc. (ex: Les gens mentent beaucoup ou on ne punit pas le mensonge).

Elles se rapportent ici *à la situation actuelle des francophones* de la

région où le répondant demeure.

L'indice obtenu, dans cette étude, lors de l'analyse de cohérence interne (alpha de Cronbach) est de 0.66 .

Des croyances sur soi (relation factuelle) (Questions 1 à 9 (section II-Quest.B) expriment une situation personnelle factuelle. Ces croyances se rapportent à des habitudes, des actions, des sentiments, etc. (ex: Je ne mens jamais).

Elles se rapportent dans cette étude *à ce que le répondant croit ou fait en tant que francophone* dans la région où il vit.

Après l'analyse de cohérence interne (alpha de Cronbach), l'indice dans cette étude est de 0.65

Des croyances de normes et de règles (relation normative) (Quest.B - Section III - Questions 1 à 9) se rapportent à des informations factuelles. Elles expriment des normes, des règles, des standards de nature éthique ou non éthique, appliqués à des personnes, des comportements, des situations , des événements, etc. (ex: Les gens ne devraient pas mentir. La vie ne devrait pas être fondée sur des mensonges).

Dans notre étude cette section se rapporte *à ce que devraient faire les francophones* de la région du répondant dans leur situation actuelle.

L'indice obtenu lors de l'analyse de cohérence interne (alpha de Cronbach) est de 0.83. Cet indice est supérieur à celui des croyances précédentes.

Des croyances de buts (relation désirée) (Quest B - Questions 1 à 9 - section IV) expriment une information se rapportant à sa propre personnalité, c'est-à-dire à ses habiletés, ses inclinations, etc. C'est ce à quoi l'individu comme sujet aspire personnellement (ex: Je veux mentir avec moins de sentiments de culpabilité).

Dans cette section on invite le répondant à dire *ce qu'il veut faire ou peut faire en tant que francophone* dans sa région.

L'indice, après l'analyse de cohérence interne (alpha de Cronbach), est de 0.89, le plus élevé de toutes les croyances.

Les attitudes envers le groupe de langue seconde (Hypothèses 3 et 4)

C'est une échelle en 6 points de type Likert qui comprend 8 énoncés positifs. Chaque énoncé (Quest.C - Section I - Questions: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 12 et 13) correspond à des jugements portés sur le groupe anglophone. Ils se rapportent principalement aux qualités amicales et conciliantes des anglophones, à l'appréciation de leur dévouement pour le Canada, à l'importance de leur culture, à la compétence des députés anglophones, au désir de connaître plus d'anglophones et à leur fiabilité.

Un score faible (min:1) indique une attitude négative envers les anglophones. Un score élevé indique (max.:6) une attitude favorable. Labrie et Clément (à paraître) avaient obtenu un indice de cohérence interne (alpha de

Cronbach) de 0.78. L'indice obtenu, dans l'analyse de cohérence interne (alpha de Cronbach) de cette étude est de 0.88.

La fréquence, la multiplexité et la densité des contacts (Hypothèses 4 et 5)

La fréquence des contacts avec des francophones (Quest. A - Questions: 43, 52, 61, 70 et 79) est mesurée sur une échelle en 5 points de type Likert allant de *rarement* (score 1) à *tous les jours* (score 5).

Ces questions permettent de déterminer la fréquence de contacts du sujet avec les membres de sa famille (oncles , tantes , cousins , cousines , grands-parents) et aussi avec ses amis, ses professeurs, ses voisins et les commerçants ou vendeurs.

La fréquence des contacts avec des anglophones (Quest. A - Questions: 45, 54, 63, 72 et 81) correspond aux mêmes catégories de personnes que précédemment mais il s'agit cette fois d'anglophones. Le même type de mesure est utilisé.

La multiplexité des contacts avec des francophones (Quest. A - Questions: 48, 57, 66, 75 et 84) se rapporte ici aux rôles joués par les divers interlocuteurs francophones (déjà cités) à l'égard du répondant. Les rôles que le répondant identifie sont ceux de voisins, amis, élèves fréquentant la même école que lui, membres de mêmes clubs ou organisations, personnes travaillant avec le répondant et personnes qui donnent des services (ex: médecin,

commerçants,etc.). Le répondant peut faire plusieurs choix. Une même personne peut jouer plusieurs rôles et être à la fois , par exemple, voisin, ami et camarade de classe. Le score maximum, ou le nombre maximum de rôles, est dégressif parce que les rôles diminuent d'une question à l'autre. Il est de 6 lorsque la question se rapporte aux membres de la famille, de 5 lorsqu'elle se rapporte aux élèves ou amis, de 4 lorsqu'il s'agit de professeurs et de commerçants ou vendeurs et, de 3 lorsqu'il s'agit de voisins.

La multiplexité des contacts avec des anglophones (Quest. A - Questions: 49, 58, 67, 76 et 85) se rapporte de la même manière aux divers rôles joués par les interlocuteurs. Cette fois, il s'agit , bien sûr, d'interlocuteurs anglophones.

La densité des contacts avec des francophones (Quest. A - Questions: 44, 53, 62, 71 et 80) se rapporte à la fréquence de contacts entre les interlocuteurs eux-mêmes et non plus entre l'individu et ces mêmes interlocuteurs.

La densité est mesurée de la même manière sur une échelle en 5 points de type Likert allant de *rarement* (score 1) à *tous les jours* (score 5).

La densité des contacts avec des anglophones (Quest.A - Questions: 46, 55, 64, 73 et 82) se rapporte ici au même type de densité que dans la section précédente mais il s'agit maintenant d'interlocuteurs anglophones.

Les questions se rapportant à la fréquence, la multiplexité et la densité des contacts vont nous permettre de comparer les sous-réseaux de

francophones et ceux d'anglophones. Cette comparaison nous aide à déterminer s'il existe une relation entre les sous-réseaux et l'attitude envers la langue seconde et nous permet ainsi de vérifier la quatrième hypothèse.

La confiance langagière (Hypothèses 5, 6 et 7)

La confiance langagière est évaluée de deux façons : 1) L'auto-évaluation par l'apprenant de son aptitude en langue seconde . 2) L'auto-évaluation par l'apprenant de sa confiance à utiliser la langue seconde.

Une échelle en 7 points (de *pas du tout* à *couramment*) permet au répondant d'auto-évaluer sa capacité d'écrire, de comprendre, de lire et de parler l'anglais (Quest.A - Questions 5 à 8). Un score faible (min.: 1) indique que le répondant a évalué sa maîtrise de l'anglais à un niveau nul . Un score neutre (4) désigne un niveau passable de maîtrise de l'anglais alors qu'un score fort (max.: 7) va désigner une excellente maîtrise de la langue seconde. Le total des scores pour les quatre questions s'étend de 4 à 28.

L'indice obtenu dans cette étude lors de l'analyse de cohérence interne (alpha de Cronbach) est de : 0.89.

L'élève, sur une échelle de 1 à 6 (forte désapprobation à forte approbation) évalue sa confiance à utiliser la langue seconde (Quest. C - Section I - Questions : 1, 6, 9, 10 et 11). Le total des scores pour les cinq questions s'étend de 5 à 30. L'indice de cohérence interne (alpha de Cronbach) est ici de 0.90.

A l'instar de Clément (1984), la confiance langagière est mesurée en ajoutant, après standardisation des scores, l'auto-évaluation en anglais à la confiance en soi à utiliser l'anglais.

La motivation à apprendre et à utiliser l'anglais
(Hypothèses 6 à 11)

Les énoncés (Quest.C - Section II - Questions : 2, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15,17, et 19) se rapportent au désir d'apprendre l'anglais et à l'intensité motivationnelle. Les réponses vont indiquer le degré d'effort à apprendre l'anglais, de participation volontaire à des activités sociales ou scolaires dans la langue seconde, de compréhension de l'anglais en classe, du désir de lire en anglais et de l'évaluation du cours d'anglais par rappport à d'autres cours.

La motivation à apprendre l'anglais est mesurée grâce à 10 énoncés suivis chacun d'une échelle en 3 points. Un score faible (1) indique que l'individu ne s'intéresse pas particulièrement à l'anglais et qu'il n'est pas disposé à faire des efforts particuliers pour l' apprendre. Un score fort (3) signifie que l'individu s'intéresse à l'anglais et qu'il y consacre beaucoup d'efforts. Le score du milieu (2) signifie un désir moyen d'apprendre la langue seconde.

Labrie et Clément (à paraître) avaient trouvé un indice de cohérence de 0.63. L'analyse de cohérence interne de cette étude révèle un indice (alpha de Cronbach) de 0.76 .

La manière de mesurer la motivation à utiliser l'anglais (Quest. C - Section II- Questions : 1, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 et 20) est calquée sur celle de la motivation à apprendre la langue seconde, comme elle vient d'être décrite: 10 énoncés suivis d'une échelle à choix multiples en trois points.

Le répondant indique au cours de quelles activités et dans quels lieux et avec quelle fréquence (le moins possible, de temps à autre, le plus souvent possible), il aime parler ou écouter l'anglais: les loisirs, les magasins, les chansons, la radio, la télévision, dans la rue, avec les amis et aussi s'il préfère lire en anglais.

Les scores ont été aussi établis de la même manière que pour la motivation à apprendre l'anglais: un score faible (1) indique que l'individu n'est nullement disposé à utiliser l'anglais en dehors de l'école, un score moyen (2) qu'il l'utilise de temps en temps et un score fort (3) qu'il l'utilise le plus souvent possible au cours des activités et dans les lieux précédemment décrits.

Une alpha de 0.87 fut trouvée par Labrie et Clément (à paraître). L'indice obtenu lors de l'analyse de cohérence interne de cette étude est de 0.84.

La connaissance en langue seconde (Hypothèses 8 et 9)

La connaissance en langue seconde, de chaque sujet, fut évaluée globalement par le professeur d'anglais de ces élèves, langue seconde, sur une échelle de 1 à 5, du plus faible au plus fort, à l'intérieur de chacun des quatre

niveaux. Il existe en Ontario quatre niveaux d'anglais, langue seconde, offerts aux élèves francophones: English avancé, anglais avancé, English général et anglais général. Le cours appelé "English avancé" serait normalement considéré comme équivalent au cours d'anglais que suivraient des anglophones . C'est donc le niveau le plus avancé. Le cours "anglais avancé" se rapproche de très près de celui d'English avancé. Comme l'un des directeurs d'école participant à cette recherche l'a indiqué, le cours d'anglais avancé est à peu près l'équivalent du English avancé du point de vue de la matière, des travaux et des exigences. Cependant, la plupart des élèves du cours d'anglais avancé ont été moins exposés à l'anglais que les élèves du cours d'English avancé et pourraient de temps en temps montrer dans leur discours quelques fautes d'interférence. Selon les professeurs d'anglais des élèves qui ont participé à l'étude, l'écart entre ces niveaux est plus marqué au cours des premières années du secondaire mais tend à diminuer dans les classes terminales.

Le cours appelé "English général" est considéré d'un niveau inférieur aux deux cours précédemment décrits mais est supérieur au cours appelé "anglais général".

Il faudra donc, au cours de l'analyse de la compétence en langue seconde des sujets , tenir compte et du type du niveau d'anglais suivi et de l'évaluation (de 1 à 5) de la compétence globale de l'élève par son professeur.

Les activités para-linguistiques (Hypothèses 10 et 11)

Les énoncés contenus dans cinq questions (Quest. A - Questions 26 à 31) se rapportent au degré d'utilisation du français ou de l'anglais reliée à des activités telles que regarder la télévision, écouter la radio, des disques ou des cassettes, voir des vidéos, lire des journaux, des périodiques, des revues, des bandes dessinées et des livres. La langue utilisée dans ces activités est mesurée sur une échelle en cinq points de type Likert, allant de *seulement en anglais* (score 1) à *seulement en français* (score 5).

Ces instruments furent validés au cours d'expériences préliminaires (Prujiner et al., 1984; Labrie et Clément, à paraître).

3. La méthode d'enquête

Les trois questionnaires furent révisés plusieurs fois afin qu'ils soient les plus pertinents possibles aux hypothèses de l'étude et afin de ne pas dépasser la durée maximum d'une classe de 50 minutes.

Le questionnaire A dure en moyenne 25 minutes et les questionnaires B et C, chacun 25 minutes aussi. Selon la durée des périodes de classe, il fut posssible soit de donner les trois questionnaires d'affilé soit de les échelonner sur deux périodes séparées.

L'auteur de cette étude a administré lui-même les questionnaires en allant dans chacune des écoles choisies. A cause de conflits d'horaires, seule une

école administra ses propres questionnaires. Dans ce cas-là, des enveloppes et une démarche détaillée écrite correspondant à celle de l'auteur furent remises à chacun des professeurs qui devait distribuer les questionnaires. Les questionnaires remplis furent placés dans des enveloppes , immédiatement cachetées et envoyées à l'auteur.

La démarche consistait à avertir les élèves de la stricte confidentialité de leurs réponses et du but général de l'étude. Le Questionnaire A était ensuite distribué. Les élèves ne devaient pas parler entre eux et la personne qui administrait le questionnaire ne devait pas circuler entre les rangées pour que les élèves se sentent à l'aise et libres dans leurs réponses. Lorsqu'un élève avait des difficultés, il levait la main et recevait une explication personnelle, à voix basse. Lorsque le Questionnaire A était complété, le Questionnaire B était distribué puis en dernier le Questionnaire C.

CHAPITRE 3

PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

L'objectif de ce chapitre est de présenter et d'interpréter les résultats de l'étude. Le chapitre se termine par un résumé des résultats et par des conclusions.

Le niveau de signification statistique utilisé dans l'analyse des données de cette étude a été établi à 0.05 . Lors de l'analyse des données par l'analyse de variance, la procédure Bartlett a été utilisée pour tester le postulat d'homogénéité de variance . Lindquist (1953) était arrivé à la conclusion que les chercheurs ne devraient pas attacher trop d'importance à une dérogation possible à ce postulat. L'homogénéité est quand même rapportée dans cette étude et on devrait garder à l'esprit cette dérogation lorsque les résultats de l'analyse de variance sont interprétés.

Lorsque les résultats de l'analyse de variance sont significatifs,la procédure Tukey *(Honestly significant difference)* fut utilisée comme test de signification à posteriori pour déterminer les groupes qui varient entre eux.

Une analyse de variance fut utilisée pour tester la première hypothèse. Pour tester toutes les autres hypothèses, des corrélations furent établies. Des

moyennes par groupe et des résultats d' analyse de variance pour toutes les variables dépendantes sont rapportés dans l'Annexe F puisqu'ils ne sont pas directement reliés aux hypothèses.

Les résultats sont présentés selon l'ordre des hypothèses après un rappel de ces dernières.

Hypothèse 1 :

1. Il y a une relation directe entre la représentation démographique des groupes de langue première et de langue seconde dans la communauté et la polarité linguistique des sous-réseaux définis sur la base de la langue d'usage de ces groupes.

Pour tester cette hypothèse (toutes les hypothèses ont été testées à la forme nulle), la variable indépendante correspondait aux groupes tels que définis dans le chapitre 2. La variable dépendante fut définie opérationnellement de deux manières . La première, la variable famille (FAM), correspond au score moyen des réponses obtenues sur cinq questions qui identifiaient la langue utilisée avec les membres de la famille. Le score de ces questions s'étend de un (*seulement en anglais*) à cinq (*seulement en français*). La seconde, la variable autre (AUT), correspond au quotient de deux mesures , A.FR/A.AN. La première, A.FR, correspond à la moyenne des scores de quatre items utilisés pour mesurer la langue employée avec des amis, des professeurs, des voisins et des

commerçants francophones. Le score a été calculé de la même manière que pour FAM. La seconde, A.AN, correspond à la moyenne des scores des quatre items utilisés pour mesurer la langue employée avec des amis, des professeurs, des voisins et des commerçants anglophones. Le score s'étend de un (*seulement en français*) à cinq (*seulement en anglais*).

En examinant les moyennes par groupe pour les variables FAM et AUT (voir Tableau 5), on remarque que pour la variable FAM, l'ordre de grandeur des moyennes est tel qu'on s'y attendait. Seul le groupe 4 fait exception. La valeur des moyennes de ce groupe dépasse en effet celles des groupes 2 et 3. L'usage du français est plus répandu dans les milieux à plus forte concentration francophone.Pour la variable AUT, les résultats trouvés correspondent également à ceux auxquels on s'attendait, sauf pour les groupes 2 et 3 qui sont égaux.

Avant d'effectuer une analyse de variance sur ces variables, des tests d'homogénéité de variance furent effectués . Des différences significatives furent trouvées parmi les groupes pour chacune des variables FAM et AUT . Tel que cité plus haut, Lindquist (1953) avait conclu que ceci ne devait pas être considéré comme un problème sérieux.

Des différences significatives entre les groupes furent trouvées pour les deux variables FAM et AUT lors de l'analyse de variance (voir Tableau 6). La procédure Tukey *(Honestly Significant Difference)* fut utilisée pour tester les différences entre les paires de groupes. On s'aperçoit que pour la variable FAM,

TABLEAU 5

Moyennes et écarts-types du sous-réseau linguistique constitué par la famille (FAM) et du rapport des sous-réseaux linguistiques (AUT) constitué par le sous-réseau des amis francophones (A.FR) et celui des amis anglophones (A.AN) dans les cinq groupes à population francophone décroissante

	G R O U P E S									
	1		2		3		4		5	
Variables	Moy.	E.t.	Moy.	E.t.	Moy.	E.t.	Moy.	E.t.	Moy.	E.t.
FAM	4.49	0.52	4.25	0.62	4.11	0.57	4.32	0.67	3.71	0.76
AUT	1.18	0.42	1.12	0.19	1.12	0.25	1.03	0.22	0.91	0.23
N=	59		37		43		32		85	

Répartition de la population selon les groupes ethniques de chaque région

Francophones (%)	91	82	62	52	35
Anglophones(%)	9	18	36	48	62

TABLEAU 6

Analyse de variance des sous-réseaux linguistiques (FAM et AUT) pour les cinq groupes à répartition ethnique différente

Variables	Source	DL	Somme des carrés	Moyenne des carrés	Valeur F
FAM	INTER	4	24.18	6.04	14.32*
	INTRA	251	105.94	0.42	
AUT	INTER	4	2.71	0.68	9.95*
	INTRA	251	17.11	0.07	

*$p \leq 0.05$

les différences entre le groupe 5 et chacun des autres groupes, et entre les groupes 1 et 3 sont significatives. Pour la variable AUT, des différences significatives furent trouvées entre le groupe 5 et chacun des groupes 1, 2 et 3.

Ainsi , bien que les différences ne soient pas toutes significatives, les résultats sont, en général, tels qu'ils ont été prévus pour les variables FAM et AUT.

Les résultats révèlent donc que plus la population francophone du milieu est élevée, plus la langue française est utilisée avec les membres de la famille et ceux de la communauté. Les résultats sont particulièrement révélateurs dans le groupe 5 qui représente le milieu où il y a le moins de francophones (35%) comparés aux autres groupes (91%, 82%, 62% et 52%).

Contrairement à ce que l'on s'attendait , les différences ne sont pas significatives entre les groupes 2, 3 et 4 pour les deux variables FAM et AUT. Il y a un certain nombre d'explications possibles. Elles sont données ici avec une certaine prudence. Les communautés à l'étude sont sensiblement différentes. Le groupe 2 est assez proche d'un centre urbain où domine une majorité d'anglophones, ce qui peut entraîner une plus grande utilisation de l'anglais. Bien que le groupe 3 soit à majorité de langue française, il se trouve entouré de villes ou de villages essentiellement de langue anglaise. Le groupe 4 est celui qui suit le moins la tendance prévue des résultats. Il représente un milieu à population francophone et anglophone presque égale (52% et 48%) mais c'est aussi un îlot bilingue éloigné des autres centres à majorité anglaise qui se

suffit à lui-même et qui se trouve dans une région à grande majorité francophone. A l'école aussi bien [redacted] dans la communauté, un respect des deux langues et des deux cultures est constamment maintenu. Il est possible qu'au sein de la famille, l'emploi de la langue maternelle soit plus renforcé par un désir volontaire d'équilibre des forces linguistiques et culturelles en présence. Par conséquent, l'idée de force linguistique n'est pas seulement d'ordre démographique . Il est possible qu'un certain sens de conservation et de protection de son identité , qui existe au sein de la famille et l'esprit particulier de l'école , influencent la formation des sous-réseaux. C'est-à-dire que même si l'individu est influencé par le facteur démographique (Joy, 1978; Lamy, 1979), un facteur donc objectif, il se forme malgré tout une représentation de cette communauté. Cette représentation l'amène à orienter ses sous-réseaux de manière à résister indirectement à la pression que constitue le facteur démographique. La situation minoritaire entraîne donc une réaction de l'individu , réaction qui se manifeste au niveau de ses réseaux de communication. Il s'efforce alors de se constituer des sous-réseaux en langue maternelle plus importants que ceux en langue seconde.

Hypothèse 2:

2. Il y a une relation positive entre la polarité linguistique des sous-réseaux et les croyances d'une personne concernant la vitalité ethnolinguistique relative de ces groupes .

Comme pour l'hypothèse 1, la polarité linguistique est mesurée par les variables FAM et AUT. Les croyances personnelles sont mesurées par les quatre variables utilisées par Allard et Landry (1986). Les scores possibles de chaque variable s'étendent de 9 à 45. Les quatre variables sont les croyances générales (CR.1), les croyances personnelles (CR.2), les croyances de normes (CR.3) et les croyances de buts (CR.4). Le score maximum 45 indique pour chaque type de croyances une perception forte de la vitalité ethnolinguistique du groupe francophone et le score 9 indique une perception faible.

Les corrélations (coefficient de corrélation Pearson) entre FAM et AUT et chacune des croyances pour chacun des groupes et pour le total des groupes sont présentées dans le Tableau 7.

On remarque que FAM a une corrélation significative avec CR.2, CR.3 et CR.4 dans chacun des groupes sauf dans le groupe 1 où la corrélation n'est significative qu'avec CR.1 et CR.4. C'est donc dire qu'un usage plus fréquent du français en milieu familial est relié à une perception plus positive de son propre groupe. Le fait que CR.1 (croyances générales) n'ait pas une corrélation significative avec la polarité linguistique (sauf dans le groupe 1) est à relever. Ceci peut s'expliquer par la nature générale et descriptive des énoncés des premières croyances par opposition à ceux des autres croyances où l'élève s'engage d'une manière plus personnelle, plus directe et plus spécifique dans ses réponses.

C'est seulement dans les groupes 4 et 5 que l'on retrouve une

TABLEAU 7

Corrélations entre FAM et AUT et chacun des quatre types de croyances pour chacun des groupes et le total des groupes

Groupes	Var.	Croyances 1 (générales)	Croyances 2 (personnelles)	Croyances 3 (normes)	Croyances 4 (buts)
1	FAM	0.27*	0.19	0.23	0.31*
	AUT	0.16	0.12	0.14	0.24
2	FAM	0.26	0.44*	0.47*	0.53*
	AUT	0.19	0.08	- 0.10	0.10
3	FAM	0.09	0.33*	0.40*	0.36*
	AUT	- 0.10	- 0.21	- 0.04	0.04
4	FAM	0.27	0.44*	0.40*	0.52*
	AUT	0.06	0.45*	0.41*	0.59*
5	FAM	- 0.02	0.34*	0.27*	0.27*
	AUT	- 0.18	0.23*	0.30*	0.31*
Total	FAM	0.30*	0.34*	0.33*	0.37*
	AUT	0.17*	0.24*	0.22*	0.31*

*p ≤ 0.05

corrélation significative en même temps entre les variables FAM et AUT et les croyances CR.2, CR.3 et CR.4 . Ce qui veut dire qu'un usage plus fréquent du français en milieu non seulement familial mais aussi avec des amis, des voisins, des commerçants, est relié à une perception plus positive de son propre groupe. Dans les groupes 2 et 3, seule la variable FAM a une corrélation significative avec CR.2, CR3 et CR.4. Dans le groupe 1, seule la variable FAM a une corrélation significative et ce avec CR.4 seulement.

Il est possible que certains des répondants des groupes 4 et 5 (milieux avec la plus forte population anglophone), qui ont des croyances fortes par rapport à ceux dont les croyances sont faibles, se sentent plus menacés dans le maintien et la survie de leur langue . A cause de cela, les premiers ont peut-être tendance à accorder plus d'importance aux facteurs de statut, de démographie et de support institutionnel relatifs à leur propre groupe. Par conséquent, leurs résultats reflètent une attitude plus positive. Par ailleurs , dans les régions à forte densité francophone, ceux dont les croyances sont fortes pourraient ne pas se sentir aussi menacés. Ceci s'applique particulièrement à la variable AUT. Les relations entre les réseaux et la vitalité ethnolinguistique varient donc en fonction de la communauté et elles sont plus marquées dans les groupes à plus faible population francophone. N'oublions pas, par ailleurs, que l'échantillon ne comprenait que des répondants dont les parents sont tous deux de langue française ce qui contribue sans doute à une grande utilisation du français au sein des familles , même si celles-ci vivent dans des milieux à majorité

anglophone.

Cependant, malgré ces variations entre les groupes, prises dans leur ensemble, les corrélations entre FAM et AUT et toutes les croyances sont significatives.

Hypothèse 3:

3. Il y a une relation positive entre les croyances d'une personne concernant la vitalité ethnolinguistique de son groupe et son attitude envers le groupe de langue seconde.

Comme pour l'hypothèse 2, les croyances des répondants concernant la vitalité ethnolinguistique de leur groupe sont mesurées par les quatre variables CR.1, CR.2, CR.3 et CR.4. L'attitude correspond au score obtenu sur l'échelle d'attitude à l'égard des anglophones. Le score s'étend de 6 à 48; le score maximum 48 indique une attitude très positive envers les anglophones.

L'hypothèse 3 a été testée en calculant la corrélation entre les croyances et l'attitude envers les anglophones et en utilisant la corrélation multiple avec les quatre types de croyances comme prédicteurs (voir Tableau 8).

En examinant les résultats de l'analyse corrélationnelle, on constate que CR.1 (croyances générales) a une corrélation significative et positive avec l'attitude dans le groupe 3 seulement. Le nombre de corrélations

TABLEAU 8

Corrélations entre les croyances et l'attitude pour chaque groupe et le total des groupes

	G R O U P E S					
Variables	1	2	3	4	5	Total
Croyances 1 (générales)	-0.26	-0.08	0.30*	-0.12	-0.09	-0.01
Croyances 2 (personnelles)	-0.24	-0.44*	-0.07	-0.43*	-0.47*	-0.34*
Croyances 3 (normes)	-0.36*	-0.24	-0.22	-0.45*	-0.36*	-0.31*
Croyances 4 (buts)	-0.38*	-0.37*	-0.30*	-0.45*	-0.50*	-0.39*
R.	0.44*	0.47	0.42*	0.50*	0.52*	0.41*

*$p \leq 0.05$

significatives et négatives augmentent de CR.2 (croyances personnelles) à CR.3 (croyances de normes) à CR.4 (croyances de buts). Avec CR.2 elles se retrouvent dans les groupes 2, 4 et 5, avec CR.3, elles sont dans les groupes 1, 4 et 5 et avec CR.4, on les remarque dans chacun des groupes , de 1 à 5. En examinant les corrélations ' , on constate dans les groupes 4 et 5 une corrélation significative entre presque toutes les croyances et l'attitude. La seule qui fasse exception est CR.1 (croyances générales). Cette exception se retrouve aussi dans le total des groupes. Le grand nombre de corrélations significatives dans les groupes 4 et 5 suit la même tendance que pour l'hypothèse 2, lorsque les corrélations furent établies entre FAM et AUT et les quatre types de croyances. Encore une fois, la position défensive dans laquelle se trouvent les groupes à plus faible population francophone, peut expliquer ce grand nombre nombre de corrélations significatives.

La corrélation multiple ne révèle rien de particulièrement nouveau puisque l'on savait déjà que les croyances 2, 3 et 4 avaient une haute corrélation.

Contrairement à ce que l'on s'attendait, toutes les corrélations sont cependant négatives (sauf CR.1- croyances générales, dans le groupe 3) ce qui indique qu'avoir de fortes croyances concernant la vitalité ethnolinguistique de son groupe se traduit par une attitude moins positive envers le groupe de langue seconde. Cette corrélation négative est quelque peu accentuée dans les groupes 4 et 5, des milieux avec moins de concentration de francophones par rapport

aux groupes 1, 2 et 3. Rappelons que les croyances qui ont révélé le plus de corrélations significatives (les croyances personnelles, les croyances de normes et les croyances de buts), font appel chez le répondant à des réponses plus directes et de nature plus personnelle que les croyances générales. Les répondants des groupes 4 et 5 se trouvant dans une situation francophone minoritaire ont démontré par leurs réponses, tout comme dans l'hypothèse 2, qu'ils pouvaient être influencés par la composition linguistique de leur région . Comme il a été mentionné plus haut, ceux qui vivent dans des milieux à forte densité anglophone et qui ont des croyances fortes par rapport à ceux dont les croyances sont faibles, se sentent probablement plus menacés dans leur langue et culture. Conséquemment, leurs résultats reflètent une attitude moins positive. Par contre, dans les régions à forte densité francophone, ceux dont les croyances sont fortes pourraient ne pas se sentir aussi menacés. En d'autres mots, la relation négative entre croyances quant à la vitalité de son propre groupe et attitude à l'égard de l'autre groupe serait directement influencée par la mesure dans laquelle le groupe du répondant est minoritaire. Cette réaction ethnocentrique serait donc, en quelque sorte, un mécanisme de défense contre une pression culturelle trop grande.

Ces résultats , dans l'ensemble , infirment l' hypothèse du multiculturalisme (*multiculturalism assumption*) proposée par Trudeau (1971) et reprise par Kalin (1981). Comme cela a été expliqué dans le chapitre 1, cette hypothèse proposait une relation entre la confiance envers sa

propre identité ethnique et le développement d'attitudes positives envers les autres. L'hypothèse du multiculturalisme, cependant, peut être vérifée dans certains cas précis . Il s'agit ici du groupe 3 (francophones 62% et anglophones 36%) où les croyances générales et l'attitude ont une corrélation significative et positive. Dans leur ensemble ces résultats renforcent, par contre, la théorie opposée de l'ethnocentrisme (LeVine et Campbell, 1972) qui soutient qu'une perception positive de soi ou des activités de son propre groupe est généralement reliée à des attitudes négatives envers d'autres groupes.

Hypothèse 4:

4. Il y a une relation positive entre l' attitude d'une personne envers son groupe de langue seconde et la fréquence, la multiplexité et la densité relatives des contacts de son réseau de langue seconde.

Comme pour l'hypothèse 3, l'attitude d'une personne envers son groupe de langue seconde est mesurée par le score obtenu sur l'échelle d'attitude à l'égard des anglophones. La fréquence, la multiplexité et la densité des contacts du réseau de langue première et ceux du réseau de langue seconde correspondent chacune au quotient de deux mesures (f1/f2; m1/m2 et d1/d2). Le quotient de la fréquence de contacts est constitué par le rapport entre la fréquence des contacts de langue première et ceux de langue seconde . Le quotient de la multiplexité des contacts est constitué par le rapport entre la multiplexité des

contacts de langue première et ceux de langue seconde. Le quotient de la densité des contacts est constitué par le rapport entre la densité des contacts de langue première et ceux de langue seconde .

Pour vérifier l'hypothèse 4, des calculs de corrélation furent effectués entre l'attitude et les quotients de fréquence, de multiplexité et de densité. Dans le cas de la variable de fréquence (voir Tableau 9), la corrélation est significative dans les groupes 3 et 4 . Pour la variable de multiplexité, la corrélation est significative dans les groupes 1 et 3 et pour celle de la densité, elle est significative dans le groupe 2.

Dans tous les cas, les corrélations significatives sont négatives ce qui indique que plus l'attitude envers le groupe de langue seconde est positive plus les rapports de fréquence , de multiplexité ou de densité de contacts sont faibles. Ainsi, une attitude plus positive se traduit dans les groupes 3 et 4 par une fréquence de contacts relativement plus faible avec les francophones ou relativement plus forte avec les anglophones.

Ces relations négatives peuvent s'expliquer par le fait que les répondants éprouvant une attitude positive envers les anglophones vont avoir tendance à augmenter la fréquence, la multiplexité et la densité de leurs contacts avec les eux. Ceci se produit particulièrement avec les groupes des régions à majorité francophone. En effet, les cinq corrélations significatives se retrouvent dans les groupes 1 à 4. Dans le groupe 5, les corrélations sont pour ainsi dire nulles pour chacune des variables. Les écarts-types des rapports de

TABLEAU 9

Corrélations entre l'attitude et les quotients de fréquence, de multiplexité et de densité des contacts pour chacun des groupes et pour le total des groupes

Variables	1	2	3	4	5	Total
Qf(fréquence)	-0.14	-0.30	-0.30*	-0.34*	-0.02	-0.09
Qm(multiplexité)	-0.40*	-0.25	-0.33*	-0.24	0.06	-0.19
Qd(densité)	-0.07	-0.44*	-0.23	0.05	0.01	-0.08

* $p \leq 0.05$

fréquence, de multiplexité et de densité de contacts étant très petits comparés à ceux des autres groupes, ceci pourrait expliquer ces faibles corrélations (et aussi, peut-être, l'absence de corrélation dans le total des groupes). D'autre part, ces résultats ne sont pas surprenants puisque dans les communautés à forte densité anglophone la variabilité des trois facteurs de fréquence, de multiplexité et de densité de ce groupe 5 est faible . Par ailleurs, le milieu dans lequel vivent les membres du groupe 5 ne semble pas avoir de régions nettement identifiées sur une base linguistique.

Enfin, puisque cinq des 15 corrélations sont significatives, et bien que cela ne confirme pas entièrement la relation dans tous les groupes, ces résultats demeurent supérieurs à ceux que l'on pourrait obtenir d'une manière aléatoire. Donc, on peut conclure que, dans l'ensemble, il existe une relation entre l'attitude et les trois variables de fréquence, de multiplexité et de densité .

Hypothèse 5:

5. Il y a une relation positive entre la fréquence, la multiplexité et la densité relative des sous-réseaux de langue seconde et la confiance langagière en langue seconde.

A l'instar de Clément (1984), la confiance langagière est mesurée en additionnant le score obtenu sur les quatre échelles d'auto-évaluation de la connaissance de l'anglais au score obtenu sur l'échelle de confiance en soi par

rapport à l'utilisation de l'anglais, après standardisation. Comme ces deux variables d'auto-évaluation et de confiance en soi sont hautement corrélées (r=0.55), les scores, après standardisation, furent additionnés pour créer une seule variable appelée confiance langagière.

Les scores ainsi obtenus furent par la suite corrélés avec les quotients de fréquence, de multiplexité et de densité de contacts déjà décrits dans le test de l'hypothèse 4. Comme on peut le voir au Tableau 10 , il n'y a aucune corrélation significative entre les trois variables de fréquence, de multiplexité et de densité et celle de la confiance langagière à l'intérieur du groupe 1. La fréquence et la densité ont une corrélation significative avec la confiance langagière dans le groupe 2. Dans le groupe 3 la multiplexité a une corrélation significative. Dans le groupe 4, la densité a une corrélation significative et dans le groupe 5, la multiplexité est significative. Il ne semble y avoir aucune tendance particulière sauf dans le total des groupes et la corrélation multiple où les corrélations sont significatives.

Toutes les corrélations significatives mentionnées ci-dessus sont négatives. Toutes les corrélations de chaque variable pour chacun des cinq groupes sont également négatives (sauf celle qui correspond à la densité dans le groupe 5). Ces résultats peuvent s'expliquer de la même manière que dans l'hypothèse 4. Lorsque les caractéristiques du réseau favorisent la fréquence, la multiplexité et la densité des contacts en langue seconde, et ceci a été montré statistiquement par une relation négative, la confiance langagière en langue

TABLEAU 10

Corrélations entre les quotients de fréquence, de multiplexité, de densité et la confiance langagière pour chacun des groupes et le total de tous les groupes.

	G R O U P E S					
Variables	1	2	3	4	5	Total
Qf(fréquence)	-0.18	-0.37*	-0.20	-0.21	-0.09	-0.22*
Qm(multiplexité)	-0.26	-0.22	-0.49*	-0.33	-0.23*	-0.32*
Qd(densité)	-0.10	-0.34*	-0.26	-0.44*	0.02	-0.20*
R	0.27*	0.39*	0.50*	0.46*	0.24*	0.33*

* $p \leq 0.05$

seconde est élevée. En d'autres mots, à une fréquence, multiplexité et densité relativement hautes de contacts en anglais correspond une confiance langagière relativement forte en anglais.

Tout comme pour l'hypothèse précédente on peut conclure que ; puisque 5 sur 15 des corrélations sont significatives , il existe, dans l'ensemble, une relation entre les rapports de fréquence, de multiplexité et de densité et la confiance langagière en langue seconde . On peut aussi ajouter que les corrélations dans le total des groupes sont toutes significatives. Enfin, bien que cela ne confirme pas entièrement la relation dans tous les groupes, ces résultats sont sans doute plus sûrs que ceux qui pourraient être obtenus par hasard.

Hypothèses 6 et 7:

6. Il y a une relation positive entre la confiance langagière en langue seconde et la motivation à apprendre la langue seconde .

7. Il y a une relation positive entre la confiance langagière en langue seconde et la motivation à utiliser la langue seconde .

La motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde correspond au score obtenu sur une échelle en trois points. Les scores possibles de la motivation à apprendre la langue seconde et à utiliser la langue seconde s'étendent respectivement de 10 à 30.

Les hypothèses 6 et 7 furent testées en calculant des corrélations.

Comme on peut le constater au Tableau 11, les corrélations sont significatives pour chaque variable et dans tous les groupes. Une plus grande confiance langagière incite donc à une plus grande motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde. La confiance langagière est un élément positif à encourager et à développer chez les apprenants puisque cet élément semble un facteur important dans la motivation à apprendre et la motivation à utiliser la langue seconde. D'une manière générale, les corrélations sont plus fortes dans les groupes à forte majorité francophone, surtout lorsqu'il s'agit de la motivation à utiliser la langue seconde. Ceci peut s'expliquer par le fait que bien que se trouvant dans une situation de groupe majoritaire, ces francophones vivent néanmoins dans une province où l'anglais est une langue majoritaire. L'anglais est donc une langue de carrière importante pour eux et ils vont avoir tendance à vouloir l'utiliser le plus souvent possible, particulièrement dans un milieu à majorité francophone où les occasions d'une telle utilisation sont relativement moins fréquentes que dans un milieu à population anglophone plus importante.

Hypothèses 8, 9, 10 et 11:

8. Il y a une relation positive entre la motivation d'un individu à apprendre la langue seconde et sa connaissance en langue seconde.

9. Il y a une relation positive entre la motivation d'un individu à utiliser la

TABLEAU 11

Corrélations entre la confiance langagière et la motivation à apprendre et la motivation à utiliser la langue seconde pour chacun des groupes et pour le total de tous les groupes

	G R O U P E S					
Variables	1	2	3	4	5	Total
Motivation à apprendre	0.34*	0.56*	0.37*	0.43*	0.39*	0.37*
Motivation à utiliser	0.59*	0.66*	0.56*	0.38*	0.33*	0.48*

* $p \leq 0.05$

langue seconde et sa connaissance en langue seconde.

10. Il y a une relation négative entre la motivation d'un individu à apprendre la langue seconde et son comportement para-linguistique en langue première comparé à son comportement para-linguistique en langue seconde.

11. Il y a une relation négative entre la motivation d'un individu à utiliser la langue seconde et son comportement para-linguistique en langue première comparé à son comportement para-linguistique en langue seconde.

La connaissance en langue seconde fut calculée en transformant en scores Z l'évaluation de chaque professeur pour tous ses élèves pour chaque type de niveau d'anglais (English avancé, anglais avancé, English général et anglais général) sur une échelle en 5 points (du plus faible au plus fort).

La variable A.P.L. (activités para-linguistiques) correspond au score moyen des réponses obtenues sur cinq questions qui identifiaient la langue utilisée au cours des activités telles que regarder la télévision, écouter la radio, des disques ou des cassettes, aller au cinéma, lire des journaux ou des périodiques et lire des livres. Le score total de ces questions s'étend de 5 à 25. L'activité reliée au théâtre fut éliminée à cause du trop petit nombre de réponses à cette question. Un score de 3 fut donné à ceux auxquels l'activité ne s'appliquait pas. Un score élevé indique que les activités ont tendance à se dérouler en français, un score bas indique qu'elles ont tendance à se dérouler en

anglais.

Les hypothèses 8 et 9 furent testées en calculant des corrélations entre la motivation à apprendre la langue seconde et la connaissance en langue seconde puis entre la motivation à utiliser la langue seconde et la connaissance en langue seconde.

Le nombre de sujets variant beaucoup d'un groupe à l'autre et d'un niveau d'anglais à l'autre., il n'a pas été possible de faire une comparaison par groupe. Mais lorsqu'on regroupe tous les sujets par type de niveau d'anglais langue seconde et qu'on examine les corrélations entre la motivation et les connaissances en anglais (voir Tableau 12), on s'aperçoit que seule la motivation à apprendre la langue seconde, révèle une corrélation significative avec la connaissance d'anglais des élèves dans le niveau "anglais général", le niveau le plus faible .

Une seule corrélation sur huit était significative. Ceci pourrait être dû à la manière de mesurer la connaissance de la langue seconde. Il aurait peut-être fallu utiliser d'autres mesures d'évaluation. Celle qui a été utilisée ici peut ne pas avoir été assez précise. En effet, comme les groupes sont comparés d'un milieu à l'autre en fonction d'un niveau particulier d'anglais, on peut douter que d'un centre à l'autre on puisse utiliser exactement les mêmes critères de compétence. La manière dont l'évaluation a été faite dans cette étude ne tient pas compte de ces différences possibles. A part le fait que les définitions de niveau peuvent correspondre à un niveau différent de compétence d'un groupe

TABLEAU 12

Corrélations entre la motivation à apprendre (M.A.) la langue seconde, la motivation à utiliser (M.U.) la langue seconde et la connaissance en langue seconde pour chacun des niveaux d'anglais langue seconde.

Variables	N	M.A.	M.U.
English avancé	81	-0.04	-0.04
Anglais avancé	71	0.18	0.09
English général	53	0.14	0.02
Anglais général	51	0.29*	0.13

* $p \leq 0.05$

à l'autre, certaines contraintes administratives peuvent présenter des difficultés de placement des élèves. Par exemple, pour éviter de trop petites classes à un niveau d'anglais donné certains élèves peuvent être placés dans des niveaux qui ne correspondent pas exactement à leur compétence en langue seconde.

Ainsi, la conclusion qu'il n'existe pas de relation entre la motivation à apprendre et la motivation à utiliser la langue seconde et la connaissance en langue seconde, doit tenir compte des limites importantes imposées par le problème méthodologique de cette étude.

Les hypothèses 10 et 11 furent testées en calculant la corrélation entre la motivation à apprendre (M.A.) la langue seconde et les activités para-linguistiques puis entre la motivation à utiliser (M.U.) la langue seconde et les activités para-linguistiques (A.P.L.). En examinant les corrélations (voir Tableau 13), on remarque que seule M.U. est corrélée d'une manière significative à A.P.L. dans chaque groupe et dans le total des groupes. La corrélation est négative, ce qui veut dire que plus M.U. est forte plus les activités en langue française sont faibles. En d'autres mots, les élèves désireux d'utiliser leurs connaissances en langue seconde vont avoir tendance à utiliser relativement plus d'anglais dans leurs activités para-linguistiques. Etant donné que la motivation à utiliser la langue seconde est corrélée d'une manière significative à A.P.L. alors que la motivation à apprendre la langue seconde ne l'est pas , on peut conclure que A.P.L. est considéré par les répondants comme

TABLEAU 13

Corrélations entre la motivation à apprendre (M.A.) la langue seconde, la motivation à utiliser (M.U.) la langue seconde et les activités para-linguistiques pour chacun des groupes

	G R O U P E S					
Variables	1	2	3	4	5	Total
M.A.	-0.23	-0.29	-0.06	-0.02	-0.10	-0.11
M.U.	-0.53*	-0.65*	-0.61*	-0.58*	-0.58*	-0.59*

* $p \leq 0.05$

un moyen d'utiliser la langue seconde plutôt que comme un moyen de l'apprendre. Ceci peut indiquer aussi un désir de la part des répondants de participer à des activités jugées socialement importantes par des adolescents. La motivation à utiliser la langue seconde incite les élèves à prendre part à de telles activités en anglais plutôt qu'en français. Enfin, si on examine les réponses des élèves dans leur choix de langue au cours des activités para-linguistiques (voir Annexe E), il est évident que plus d'activités se déroulent en anglais qu'en français.

En résumé, les hypothèses 1, 2, 6 , 7 et 11 furent vérifiées. Les hypothèses 4 et 5 reçurent un support partiel, alors qu'une relation inverse à celle prédite fut obtenue dans le cas de l'hypothèse 3. Les hypothèses 8, 9 et 10 furent infirmées.

Dans le prochain chapitre ces résultats sont interprétés plus globalement, par rapport au cadre théorique proposé au chapitre 1.

CHAPITRE 4

CONCLUSIONS

Le but de cette étude était d'analyser la relation entre les aspects structuraux d'un groupe ethnolinguistique et les aspects individuels socio-psychologiques . Une discussion générale de ces résultats suit.

Les résultats indiquent qu'il existe en effet une relation directe entre les facteurs démographiques et les sous-réseaux linguistiques. D'une manière générale, plus le milieu est francophone, plus l'usage du français est répandu dans ce milieu, que ce soit au sein de la famille ou avec des amis et autres membres de la communauté. Cette relation semble, cependant, être plus marquée dans le groupe où la concentration des francophones est la plus basse (35% dans l'étude).

Il y a également une relation positive entre le degré d'usage du français et une perception positive de son propre groupe. Cette perception est traduite dans l'étude sous forme de quatre types de croyances à l'égard de la vitalité ethnolinguistique. Les croyances de buts semblent être les plus importantes comme prédicteurs. Le plus faible prédicteur des croyances à l'égard de son groupe correspond aux croyances générales. Les corrélations significatives se retrouvaient plus régulièrement dans les groupes 4 et 5.

L'étude a révélé une relation négative entre les quatre types de croyances et l'attitude envers les anglophones, particulièrement dans les groupes 4 et 5 . Il existe aussi une relation négative entre l'attitude et le rapport de fréquence, de multiplexité et de densité , particulièrement lorsqu'il s'agit de milieux où il y a une forte concentration d'anglophones.

L'étude a aussi révélé , dans l'ensemble, une relation négative entre les rapports de fréquence, de multiplexité et de densité et la confiance en langue seconde . La confiance langagière se révèle être un très fort prédicteur de la motivation à apprendre et la motivation à utiliser la langue seconde dans chacun des cinq milieux de l'étude . Il y avait en effet des corrélations significatives entre la confiance langagière et chacune des deux motivations et ce dans chacun des groupes. La confiance langagière est un élément positif à encourager chez l'apprenant d'une langue seconde puisqu'il semble être à la base de la motivation à apprendre et la motivation à utiliser la langue seconde.

En général, l'étude n'a pas révélé qu'il existait une relation entre la motivation à apprendre et la motivation à utiliser la langue seconde et la connaissance en langue seconde. Il y a eu cependant une difficulté à évaluer d'une manière précise la connaissance de la langue seconde des répondants compte tenu des différentes classes et des différents niveaux d'anglais. Cette mesure de la connaissance de la langue seconde gagnerait à être modifiée.

Cette étude a enfin permis de trouver une relation négative entre la motivation à utiliser la langue seconde et les activités para-linguistiques. La

motivation à utiliser la langue seconde se traduit chez les sujets par une utilisation plus grande d'anglais dans leurs activités para-linguistiques. L'étude n' a cependant révélé aucune relation entre la motivation à apprendre la langue seconde et les activités para-linguistiques.

Les résultats ont confirmé l'influence de variables structurales telles que les conditions démographiques (Giles, Bourhis et Taylor, 1977; Joy, 1978; Lamy,1979). Mais elle a permis aussi de révéler l'influence possible de facteurs de nature subjective qui amènent le sujet à résister à cette pression démographique. L'examen des réseaux de communication a permis de mieux connaître la nature et le type de contacts entre un individu et son milieu , faisant ainsi de l'individu même la source principale des données , surtout celles qui se rapportent au comportement langagier (Milroy, 1980; Clément,1984). La faiblesse de prédiction des croyances générales révélée par cette étude confirment les résultats trouvés dans l'étude pilote de Allard et Landry (1984). La présente recherche a démontré que des quatre croyances, les croyances de buts constituent le plus fort prédicteur d'attitude envers le groupe de langue seconde. L'étude renforce aussi la théorie de l'ethnocentrisme qui soutient qu'une perception positive de soi ou des activités de son propre groupe est généralement reliée à des attitudes négatives envers d'autres groupes (LeVine et Campbell, 1972). Par contre, elle ne soutient pas l'hypothèse du multiculturalisme selon laquelle une affirmation de sa propre identité conduit à un respect de celle des autres identités (Trudeau, 1971;

Kalin, 1981). Le groupe 3 est le seul groupe où cette hypothèse semble être soutenue. Il est possible qu'un tel phénomène se produise lorsque le pourcentage de la population francophone est de 2/3 environ par rapport à celui de la population anglophone. En général, les corrélations deviennent de plus en plus négatives à mesure que le groupe devient plus minoritaire. L'hypothèse de l'ethnocentrisme semble donc se vérifier davantage dans les groupes plus minoritaires. Plus le groupe est minoritaire, plus il se sent menacé et la tendance à l'ethnocentisme va être, par conséquent, accentuée. En renforçant la théorie de l'ethnocentrisme, cette étude semble confirmer un certain danger de polarisation des deux groupes linguistiques dont a parlé Joy (1978). Par ailleurs, du point de vue de l'usage de la langue seconde , les activités para-linguistiques continuent à se dérouler surtout dans la langue seconde et confirment les recherches de Desjarlais (1983).

La contribution de cette recherche se situe surtout au niveau théorique. Elle a permis de renforcer l'acceptabilité du processus socio-psychologique individuel tel que présenté dans le Modèle de Clément, en vérifiant un grand nombre de relations entre différents facteurs., Dans un effort d'intégration de plusieurs variables, elle a permis notamment de révéler un certain nombre de relations entre plusieurs variables telles que l'aspect démographique, la langue d'usage de l'individu, la perception de la vitalité ethnolinguistique d'un individu à l'égard de son groupe, sa confiance langagière, son attitude envers les anglophones, la fréquence, la multiplexité et la densité de ses contacts en

langue première comparés à ceux de langue seconde, sa motivation à utiliser et à apprendre la langue seconde et enfin sa connaissance en langue seconde et ses activités para-linguistiques. Il ne fait pas de doute que le Modèle de Clément s'est révélé être un outil utile à vérifier un certain nombre de ces relations. Le modèle certes spécifie le type de variables et leur séquence mais il gagnerait peut-être à préciser la direction des corrélations. D'autres variables affectives auraient également permis d'expliquer quelques-uns des résultats de cette étude. Dans des recherches ultérieures il faudrait inclure une autre variable affective, notamment celle qui se rapporte à la crainte de l'assimilation et que Clément avait déjà introduite dans le cadre de son modèle mais qui n'a pas été utilisée dans cette étude. Comme il a déjà été mentionné, une meilleure mesure de la connaissance de la langue seconde devrait être utilisée.

Les milieux socio-linguistiques sont cependant fort complexes et peuvent varier dans le temps et l'espace selon les contextes sociaux, politiques et économiques. Dans des recherches ultérieures, on pourrait aussi se pencher sur d'autres groupes et vérifier si avec ces autres groupes le Modèle de Clément serait aussi utile. Par exemple, quels auraient été les résultats avec des répondants québécois vivant dans des régions bien francophones et éloignées des régions anglophones? Une telle étude serait également intéressante à entreprendre avec des francophones vivant dans des provinces où ils sont encore plus minoritaires, par exemple l'Alberta ou la Colombie-Britannique. Les croyances envers la vitalité ethnolinguistique de leur groupe risqueraient

d'être différentes de celles de cette étude. L'assimilation des francophones est tellement forte dans ces provinces que leur crainte d'être assimilés est peut-être moins forte que s'ils vivaient en plus grand nombre parmi des anglophones. A l'autre extrême, la même question peut se poser aussi à l'égard des Québécois vivant dans des milieux très francophones. La crainte d'assimilation pourrait être également fortement atténuée dans ces milieux. Ce groupe majoritaire aurait peut-être tendance à confirmer l'hypothèse du multiculturalisme plutôt que celle qu'on lui oppose, c'est-à-dire celle de l'ethnocentrisme.

On peut se demander aussi quels auraient été les résultats si la même étude était appliquée à des répondants minoritaires de langue anglaise. On peut supposer que les résultats seraient bien différents de ceux trouvés dans cette étude . Les croyances en la vitalité ethnolinguistique pourraient être différentes à cause de leur statut de groupe majoritaire à l'échelle nationale. Leur attitude par rapport à la législation du Québec à l'égard de l'usage du français ou en matière d'éducation serait intéressante à étudier et à incorporer dans le Modèle de Clément. Une autre variable attitudinale pourrait inclure la perception des anglophones à l'égard d'une certaine diminution de leur statut au Québec. Le Modèle de Clément devrait alors être adapté à ces variables particulières .

On constate aussi que les variations intergroupes sont importantes d'un groupe minoritaire à l'autre. Les effets de ces variations peuvent être différents selon le temps, l'espace et le nombre et on devrait tenir compte de ce

facteur important dans le modèle. Cette étude a confirmé un certain nombre de relations prédites mais elle a permis aussi de révéler des effets particuliers, dûs à des niveaux de minorisation des groupes , sur le processus socio-psychologique tel que présenté dans le Modèle de Clément. La tendance générale de ces variations semble indiquer que le facteur démographique est insuffisant à prédire les mêmes effets socio-psychologiques sur les membres de différents groupes minoritaires. Les groupes où ces effets inattendus se produisent sont généralement les groupes où la population francophone est la plus faible. Les membres de ces groupes semblent pouvoir compenser l'effet de la pression des membres de la majorité au moyen, par exemple, de réseaux de communication dont les caractéristiques indiquent que ces membres minoritaires sont plus interactifs et au moyen de croyances plus fortes envers la vitalité ethnolinguistique de leur propre groupe . Une telle situation s'est produite notamment parmi les répondants des deux groupes à population francophone la plus faible. Une forte relation a été trouvée dans ces deux groupes entre l'usage fréquent du français dans la famille et en dehors de la famille et une perception positive de son propre groupe. Leurs réponses reflétaient aussi des croyances plus fortes envers leur propre groupe par rapport aux réponses des groupes à plus forte population francophone. Ces mêmes croyances positives concernant la vitalité ethnolinguistique de son propre groupe se traduisaient par une attitude moins positive envers le groupe de langue seconde d'une manière plus marquée dans ces deux groupes que dans

les autres groupes. Cette tendance indique une réaction défensive et un désir fort chez les groupes plus minoritaires de s'affirmer dans un milieu où se fait sentir la pression de la langue seconde majoritaire. Le Modèle de Clément et l'influence démographique telle que présentée par Giles, Bourhis et Taylor(1977) ne peuvent donc s'appliquer de la même façon à tous les cas de groupes minoritaires.

Le comportement langagier d'un individu devra donc continuer d'être étudié dans un contexte social et psychologique où l'interaction des membres d'un groupe avec ceux d'un autre groupe reste primordiale. Des études menées dans cette optique permettront d'arriver au développement d'outils conceptuels en vue d'un modèle encore plus intégré.

Une des implications pratiques que l'on peut tirer de cette étude est que l'utilisation du français dans le milieu familial contribue à une perception plus positive de son propre groupe. Sur le plan éducatif, il faudra renforcer cette notion auprès des parents pour les encourager à maintenir le français à la maison. Cependant comme la perception positive de son propre groupe peut être reliée à des attitudes négatives envers d'autres groupes , il faudra veiller à ne pas aller à l'autre extrême jusqu'à risquer de développer des attitudes négatives envers l'autre groupe et tomber ainsi dans l'ethnocentrisme. L'idéal serait de continuer à tendre vers l'affirmation de son identité tout en augmentant le respect des autres langues et cultures. En somme, chercher à renforcer l'hypothèse du multiculturalisme plutôt que celle de l'ethnocentrisme. Encore

faut-il pour cela être conscient du dilemme qu'une telle démarche peut présenter à des groupes minoritaires. En effet, en renforçant l'hypothèse du multiculturalisme, il faudra renforcer l'attitude à l'égard de son propre groupe certes mais aussi à l'égard de la culture, de la langue et des valeurs de l'autre groupe. A vouloir s'intégrer aux activités de l'autre groupe dont l'influence culturelle , sociale et économique est forte et omniprésente, ne risque-t-on pas alors l'assimilation à plus ou moins long terme? En risquant un léger écart, on peut se demander si l'Ontario était bilingue, si un tel dilemme trouverait sa solution facilitée par une reconnaissance officielle du fait français. Ceci contribuerait peut-être à augmenter le sentiment de multiculturalisme plutôt que celui de l'ethnocentrisme. Les enseignants, en tout cas, devraient être sensibilisés à ce genre de problème.

Les activités para-linguistiques peuvent constituer un moyen d'augmenter l'utilisation de la langue seconde certes, mais un emploi exagéré et continu de ces activités en langue seconde risquerait d'avoir un effet négatif sur sa propre langue et sa propre culture. Il faudrait , malgré les fortes pressions sociales, sensibiliser davantage les élèves à apprécier ces mêmes activités en français. La confiance langagière doit être développée car elle constitue un facteur important de motivation à apprendre et de motivation à utiliser la langue seconde.

Sur un plan encore plus pratique et qui se rapporterait cette fois à l'enseignement même de la langue seconde, le matériel pédagogique devrait

davantage refléter un effort d'amélioration des contacts sociaux. On pourrait par exemple essayer de montrer aux élèves la manière dont il faut communiquer avec les anglophones dans différentes occasions sociales tout en les sensibilisant en même temps à leur identité et à leur fierté d'être francophones.

L'approche communicative qu'on préconise aujourd'hui se rapproche davantage de cet effort de présenter la langue seconde dans des situations sociolinguistiques réelles. On ne devrait plus se contenter uniquement de la connaissance du code grammatical et de ses règles. Le savoir-faire ou plus précisément l'utilisation de la langue selon certaines règles sociales , psychologiques ou linguistiques est à encourager davantage dans l'enseignement de la langue seconde. Il est important d'inculquer chez l'apprenant des actes de communication dont il pourrait avoir besoin pour communiquer avec ses amis et ses relations sociales . Il faudra montrer à l'élève que ces actes de communication peuvent varier , dans leur registre, selon le contexte et les personnes à qui l'on s'adresse. Ce genre d'apprentissage est susceptible de faire rechercher par l'apprenant des contacts en langue seconde et d'en augmenter ainsi la fréquence. L'emploi de documents authentiques , c'est-à-dire de document écrits, sonores, visuels ou electroniques qui n'ont pas été, à l'origine, conçus pour la salle de classe devrait être augmenté dans nos pratiques pédagogiques. C'est ainsi qu'on arrivera à enseigner la langue seconde dans un contexte aussi réel que possible plutôt que dans un contexte livresque souvent.

dépouillé de l'important élément socio-psychologique.

BIBLIOGRAPHIE

Allard, R. et Landry, R. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. Journal of Multicultural and Multilingual development, 7, 1-12.

Boissevain, J. (1974). Friends of friends : Networks, manipulators, and coalitions. New York : St. Martin's Press.

Bourhis, R.Y., Giles, H. et Rosenthal, D. (1981). Notes on the construction of a subjective vitaiity questionnaire for ethnolinguistic groups. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2, 145-155.

Bourhis, R. Y. et Sachdev, I. (1984). Vitality , Perceptions and Language Attitudes : Some Canadian Data. Journal of Language and Social Psychology, 3, 97-126.

Clément, R. (1978). Motivational characteristics of Francophones learning English. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language . In H.Giles, W.P. Robinson et P.M. Smith (Ed.) Language: Social psychological perspectives. Oxford: Pergamon Press.

Clément , R.(1984). Aspects socio-psychologiques de la communication inter-ethnique et de l'identité sociale. Recherches Sociologiques, 15, 293-312.

Clément, R., Gardner, R.C. et Smythe, P.C. (1977). Inter-ethnic contact: Attitudinal consequences . Canadian Journal of Behavioral Sciences,9, 205-215.

Clément, R., Gardner, R.C. et Smythe, P.C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. Canadian Journal of Behavioral Sciences,12, 293-302.

Clément, R. et Kruidenier, B.G. (1983). Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. Language Learning,33, 273-291.

Colletta, S.P., Clément, R. et Edwards, H.P. (1983). Community and parental influence: Effects on student motivation and French second language proficiency. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups. La Revue canadienne des langues vivantes, 34,395-416.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, 49,222-251.

Desjarlais, L. (1983). L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens: une étude de cas. Toronto: Ministère de l'Education de l'Ontario.

Fishman, J.A. (1968). Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. Linguistics, 39, 21-49.

Gardner, R.C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In H.Giles et R.St. Clair (Ed.) Language and Social Psychology. Oxford: Basil Blackwell.

Gardner, R.C. (1981). Second-language learning. In R.C. Gardner et R.Kalin (Ed.) A Canadian social psychology of ethnic relations. Agincourt, Ontario : Methuen.

Gardner, R.C. et Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. Canadian Journal of Psychology, 13, 266-272.

Gardner, R.C. et Smythe, P.C. (1975). Second language acquisition: a social psychological approach. Research Bulletin no.332, Department of Psychology, University of Western Ontario.

Giles, H., Bourhis, R.Y. et Taylor, D.M. (1977) Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.) Language, ethnicity, and intergroup relations. New York : Academic Press.

Giles, H. et Johnson, R. (1981). The role of language in ethnic group relations. In J.C. Turner et H. Giles (Ed.) Intergroup behavior. Oxford: Basil Blackwell.

Husband, C. et Khan, V. (1982).The viability of ethnolinguistic vitality : Some creative doubts. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 3, 193-205.

Johnson, P., Giles, H. et Bourhis, R.Y. (1983). The viability of ethnolinguistic vitality : A reply. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 4, 255-269.

Joy, R.J. (1978). Les minorités des langues officielles au Canada. Québec: L'Institut de Recherches C. D. Howe.

Kalin, R. (1981). Ethnic Attitudes. In R.C. Gardner et R.Kalin (Ed.) A Canadian social psychology of ethnic relations. Agincourt, Ontario : Methuen.

Kreitler, H. and Kreitler, S. (1976). Cognitive orientation and behavior. New York: Springer.

Kreitler, S., Kreitler, H. et Zigler, E. (1974). Cognitive orientation and curiosity. British Journal of Psychology,65, 43-52.

Kreitler, S., Shahar, A. et Kreitler, H. (1976). Cognitive orientation, type of smoker and behavior therapy of smoking. British Journal of Medical Psychology.

Labrie, N. et Clément, R. (à paraître). Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: an investigation. Journal of Multilingual and Multicultural Development.

Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual:Cognitive and sociocultural consequences. In P.A. Hornby (Ed.), Bilingualism: Psychological, social and educational implications. New York: Academic Press.

Lambert, W.E. (1978). Cognitive and sociocultural consequences of bilingualism. La Revue canadienne des langues vivantes, 34, 537-547.

Lambert, W.E. (1981). Bilingualism: Its nature and significance. In Faces and Facets of Bilingualism, Bilingual Education Series: 10. Washington: Centre for Applied Linguistics.

Lamy, P. (1979). Language and ethnolinguistic identity: The bilingualism question. International Journal of the Sociology of Language, 20, 23-36.

Laxer, R. M. (1979). Bilingual Tensions in Canada. Curriculum Series/ 41. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

Lindquist, E.F. (1953). Designs and analysis of experiments in psychology and education. Boston: Houghton Mifflin Company.

LeVine, R.A. et Campbell, D.T. (1972). Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behaviour. Toronto: Wiley.

Milroy, L. (1980). Language and social networks. Oxford: Blackwell.

Mitchell. J.C. (1969). The concept and use of social networks. In J.C.Mitchell (Ed.), Social networks in urban situations, Manchester, Angleterre: Manchester University Press.

Moreno, J.L. (1934). Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama. Nervous and mental disease monograph 58. Washington , D.C. Publié de nouveau en 1953. New York: BeaconHouse. Cité dans Rogers, E.M. et Kincaid, D.L. (1981).

Prujiner, A., Deshaies, D., Hamers, J.F., Blanc, M., Clément, R. et Landry, R. (1984). Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact. Québec: Centre International de Recherche sur le Bilinguisme.

Rogers, E.M. et Kincaid, D.L. (1981). Communication networks : Toward a new paradigm for research. London : Collier Macmillan Publishers.

Taylor, D.M. (1977). Bilingualism and intergroup relations.In P.A. Hornby (Ed.) Bilingualism: Psychological, social and educational implications. New York: Academic Press.

Trudeau, P. (1971). Déclaration du 8 octobre 1971 à la Chambre des communes par le Premier Ministre du Canada. Ottawa: Gouvernement du Canada

Vallières G. et Villemure, M. (1981). Atlas de l'Ontario français. Montréal: Editions Etudes vivantes.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE A

ANNEXE A

Indiquez vos réponses aux affirmations qui suivent, en plaçant un √ dans l'espace approprié. Par exemple, si vous pensez que vous pouvez écrire un peu l'anglais, vous devez placer un √ au-dessus des mots "un peu". Exemple: J'écris en anglais.

( )	( )	(√)	( )	( )	( )	( )
pas du tout		un peu		assez bien		couramment

Si toutefois, vous pensez que vous pouvez écrire en anglais entre "pas du tout" et "un peu" vous devez placer un √ dans l'espace entre ces deux affirmations. Exemple: J'écris en anglais.

( )	(√)	( )	( )	( )	( )	( )
pas du tout		un peu		assez bien		couramment

---

5. J'écris en anglais.

( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
pas du tout		un peu		assez bien		couramment

6. Je comprends l'anglais.

( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
pas du tout		un peu		assez bien		couramment

7. Je lis l'anglais.

( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
pas du tout		un peu		assez bien		couramment

8. Je parle l'anglais.

( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
pas du tout		un peu		assez bien		couramment

	En Ontario?	Ailleurs au Canada?	Pays autre que le Canada?
9. Où es-tu né?	( )	( )	( )
10. Où est né ton père?	( )	( )	( )
11. Où est née ta mère?	( )	( )	( )

	Ville?	Ferme?	Village?	Autre? (précise)
12. Où habites-tu?	( )	( )	( )	_____

13. Depuis combien de temps y habites-tu?
( ) moins de deux ans
( ) entre deux et cinq ans
( ) entre cinq et dix ans
( ) plus de dix ans

14. Dans quelle ville / village / ferme / autre / as-tu passé la majeure partie des cinq dernières années?

Même réponse qu'au numéro 12? ( ) oui ( ) non
Si non, précise s'il te plaît.
Ville/village/ferme/autre _____ Province_____

15. Quelle est ta langue maternelle et celle de tes parents? (la première langue apprise et encore comprise)

	français	anglais	français et anglais	autre que le français et l'anglais laquelle?	est-elle encore comprise?
toi-même	( )	( )	( )	_____	( ) oui ( ) non
ton père	( )	( )	( )	_____	( ) oui ( ) non
ta mère	( )	( )	( )	_____	( ) oui ( ) non

16. Quand tu as commencé l'école, quelle(s) était (étaient) la (les) langue(s) de l'école?
( ) seulement le français
( ) le français et l'anglais
( ) seulement l'anglais
( ) autre(s):
laquelle ou lesquelles? _____

17. A quel âge as-tu commencé à apprendre l'anglais à l'école? à _____ ans

18. Est-ce qu'il y a des années d'école où tu as suivi tous tes cours en anglais? ( ) oui
( ) non

19. Si oui, quelle(s) année(s) (par exemple 2e année? 5e année?....) _____

25. Est-ce que tu lis des livres (autres que des livres de classe)
24. Est-ce que tu lis des journaux/ périodiques/revues/bandes dessinées
23. Est-ce que tu vas voir des pièces de théâtre
22. Est-ce que tu vas au cinéma ou est-ce que tu vois des vidéos
21. Est-ce que tu écoutes la radio, des disques ou des cassettes
20. Est-ce que tu regardes la télévision

	20	21	22	23	24	25
Tous les jours.....	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Deux ou trois fois par semaine.....	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Une fois par semaine.....	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Une ou deux fois par mois.....	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Rarement.....	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Ne s'applique pas.....	( )	( )	( )	( )	( )	( )

31. Est-ce que tu lis des livres (autres que des livres de classe)
30. Est-ce que tu lis des journaux/ périodiques/revues/bandes dessinées
29. Est-ce que tu vas voir des pièces de théâtre
28. Est-ce que tu vas au cinéma ou est-ce que tu vois des vidéos
27. Est-ce que tu écoutes la radio, des disques ou des cassettes
26. Est-ce que tu regardes la télévision

	26	27	28	29	30	31
Seulement de langue française.....	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Surtout de langue française.....	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Autant de langue française que de langue anglaise....	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Surtout de langue anglaise.....	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Seulement de langue anglaise.....	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Ne s'applique pas.....	( )	( )	( )	( )	( )	( )

32. Lorsque tu assistes à des cérémonies religieuses, celles-ci ont-elles lieu dans une église:
    - ( ) seulement de langue française
    - ( ) surtout de langue française
    - ( ) autant de langue française que de langue anglaise
    - ( ) surtout de langue anglaise
    - ( ) seulement de langue anglaise
    - ( ) ne s'applique pas

33. D'après toi, au gouvernement fédéral:
    - ( ) le français est la seule langue qui ait un statut officiel
    - ( ) l'anglais est la seule langue qui ait un statut officiel
    - ( ) le français et l'anglais ont toutes les deux un statut officiel
    - ( ) je ne sais pas

34. D'après toi, dans ta province:

( ) le français est la seule langue qui ait un statut officiel
( ) l'anglais est la seule langue qui ait un statut officiel
( ) le français et l'anglais ont toutes les deux un statut officiel
( ) je ne sais pas

35. Avec quelles personnes habites-tu chez toi? (tu peux donner plusieurs réponses):

1. ( ) ton père
2. ( ) ta mère
3. ( ) tes frères. Combien? _____
4. ( ) tes soeurs. Combien? _____
5. ( ) ton grand-père paternel
6. ( ) ta grand-mère paternelle
7. ( ) ton grand-père maternel
8. ( ) ta grand-mère maternelle
9. ( ) autres personnes. Lesquelles? _____
   _____

36. Quelle(s) langue(s) est-ce que tu parles avec:

a) ton père	b) ta mère	
( )	( )	seulement le français
( )	( )	surtout le français
( )	( )	autant le français que l'anglais
( )	( )	surtout l'anglais
( )	( )	seulement l'anglais
( )	( )	ne s'applique pas

37. Est-ce que pour toi ton père/ta mère est un/une:

a) ton père	b) ta mère	
( )	( )	francophone unilingue
( )	( )	francophone bilingue
( )	( )	anglophone unilingue
( )	( )	anglophone bilingue
( )	( )	autant francophone qu'anglophone
( )	( )	ne s'applique pas

38. Avec mes frères et mes soeurs, je parle:

Nom du frère	Seulement le français	Surtout le français	Autant le français que l'anglais	Surtout l'anglais	Seulement l'anglais
1. _____	( )	( )	( )	( )	( )
2. _____	( )	( )	( )	( )	( )
3. _____	( )	( )	( )	( )	( )
4. _____	( )	( )	( )	( )	( )
5. _____	( )	( )	( )	( )	( )
6. _____	( )	( )	( )	( )	( )
7. _____	( )	( )	( )	( )	( )
8. _____	( )	( )	( )	( )	( )
9. _____	( )	( )	( )	( )	( )
10. _____	( )	( )	( )	( )	( )

( ) Ne s'applique pas

39. Quel est, en général, le pourcentage de temps que tu passes avec des ami(e)s ou élèves que tu connais personnellement?

	Pourcentage
francophones	____%
anglophones	____%
francophones et anglophones en même temps	____%
Total	100%

40. Quelle(s) langue(s) est-ce que tu parles lorsque tu te trouves, en même temps, en présence d'ami(e)s ou élèves que tu connais personnellement et qui sont francophones et d'ami(e)s ou élèves que tu connais personnellement et qui sont anglophones?

( ) seulement le français
( ) surtout le français
( ) autant le français que l'anglais
( ) surtout l' anglais
( ) seulement l' anglais
( ) ne s'applique pas

41. Avec tes oncles/tantes/cousin(e)s ou grands-parents francophones, est-ce que tu parles:
( ) seulement le français
( ) surtout le français
( ) autant le français que l'anglais
( ) surtout l'anglais
( ) seulement l'anglais
( ) ne s'applique pas

42. Avec tes oncles/tantes/cousin(e)s ou grands-parents anglophones, est-ce que tu parles:
( ) seulement le français
( ) surtout le français
( ) autant le français que l'anglais
( ) surtout l'anglais
( ) seulement l'anglais
( ) ne s'applique pas

47. Est-ce que tes oncles/tantes/cousin(e)s ou grands-parents qui sont **francophones** voient ceux qui sont **anglophones**

46. Est-ce que tes oncles/tantes/cousin(e)s ou grands-parents **anglophones** se voient entre eux

45. Est-ce que tu vois des oncles/tantes/ cousin(e)s ou grands-parents **anglophones**

44. Est-ce que tes oncles/tantes/ cousin(e)s ou grands-parents **francophones** se voient entre eux

43. Est-ce que tu vois des oncles/tantes/ cousin(e)s ou grands-parents **francophones**

	43	44	45	46	47
Tous les jours.....	( )	( )	( )	( )	( )
Deux ou trois fois par semaine.....	( )	( )	( )	( )	( )
Une fois par semaine.....	( )	( )	( )	( )	( )
Une ou deux fois par mois.....	( )	( )	( )	( )	( )
Rarement.....	( )	( )	( )	( )	( )
Ne s'applique pas.....	( )	( )	( )	( )	( )

48. Est-ce que parmi tes oncles/tantes/cousin(e)s ou grands-parents francophones, il y en a qui sont (tu peux faire plusieurs choix):

( ) tes voisin(e)s
( ) tes ami(e)s
( ) à la même école que toi
( ) membres de même(s) club(s)/organisation(s) que toi
( ) des personnes avec qui tu travailles
( ) des personnes qui te donnent des services (par exemple: médecin, commerçants, etc.)
( ) ne s'applique pas

49. Est-ce que parmi tes oncles/tantes/cousin(e)s ou grands-parents anglophones, il y en a qui sont (tu peux faire plusieurs choix):

( ) tes voisin(e)s
( ) tes ami(e)s
( ) à la même école que toi
( ) membres de même(s) club(s)/organisation(s) que toi
( ) des personnes avec qui tu travailles
( ) des personnes qui te donnent des services (par exemple: médecin, commerçants, etc)
( ) ne s'applique pas

50. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes ami(e)s ou élèves francophones que tu connais personnellement:

Pendant les cours		En dehors des cours à l'école		En dehors de l'école	
seulement le français	( )	seulement le français	( )	seulement le français	( )
surtout le français	( )	surtout le français	( )	surtout le français	( )
autant le français que l'anglais	( )	autant le français que l'anglais	( )	autant le français que l'anglais	( )
surtout l'anglais	( )	surtout l'anglais	( )	surtout l'anglais	( )
seulement l'anglais	( )	seulement l'anglais	( )	seulement l'anglais	( )
ne s'applique pas	( )	ne s'applique pas	( )	ne s'applique pas	( )

51. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec les ami(e)s ou élèves anglophones que tu connais personnellement:

Pendant les cours		En dehors des cours à l'école		En dehors de l'école	
seulement le français	( )	seulement le français	( )	seulement le français	( )
surtout le français	( )	surtout le français	( )	surtout le français	( )
autant le français que l'anglais	( )	autant le français que l'anglais	( )	autant le français que l'anglais	( )
surtout l'anglais	( )	surtout l'anglais	( )	surtout l'anglais	( )
seulement l'anglais	( )	seulement l'anglais	( )	seulement l'anglais	( )
ne s'applique pas	( )	ne s'applique pas	( )	ne s'applique pas	( )

56. Est-ce que tes ami(e)s ou élèves **francophones** que tu connais personnellement voient tes ami(e)s ou élèves **anglophones** que tu connais personnellement

55. Est-ce que tes ami(e)s ou élèves **anglophones** que tu connais personnellement se voient entre eux

54. Est-ce que tu vois des ami(e)s ou élèves **anglophones** que tu connais personnellement

53. Est-ce que tes ami(e)s ou élèves **francophones** que tu connais personnellement se voient entre eux

52. Est-ce que tu vois des ami(e)s ou élèves **francophones** que tu connais personnellement

	52	53	54	55	56
Tous les jours.....	( )	( )	( )	( )	( )
Deux ou trois fois par semaine.....	( )	( )	( )	( )	( )
Une fois par semaine.....	( )	( )	( )	( )	( )
Une ou deux fois par mois.....	( )	( )	( )	( )	( )
Rarement.....	( )	( )	( )	( )	( )
Ne s'applique pas.....	( )	( )	( )	( )	( )

57. Est-ce que parmi tes ami(e)s ou élèves francophones que tu connais personnellement il y en a qui sont: (tu peux faire plusieurs choix):

( ) des voisin(e)s
( ) des membres de ta famille
( ) des membres de même(s) club(s) / organisation(s) que toi
( ) à la même école que toi
( ) qui travaillent avec toi
( ) ne s'applique pas

58. Est-ce que parmi tes ami(e)s ou élèves anglophones que tu connais personnellement il y en a qui sont: (tu peux faire plusieurs choix):

( ) des voisin(e)s
( ) des membres de ta famille
( ) des membres de même(s) club(s) / organisation(s) que toi
( ) à la même école que toi
( ) qui travaillent avec toi
( ) ne s'applique pas

59. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec les professeurs francophones:

( ) seulement le français
( ) surtout le français
( ) autant le français que l'anglais
( ) surtout l'anglais
( ) seulement l'anglais
( ) ne s'applique pas

60. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec les professeurs anglophones:

( ) seulement le français
( ) surtout le français
( ) autant le français que l'anglais
( ) surtout l'anglais
( ) seulement l'anglais
( ) ne s'applique pas

65. Est-ce que les professeurs **francophones** et les professeurs **anglophones** que tu vois se voient entre eux en dehors de l'école

64. Est-ce que les professeurs **anglophones** que tu vois se voient entre eux en dehors de l'école

63. Est-ce que tu vois des professeurs **anglophones** en dehors de l'école

62. Est-ce que les professeurs **francophones** que tu vois se voient entre eux en dehors de l'école

61. Est-ce que tu vois des professeurs **francophones** en dehors de l'école

	61	62	63	64	65
Tous les jours.....	( )	( )	( )	( )	( )
Deux ou trois fois par semaine.....	( )	( )	( )	( )	( )
Une fois par semaine.....	( )	( )	( )	( )	( )
Une ou deux fois par mois.....	( )	( )	( )	( )	( )
Rarement.....	( )	( )	( )	( )	( )
Ne s'applique pas.....	( )	( )	( )	( )	( )

66. Est-ce que les professeurs francophones que tu vois en dehors de l'école sont aussi (tu peux faire plusieurs choix):

( ) tes voisin(e)s
( ) des ami(e)s
( ) des membres de ta famille
( ) membres de même(s) club(s)/ organisation(s) que toi
( ) ne s'applique pas

67. Est-ce que les professeurs anglophones que tu vois en dehors de l'école sont aussi (tu peux faire plusieurs choix):

( ) tes voisin(e)s
( ) des ami(e)s
( ) des membres de ta famille
( ) membres de même(s) club(s)/ organisation(s) que toi
( ) ne s'applique pas

68. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes voisin(e)s francophones:

( ) seulement le français
( ) surtout le français
( ) autant le français que l'anglais
( ) surtout l'anglais
( ) seulement l'anglais
( ) ne s'applique pas

69. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes voisin(e)s anglophones:

( ) seulement le français
( ) surtout le français
( ) autant le français que l'anglais
( ) surtout l'anglais
( ) seulement l'anglais
( ) ne s'applique pas

74. Est-ce que les voisin(e)s **francophones** et les voisin anglophones que tu vois se voient entre eux

73. Est-ce que les voisin(e)s **anglophones** que tu vois se voient entre eux

72. Est-ce que tu vois des voisin(e)s **anglophones**

71. Est-ce que les voisin(e)s **francophones** que tu vois se voient entre eux

70. Est-ce que tu vois des voisin(e)s **francophones**

	70	71	72	73	74
Tous les jours	( )	( )	( )	( )	( )
Deux ou trois fois par semaine	( )	( )	( )	( )	( )
Une fois par semaine	( )	( )	( )	( )	( )
Une ou deux fois par mois	( )	( )	( )	( )	( )
Rarement	( )	( )	( )	( )	( )
Ne s'applique pas	( )	( )	( )	( )	( )

75. Est-ce que les voisin(e)s francophones que tu vois sont aussi (tu peux faire plusieurs choix):

( ) des membres de même(s) clubs(s) / organisation(s) que toi
( ) des gens qui travaillent avec toi
( ) des gens qui te donnent des services (par exemple: médecin, commerçants, etc.)
( ) ne s'applique pas

76. Est-ce que les voisin(e)s anglophones que tu vois sont aussi (tu peux faire plusieurs choix):

( ) des membres de même(s) clubs(s) / organisation(s) que toi
( ) des gens qui travaillent avec toi
( ) des gens qui te donnent des services (par exemple: médecin, commerçants, etc.)
( ) ne s'applique pas

77. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec les commerçants ou les vendeurs francophones que tu connais?

( ) seulement le français
( ) surtout le français
( ) autant le français que l'anglais
( ) surtout l'anglais
( ) seulement l'anglais
( ) ne s'applique pas

78. Quelle(s) langue(s) parles-tu avec les commerçants ou les vendeurs anglophones que tu connais?

( ) seulement le français
( ) surtout le français
( ) autant le français que l'anglais
( ) surtout l'anglais
( ) seulement l'anglais
( ) ne s'applique pas

83. Est-ce que les commerçants ou les vendeurs **francophones** que tu connais et ceux qui sont **anglophones** se voient entre eux

82. Est-ce que les commerçants ou vendeurs **anglophones** se voient entre eux

81. Est-ce que tu vas dans des magasins où tu connais des commerçants ou des vendeurs **anglophones**

80. Est-ce que ces commerçants ou vendeurs **francophones** se voient entre eux

79. Est-ce que tu vas dans des magasins où tu connais des commerçants ou des vendeurs **francophones**

	79	80	81	82	83
Tous les jours.....	( )	( )	( )	( )	( )
Deux ou trois fois par semaine.....	( )	( )	( )	( )	( )
Une fois par semaine.....	( )	( )	( )	( )	( )
Une ou deux fois par mois.....	( )	( )	( )	( )	( )
Rarement.....	( )	( )	( )	( )	( )
Ne s'applique pas.....	( )	( )	( )	( )	( )

84. Est-ce que les commerçants ou les vendeurs francophones que tu connais sont aussi (tu peux faire plusieurs choix):

( ) des membres de ta famille
( ) membres de même(s) club(s)/ organisation(s) que toi
( ) des voisin(e)s
( ) des ami(e)s
( ) ne s'applique pas

85. Est-ce que les commerçants ou les vendeurs **anglophones** que tu connais sont aussi (tu peux faire plusieurs choix):

( ) des membres de ta famille
( ) membres de même(s) club(s)/ organisation(s) que toi
( ) des voisin(e)s
( ) des ami(e)s
( ) ne s'applique pas

86. D'une façon générale, est-ce que la famille connaît bien:

	Tous ou presque tous	Beaucoup	Quelques-uns	Très peu	Aucun
1. tes ami(e)s ou élèves de ton école que tu connais personnellement	( )	( )	( )	( )	( )
2. tes professeurs	( )	( )	( )	( )	( )
3. tes voisin(e)s	( )	( )	( )	( )	( )
4. les commerçants ou vendeurs que tu connais	( )	( )	( )	( )	( )
5. les membres de tes clubs ou organisations	( )	( )	( )	( )	( )

87. D'une façon générale, est-ce que les ami(e)s ou élèves que tu connais personnellement connaissent bien:

	Tous ou presque tous	Beaucoup	Quelques-uns	Très peu	Aucun
1. tes professeurs	( )	( )	( )	( )	( )
2. tes voisin(e)s	( )	( )	( )	( )	( )
3. les commerçants ou les vendeurs que tu connais	( )	( )	( )	( )	( )
4. les membres de tes clubs ou organisations	( )	( )	( )	( )	( )

88. D'une façon générale, est-ce que tes professeurs connaissent:

	Tous ou presque tous	Beaucoup	Quelques-uns	Très peu	Aucun
1. tes voisin(e)s	( )	( )	( )	( )	( )
2. les commerçants ou vendeurs que tu connais	( )	( )	( )	( )	( )
3. les membres de tes clubs ou organisations	( )	( )	( )	( )	( )

89. D'une façon générale, est-ce que les voisin(e)s que tu connais connaissent:

	Tous ou presque tous	Beaucoup	Quelques-uns	Très peu	Aucun
1. les commerçants ou les vendeurs que tu connais	( )	( )	( )	( )	( )
2. les membres de tes clubs ou organisations	( )	( )	( )	( )	( )

90. D'une façon générale, est-ce que les commerçants ou les vendeurs que tu connais connaissent:

	Tous ou presque tous	Beaucoup	Quelques-uns	Très peu	Aucun
1. les membres de tes clubs ou organisations	( )	( )	( )	( )	( )

MERCI BEAUCOUP. TU VIENS DE REPONDRE
A LA PARTIE LA PLUS LONGUE DU QUESTIONNAIRE.
LES DEUX AUTRES PARTIES SONT TOUTES LES DEUX
BEAUCOUP PLUS COURTES. MERCI ENCORE.

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE B

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE B

TOUTES VOS REPONSES SONT CONFIDENTIELLES ELLES NE SERONT CONNUES DE PERSONNE ET NE SERVIRONT QU'AUX FINS DE CETTE ETUDE

Nom: _____

Classe: _____

Ce questionnaire est composé de quatre parties.

Lisez attentivement les instructions qui expliquent ce que vous devez faire dans chacune des parties.

ATTENTION: Chaque partie vous demande quelque chose de différent; veuillez donc lire les instructions en prêtant attention à tous les mots.

Dans ce questionnaire, ce sont vos opinions sur différents sujets que nous voulons connaître. Il est donc important que vos réponses soient sincères et honnêtes.

I. LA SITUATION ACTUELLE DES FRANCOPHONES DE LA REGION OU JE DEMEURE ET CE QU'ILS FONT

Voici neuf phrases concernant ce que les francophones de la région où vous demeurez font dans leur situation actuelle et ce sur divers plans. Remarquez qu'il ne s'agit pas de choses telles qu'elles devraient être, mais de l'état des choses telles qu'elles sont; qu'il ne s'agit pas de ce que les francophones devraient faire, mais de ce qu'ils font.

Lisez attentivement chaque phrase ainsi que toutes les possibilités de réponses qui vous sont proposées pour la compléter. Ensuite, indiquez votre réponse en encerclant le chiffre (un seul) qui précède le bout de phrase qui correspond le mieux à ce que vous croyez.

Nous vous demandons de compléter toutes les phrases et de n'en omettre aucune.

1. Les parents francophones de cette région font instruire leurs enfants dans les écoles où l'ambiance est _____

   1. Complètement française
   2. Plus française qu'anglaise
   3. Aussi française qu'anglaise
   4. Plus anglaise que française
   5. Complètement anglaise

2. Dans leurs activités quotidiennes dans cette région, les francophones se comportent comme s'ils étaient _____ que les anglophones.

   1. Beaucoup plus nombreux
   2. Plus nombreux
   3. Aussi nombreux
   4. Moins nombreux
   5. Beaucoup moins nombreux

3. Les francophones de cette région utilisent les mass média (télévision,radio, journaux) francophones _____ que les mass média anglophones.)

   1. Beaucoup plus souvent
   2. Plus souvent
   3. Aussi souvent
   4. Moins souvent
   5. Beaucoup moins souvent

4. Lorsqu'ils font appel aux services des gouvernements municipal, provincial et fédéral, les francophones de cette région utilisent _____.

   1. Toujours le français
   2. Le français plus souvent que l'anglais
   3. Le français aussi souvent que l'anglais
   4. L'anglais plus souvent que le français
   5. Toujours l'anglais

5. Les francophones de cette région accordent _____ à la langue anglaise qu'à la langue française.

   1. Beaucoup plus d'importance
   2. Plus d'importance
   3. Autant d'importance
   4. Moins d'importance
   5. Beaucoup moins d'importance

6. Les représentants élus de cette région dans les gouvernements municipal, provincial et fédéral sont _____.

   1. Toujours francophones
   2. Plus souvent francophones qu'anglophones
   3. Aussi souvent francophones qu'anglophones
   4. Plus souvent anglophones que francophones
   5. Toujours anglophones

7. Les francophones contrôlent _____ d'industries et entreprises que les anglophones dans cette région.

   1. Beaucoup plus
   2. Plus
   3. Un nombre à peu près égal
   4. Moins
   5. Beaucoup moins

8. Toutes les personnes qui habitent cette région reconnaissent ce territoire comme étant _____.

   1. Complètement francophone
   2. Plus francophone qu'anglophone
   3. Aussi francophone qu'anglophone
   4. Plus anglophone que francophone
   5. Complètement anglophone

9. En général, dans cette région, les francophones ont _____ que les anglophones d'obtenir une bonne position sociale.

   1. Beaucoup plus de chances
   2. Plus de chances
   3. Les mêmes chances
   4. Moins de chances
   5. Beaucoup moins de chances

II. CE QUE JE CROIS ET FAIS EN TANT QUE FRANCOPHONE DANS CETTE REGION

Voici un groupe de neuf phrases concernant ce que vous croyez ou faites en tant que francophones dans cette région. Remarquez qu'il ne s'agit pas pour vous de répondre en pensant à ce que vous aimeriez faire ou à ce que vous aimeriez croire ou penser; vous devez répondre en pensant à ce que vous croyez ou faites habituellement.

Nous vous demandons de compléter toutes les phrases et de n'en omettre aucune.

1. J'accorderai _____ à la possibilité de faire instruire mes enfants dans des écoles françaises:

   1. Une très grande importance
   2. Une grande importance
   3. Moyennement d'importance
   4. Peu d'importance
   5. Très peu d'importance

2. Personnellement, dans mes activités quotidiennes, j'ai _____ impression de vivre dans une région où les francophones sont majoritaires.

   1. Une très forte
   2. Une forte
   3. Une plus ou moins forte
   4. Une faible
   5. Une très faible

3. Personnellement, j'accorde _____ à la possibilité d'avoir accès à des mass média (télévision, radio, journaux) francophones de qualité comparable ou meilleure aux mass média anglophones.

   1. Une très grande importance
   2. Une grande importance
   3. Moyennement d'importance
   4. Peu d'importance
   5. Très peu d'importance

4. J'accorde _____ au fait de pouvoir utiliser le français auprès des services gouvernementaux (municipal, provincial, fédéral).

   1. Une très grande importance
   2. Une grande importance
   3. Moyennement d'importance
   4. Peu d'importance
   5. Très peu d'importance

5. Personnellement, dans mes activités quotidiennes, j'accorde _____ à la langue anglaise qu'à la langue française.

   1. Beaucoup plus d'importance
   2. Plus d'importance
   3. Autant d'importance
   4. Moins d'importance
   5. Beaucoup moins d'importance

6. Je considère comme étant _____ que ceux qui me représentent aux divers niveaux de gouvernement (municipal, provincial et fédéral) soient des francophones.

1. De très grande importance
2. De grande importance
3. De moyenne importance
4. De peu d'importance
5. De très peu d'importance

7. Je considère _____ que des francophones contrôlent autant ou plus d'industries et entreprises que les anglophones dans la région.

1. De très grande importance
2. De grande importance
3. De moyenne importance
4. De peu d'importance
5. De très peu d'importance

8. Je préfère ou préférerais _____ demeurer dans un territoire reconnu comme étant francophone.

1. Enormément
2. Beaucoup
3. Assez
4. Peu
5. Très peu

9. En tant que francophone dans cette région, j'ai _____ qu'un anglophone d'obtenir une bonne position sociale.

1. Beaucoup plus de chances
2. Plus de chances
3. Les mêmes chances
4. Moins de chances
5. Beaucoup moins de chances

III. CE QUE DEVRAIENT FAIRE LES FRANCOPHONES DE CETTE REGION DANS LEUR SITUATION ACTUELLE

Voici neuf phrases concernant ce que les francophones de cette région devraient faire dans leur situation actuelle, et ce sur divers plans. Il s'agit donc de choses qu'il est souhaitable et désirable que les francophones fassent dans la région.

Nous vous demandons de compléter toutes les phrases et de n'en omettre aucune.

1. Les parents francophones de cette région devraient faire instruire leurs enfants dans des écoles où l'ambiance est _____.

   1. Complètement française
   2. Plus française qu'anglaise
   3. Aussi française qu'anglaise
   4. Plus anglaise que française
   5. Complètement anglaise

2. Dans cette région, les francophones devraient _____ que les anglophones.

   1. Essayer de devenir ou demeurer beaucoup plus nombreux
   2. Essayer de devenir ou demeurer plus nombreux
   3. Essayer de devenir ou demeurer aussi nombreux
   4. Accepter de devenir ou demeurer moins nombreux
   5. Accepter de devenir ou demeurer beaucoup moins nombreux

3. Les francophones de cette région devraient utiliser les mass média (télévision radio, journaux) francophones _____ que les mass média anglophones.

1. Beaucoup plus souvent
2. Plus souvent
3. Aussi souvent
4. Moins souvent
5. Beaucoup moins souvent

4. Dans leurs contacts avec les services des gouvernements municipal, provincial et fédéral, les francophones de cette région devraient _____.

1. Toujours utiliser le français
2. Utiliser le français plus souvent que l'anglais
3. Utiliser le français aussi souvent que l'anglais
4. Utiliser l'anglais plus souvent que le français
5. Toujours utiliser l'anglais

5. Les francophones de cette région devraient donner _____ à la langue française qu'à la langue anglaise.

1. Beaucoup plus d'importance
2. Plus d'importance
3. Autant d'importance
4. Moins d'importance
5. Beaucoup moins d'importance

6. Chez les représentants élus de cette région aux divers niveaux de gouvernement (municipal, provincial, fédéral), il devrait y avoir _____ .

1. Uniquement des francophones
2. Plus de francophones que d'anglophones
3. Un nombre égal de francophones et d'anglophones
4. Plus d'anglophones que de francophones
5. Uniquement des anglophones

7. Les francophones devraient obtenir ou garder le contrôle de _____ d'industries et entreprises que les anglophones dans cette région.

1. Beaucoup plus
2. Plus
3. Un nombre à peu près égal
4. Moins
5. Beaucoup moins

8. Toutes les personnes qui habitent cette région devraient reconnaître ce territoire comme étant _____ .

1. Complètement francophone
2. Plus francophone qu'anglophone
3. Aussi francophone qu'anglophone
4. Plus anglophone que francophone
5. Complètement anglophone

9. Les francophones de cette région devraient avoir la possibilité d'obtenir une bonne position sociale tout en demeurant francophones.

1. Complètement d'accord
2. Plutôt d'accord
3. Indifférent ou neutre
4. Plutôt en désaccord
5. Complètement en désaccord

IV. CE QUE JE VEUX FAIRE OU POUVOIR FAIRE EN TANT QUE FRANCOPHONE DANS CETTE REGION

Voici neuf phrases qui décrivent un but, un souhait ou désir. Les buts, souhaits ou désirs sont des choses personnelles; chacun a des buts, souhaits ou désirs différents. Vous répondrez donc en réfléchissant à ce que vous voulez faire ou au degré auquel vous voudriez pouvoir faire quelque chose.

Nous vous demandons de compléter toutes les phrases et de n'en omettre aucune.

1. Mon but est de faire instruire (ou continuer à faire instruire) mes enfants dans les écoles françaises.

   1. Complètement d'accord
   2. Plutôt d'accord
   3. Indifférent ou neutre
   4. Plutôt en désaccord
   5. Complètement en désaccord

2. Je veux vivre (ou continuer à vivre) dans une région où les francophones sont _____ que les anglophones.

   1. Beaucoup plus nombreux
   2. Plus nombreux
   3. Aussi nombreux
   4. Moins nombreux
   5. Beaucoup moins nombreux

3. Mon but est d'utiliser les mass média (télévision, radio, journaux) francophones plus souvent que les mass média anglophones.

1. Complètement d'accord
2. Plutôt d'accord
3. Indifférent ou neutre
4. Plutôt en désaccord
5. Complètement en désaccord

4. Je veux utiliser le français dans tous mes contacts futurs avec les services des gouvernements municipal, provincial et fédéral.

1. Complètement d'accord
2. Plutôt d'accord
3. Indifférent ou neutre
4. Plutôt en désaccord
5. Complètement en désaccord

5. Dans mes activités futures, je veux donner _____ à la langue française qu'à la langue anglaise.

1. Beaucoup plus d'importance
2. Plus d'importance
3. Autant d'importance
4. Moins d'importance
5. Beaucoup moins d'importance

6. Je veux que mes représentants élus à tous les niveaux de gouvernement (municipal, provincial, fédéral) soient des francophones.

1. Complètement d'accord
2. Plutôt d'accord
3. Indifférent ou neutre
4. Plutôt en désaccord
5. Complètement en désaccord

7. Je veux encourager les francophones à obtenir ou garder le contrôle d'autant ou de plus d'industries et d'entreprises que les anglophones dans cette région.

1. Complètement d'accord
2. Plutôt d'accord
3. Indifférent ou neutre
4. Plutôt en désaccord
5. Complètement en désaccord

8. Dans la mesure où je le pourrai, je veux faire connaître ce territoire comme étant francophone.

1. Complètement d'accord
2. Plutôt d'accord
3. Indifférent ou neutre
4. Plutôt en désaccord
5. Complètement en désaccord

9. Je veux obtenir ou garder une bonne position sociale tout en demeurant francophone.

1. Complètement d'accord
2. Plutôt d'accord
3. Indifférent ou neutre
4. Plutôt en désaccord
5. Complètement en désaccord

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE C

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE C

TOUTES VOS REPONSES SONT CONFIDENTIELLES; ELLES NE SERONT CONNUES DE PERSONNE ET NE SERVIRONT QU'AUX FINS DE CETTE ETUDE.

Nom: _____

Classe: _____

Prière d'encercler le chiffre qui correspond à votre réponse. Merci.

1 = Je désapprouve tout à fait
2 = Je désapprouve légèrement
3 = Je désapprouve très légèrement
4 = J'approuve très légèrement
5 = J"approuve légèrement
6 = J'approuve très fortement

1.	J'ai l'impression que je suis capable de bien comprendre quelqu'un parlant l'anglais.	1	2	3	4	5	6
2.	Plus je connais les anglophones, plus je voudrais parler leur langue couramment.	1	2	3	4	5	6
3.	La plupart des anglophones sont tellement amicaux et conciliants que nous sommes chanceux de les avoir comme citoyens.	1	2	3	4	5	6

1 = Je désapprouve tout à fait
2 = Je désapprouve légèrement
3 = Je désapprouve très légèrement
4 = J'approuve très légèrement
5 = J'approuve légèrement
6 = J'approuve très fortement

---

4. Le dévouement dont les anglophones font preuve pour le développement et l'amélioration du Canada devrait être apprécié par tous les francophones. 1 2 3 4 5 6

5. La culture anglophone est une partie importante et précieuse de notre façon canadienne de vivre. 1 2 3 4 5 6

6. Personnellement, je crois que je sais assez l'anglais pour le parler correctement. 1 2 3 4 5 6

7. Les députés anglophones sont parmi les meilleurs hommes politiques du Canada. 1 2 3 4 5 6

8. Les anglophones sont sociables et sympathiques. 1 2 3 4 5 6

9. Je crois que ma connaissance de l'anglais me permet de faire face à la plupart des situations où je dois utiliser cette langue. 1 2 3 4 5 6

1 = Je désapprouve tout à fait
2 = Je désapprouve légèrement
3 = Je désapprouve très légèrement
4 = J'approuve très légèrement
5 = J'approuve légèrement
6 = J'approuve très fortement

10. Je crois sincèrement être capable de lire et de comprendre la plupart des textes écrits en anglais.	1	2	3	4	5	6
11. D'après moi, je connais assez la langue anglaise pour pouvoir l'écrire convenablement.	1	2	3	4	5	6
12. J'aimerais connaître plus d'anglophones.	1	2	3	4	5	6
13. Les anglophones sont un élément stable et "fiable" de la population.	1	2	3	4	5	6

Prière de répondre à chacune des affirmations suivantes en encerclant la lettre correspondant à la réponse qui vous décrit le mieux. Nous tenons à vous rappeler qu'aucun de vos professeurs n'aura accès à ce questionnaire ni à toute autre information qui associerait ce questionnaire à votre nom.

Etant donné que le succès de cette recherche dépend de votre franchise, nous insistons pour que vous répondiez le plus spontanément possible.

1. Dans mes loisirs, j'aime mieux parler anglais...

   a) le plus souvent possible
   b) de temps à autre
   c) le moins souvent possible

2. Lorsqu'il s'agit des devoirs d'anglais...

   a) je m'en débarrasse à toute vitesse
   b) je fais un effort mais pas autant que je pourrais
   c) je travaille très attentivement pour être certain(e) de tout comprendre

3. En considérant la façon dont j'apprends l'anglais, je peux dire honnêtement que...

   a) si je réussis, ce sera par chance ou parce que je suis intelligent(e), car je travaille très peu
   b) j'essaie vraiment d'apprendre l'anglais
   c) je fais juste assez de travail pour réussir

4. Dans un magasin, je préfère m'exprimer en anglais...
   a) le plus souvent possible
   b) de temps à autre
   c) le moins souvent possible

5. S'il y avait un club où on parle l'anglais à mon école...
   a) je n'en ferais pas partie
   b) je serais très intéressé(e) à en faire partie
   c) j'irais aux réunions de temps à autre

6. J'aime parler anglais...
   a) le plus souvent possible
   b) de temps à autre
   c) le moins souvent possible

7. Lorsque j'ai de la difficulté à comprendre quelque chose enseigné au cours d'anglais...
   a) je n'en fais pas de cas
   b) je demande immédiatement l'aide du professeur
   c) je demande de l'aide avant l'examen

8. Je préfère écouter des chansons anglaises plutôt que françaises...
   a) le plus souvent possible
   b) de temps à autre
   c) le moins souvent possible

9. Si mon professeur demandait à quelqu'un de faire un devoir supplémentaire en anglais...

   a) je ne serais sûrement pas volontaire
   b) j'accepterais seulement si le professeur me le demandait directement
   c) j'accepterais sûrement

10. Quand j'ai le choix, je préfère écouter la radio anglaise...

   a) le plus souvent possible
   b) de temps à autre
   c) le moins souvent possible

11. Je pense à ce que j'ai appris au cours d'anglais...

   a) pratiquement jamais
   b) de temps à autre
   c) très fréquemment

12. J'aime bien qu'on me demande des renseignements en anglais...

   a) le plus souvent possible
   b) de temps à autre
   c) le moins souvent possible

13. Si je savais suffisamment l'anglais et si j'en avais l'occasion,je lirais des revues et desjournaux anglais...

a) le plus souvent possible
b) pas très souvent
c) jamais

14. Je préfère m'exprimer en anglais lorsque je dois demander un renseignement...

a) le plus souvent possible
b) de temps à autre
c) le moins souvent possible

15. Si j'avais le choix de suivre (ou non) le cours d'anglais...

a) Je ne sais pas si je le suivrais ou non
b) je le suivrais certainement
c) j'abandonnerais le cours

16. Je préfère parler anglais avec mes amis...

a) le plus souvent possible
b) de temps à autre
c) le moins souvent possible

17. Je pense qu'étudier l'anglais est...

a) très intéressant
b) n'est pas plus intéressant que la plupart des matières
c) n'est pas intéressant du tout

18. Quand j'ai le choix, je préfère regarder la télévision anglaise...

a) le plus souvent possible
b) de temps à autre
c) le moins souvent possible

19. En comparant mon cours d'anglais avec les autres cours, c'est celui que j'aime...

a) le plus
b) le moins
c) comme tous les autres

20. J'ai plutôt tendance à lire des livres écrits en anglais...

a) le plus souvent possible
b) de temps à autre
c) le moins souvent possible

ANNEXE D

LA THEORIE D'ORIENTATION COGNITIVE DES KREITLER

La théorie d'orientation cognitive des Kreitler

La théorie d'orientation cognitive du comportement humain, exception faite des réflexes rachidiens, se veut de prédire le comportement à partir de la connaissance de l'orientation cognitive des personnes : "All in all the theory sets a conceptual framework for the analysis of the sequence of cognitive processes and elements intervening between input and output and provides methods for behavior prediction and, to a certain extent, for behavior change" (p.12).

L'orientation cognitive est caractérisée par deux aspects:

a) La tendance de base de l'homme à atteindre, préserver et élargir son orientation externe et interne sur le plan cognitif.

b) Une matrice particulière de croyances qui prédispose à la formation d'intentions spécifiques de comportement.

1. La tendance de base

En effet, l'être humain s'efforce continuellement, consciemment ou inconsciemment, de donner une signification à tout stimulus et d'orienter ainsi son comportement. C'est donc l'intégration de ces stimuli ou la croyance qu'il s'en fait qui aide l'individu à décider de son comportement. De même si l'orientation basée sur la cognition (ou orientation cognitive) change chez un individu, son comportement va également se modifier.

Les croyances se composent de sept principales propriétés ou qualités qui sont à la base de l'influence exercée sur les processus affectant l'orientation cognitive.

Premièrement, une croyance est une unité cognitive et non un comportement ou une prédisposition au comportement. Selon les Kreitler, une croyance, contrairement à l'attitude qui est souvent considérée comme une prédisposition à l'action, demeure bien distincte du comportement manifesté. Il va sans dire cependant, qu'une croyance reste implicitement reliée au comportement mais elle se trouve elle-même prise dans un enchevêtrement de différents degrés de croyances qui varient selon les circonstances. Par exemple "Je veux être près de ma famille" peut avoir des valeurs de signification (*meaning values)* telles que "J'accepte seulement des emplois où je ne dois pas voyager" ou "Etre près de ma famille me permettra d'éviter de faire la cuisine". Citant un autre exemple, les Kreitler nous parlent de la valeur de la signification du but "Je veux être heureux". Pour un sujet , cela voulait dire "Quand je me lève le matin , je veux embrasser ma femme et mes enfants, aller au travail, revenir tard et m'endormir en regardant notre premier ministre à la télévision." Pour un autre sujet, cela signifiait "Après m'être levé le matin, je ne veux pas aller au travail, ni sourire à quiconque, ni répondre au téléphone, regarder la télévision, faire ma correspondance ou déposer de l'argent à la banque." Une croyance peut donc se rapporter à plus d'un comportement.

Deuxièmement, il n'y a pas de restriction sur l'objet, la source, le cadre informatif,etc. des valeurs de signification qui font partie d'une croyance. Il n'y a pas, non plus, de restriction sur le contenu, la source, la rationalité, l'esprit de suite, etc. de la croyance même. Une croyance, qu'elle soit erronée ou véridique, peut jouer un rôle dans la direction d'un comportement. Elle n'est donc pas reliée à son degré d'exactitude ou de véracité. Toutes ces qualités, selon les Kreitler, sont sans importance dans la caractérisation d'une croyance comme unité.

Troisièmement, les croyances peuvent être conscientes, non conscientes mais accessibles à la conscience, ou complètement inconscientes. Un individu peut donc ne pas être conscient d'une croyance ou de sa portée sans pour autant ôter le caractère actif de cette croyance. Trop souvent, en fait, nous oublions, sinon nos croyances, du moins la plupart de leur portée.

Quatrièmement, les croyances peuvent être exprimées par différents média. Il ne faudra pas attribuer , par exemple, des relations spéciales entre les croyances et une forme syntaxique particulière de la langue. Bien qu'une croyance s' exprime sous forme d'une phrase, l'énoncé linguistique même est de peu d'importance. "Sa mère l'aime", "Il est aimé de sa mère", "L'amour que sa mère éprouve à son égard", sont des expressions équivalentes de croyance , selon les Kreitler.

Cinquièmement, les croyances ne sont pas nécessairement permanentes ou durables. Certaines sont passagères ou varient selon le contexte, d'autres

sont spontanées puis oubliées, d'autres sont conservées en mémoire et donc d'une durée relative.

Sixièmement, une croyance est une unité de dimension indéfinie (*indeterminate size)* qui varie selon les exigences de la situation et de l'individu. Elle peut se comparer à une phrase ou à une proposition constituée d'un élément central auquel on rajoute un nombre de composantes presque illimité ou limité seulement par les exigences du contexte.

Septièmement, chaque croyance est intégrée à un réseau de croyances. La croyance focale se trouve reliée à des croyances précédentes ou ultérieures qui constituent son environnement immédiat. Souvent les croyances sont enchâssées en une hiérarchie, par exemple, de généralité, de préférence, de crédibilité ou d'utilité en fonction d'un but particulier. Une croyance, selon la situation particulière, peut se trouver intégrée dans un groupe ou constellation de croyances qui ont en commun au moins une valeur de signification spécifique. Ce regroupement de croyances peut aller jusqu'à prendre la forme d'une doctrine, d'une idéologie ou d'une foi.

Ces sept propriétés permettent dans le cadre de la théorie cognitive d'émettre l'hypothèse que les croyances d'un individu le prédisposent à choisir un comportement parmi une possibilité de comportements et que ces croyances sont très importantes dans la prédiction de comportement "molaire". Cette hypothèse provient du postulat de base que l'orientation cognitive oriente l'action.

Il est essentiel pour les Kreitler de ne pas confondre attitude et croyance. Les chercheurs ont tendance à accepter les attitudes exprimées par leurs sujets, ipso facto, selon leur valeur apparente, en supposant que le sens donné à ces attitudes est le même que celui des chercheurs. Il faut plutôt essayer de déterminer le sens exact donné par le sujet. La corrélation entre le comportement et la croyance, pour être plus précise , doit se faire en examinant plusieurs formes de croyances.

ANNEXE E

LANGUE D'UTILISATION DANS LES ACTIVITES PARA-LINGUISTIQUES POUR CHACUN DES GROUPES ET POUR LE TOTAL DE TOUS LES GROUPES

LANGUES D'UTILISATION DANS LES ACTIVITÉS PARA-LINGUISTIQUES
POUR CHACUN DES GROUPES ET POUR LE TOTAL DE TOUS LES GROUPES

		G R O U P E S					
		1 (N=59)	2 (N=37)	3 (N=43)	4 (N=32)	5 (N=85)	TOTAL (N=256)
TÉLÉVISION	0	0	0	0	0	0	0
	1	3 (5.1)	9 (24.3)	6 (14.0)	3 (9.4)	21 (24.7)	42 (16.4)
	2	21 (35.6)	7 (18.9)	25 (58.1)	11 (34.4)	55 (64.7)	119 (46.5)
	3	31 (52.5)	21 (56.8)	11 (25.6)	15 (46.9)	4 (4.7)	82 (32.3)
	4	4 (6.8)	0	0	3 (9.4)	5 (5.9)	12 (4.7)
	5	0	0	1 (2.3)	0	0	1 (0.4)
RADIO /	0	0	0	0	0	0	0
DISQUES /	1	26 (44.1)	16 (43.2)	12 (27.9)	8 (25.0)	28 (32.9)	90 (35.3)
CASSETTES.	2	24 (40.7)	13 (35.1)	25 (58.1)	14 (43.8)	34 (40.0)	110 (43.1)
	3	8 (13.6)	7 (18.9)	5 (11.6)	10 (31.3)	17 (20.0)	47 (18.4)
	4	1 (1.7)	1 (2.7)	1 (2.3)	0	3 (3.5)	6 (2.4)
	5	0	0	0	0	2 (2.4)	2 (0.8)
CINÉMA /	0	3 (5.1)		1 (2.3)	0	2 (2.4)	6 (2.3)
VIDÉO.	1	22 (37.3)	1 (2.7)	18 (41.9)	8 (25.0)	47 (55.3)	96 (37.5)
	2	27 (45.8)	18 (48.6)	19 (44.2)	12 (37.5)	33 (38.8)	109 (42.6)
	3	7 (11.9)	14 (37.8)	4 (9.3)	9 (28.1)	3 (3.5)	37 (14.4)
	4	0	4 (10.8)	1 (2.3)	3 (9.4)	0	8 (3.1)
	5						
JOURNAUX/	0	1 (1.7)	4 (10.8)	1 (2.3)	1 (3.1)	4 (4.7)	11 (4.3)
PÉRIOD. /	1	3 (5.1)	7 (18.9)	2 (4.7)	2 (6.3)	18 (21.2)	32 (12.5)
REVUES /	2	8 (13.6)	6 (16.2)	14 (32.6)	5 (15.6)	33 (38.8)	66 (25.8)
ETC.	3	26 (44.1)	7 (18.9)	18 (41.9)	11 (34.4)	25 (29.4)	87 (34.0)
	4	16 (27.1)	12 (32.4)	4 (9.3)	9 (28.1)	3 (3.5)	44 (17.2)
	5	5 (8.5)	1 (2.7)	4 (9.3)	4 (12.5)	2 (2.4)	16 (6.3)
LIVRES	0	3 (5.1)	6 (16.2)	1 (2.3)	2 (6.3)	7 (8.2)	19 (7.4)
	1	3 (5.1)	3 (8.1)	3 (7.0)	3 (9.4)	7 (8.2)	19 (7.4)
	2	14 (23.7)	6 (16.2)	11 (25.6)	4 (12.5)	25 (29.4)	60 (23.4)
	3	27 (45.8)	20 (54.1)	22 (51.2)	12 (37.5)	40 (47.1)	121 (47.2)
	4	11 (18.6)	2 (5.4)	6 (14.0)	7 (21.9)	4 (4.7)	30 (11.8)
	5	1 (1.7)	0	0	4 (12.5)	2 (2.4)	7 (2.8)

0= ne s'applique pas
1= seulement de langue anglaise
2= surtout de langue anglaise
3= autant de langue française que de langue anglaise
4= surtout de langue française
5= seulement de langue fraçaise

A l'intérieur de chaque groupe les pourcentages sont indiqués entre parenthèses

ANNEXE F

MOYENNE ET RESULTATS DE L'ANALYSE DE VARIANCE DES AUTRES VARIABLES

AVEC LES GROUPES COMME VARIABLE INDEPENDANTE

Moyennes et résultats de l'analyse de variance des autres variables avec les groupes comme variable indépendante

Variables	1 Moy.	2 Moy.	3 Moy.	4 Moy.	5 Moy.	Valeur F
Croyances générales	31.46	31.24	27.00	30.28	26.28	23.04*
Croyances personnelles	30.34	29.08	28.26	30.16	29.21	1.59
Croyances de normes	32.63	32.22	30.05	31.97	31.25	2.35
Croyances de buts	33.32	32.59	29.47	30.81	31.07	3.13*
Attitude	32.47	32.32	29.91	32.19	30.18	1.05
Fréquence	2.80	2.01	1.52	2.21	1.63	5.47*
Multiplexité	3.67	2.89	1.98	2.45	2.00	9.29*
Densité	2.80	1.99	1.89	1.97	1.61	2.67*
Confiance langagière**	-1.181	-1.004	-0.351	-0.662	-0.093	5.83*
Motivation à apprendre	22.61	22.62	21.12	23.69	22.61	2.30
Motivation à utiliser	21.61	22.78	22.95	21.62	23.21	2.13
Activités para-ling.	15.53	14.57	15.12	16.91	13.35	8.25*
N =	59	37	43	32	85	
Répartition de la population selon les groupes ethniques dans chaque groupe						
Francophones (%)	91	82	62	52	35	
Anglophones (%)	9	18	36	48	62	

* $p \leq 0.05$

** Ordinairement on s'attendrait à une moyenne de zéro dans chacun des groupes. Les scores Z furent cependant calculés sur le groupe total des répondants dont les questionnaires étaient bien complétés(364). Ce nombre fut plus tard réduit par l'élimination de répondants dont le français n'était pas la langue maternelle ou n'était pas la seule langue maternelle (108).