

## **Anglophones majoritaires et français langue seconde au Canada : effets complémentaires de la scolarisation et de l'environnement social**

Jacques Saindon  
*Université de Moncton*

Rodrigue Landry  
*Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques*

Fadila Boutouchent  
*Université de Moncton*

### **Résumé**

Cette étude a pour objet de comparer les effets des vécus langagiers scolaires et extrascolaires au regard de deux aspects de l'acquisition du français langue seconde par les anglophones qui vivent en contexte majoritaire : les compétences orales et écrites en français et les dispositions cognitivo-affectives envers la langue française et la communauté francophone. Les résultats obtenus appuient les hypothèses voulant que les expériences scolaires soient davantage associées aux compétences en français et que les expériences extrascolaires soient surtout associées aux dispositions cognitivo-affectives envers la langue française et la communauté francophone. La pertinence d'inclure des contacts socioculturels significatifs dans les programmes d'études en langue seconde est discutée. D'autres recherches pourront contribuer dans la mesure de leur portée à préciser davantage la relation qui unit la scolarisation et l'environnement social à l'apprentissage d'une langue seconde en contexte majoritaire.

### **Abstract**

This study compares the effects of schooling and out-of-school linguistic experiences regarding two aspects of the learning of French as a second language by Anglophones in a majority setting: oral and written proficiency in French and cognitive-affective predispositions toward the French language and Francophone community. The results obtained support the hypotheses that language experiences through schooling are to a greater extent associated with French proficiency and that out-of-school experiences are especially associated with cognitive-affective predispositions toward the French language and Francophone community. We discuss the relevance of including significant sociocultural contacts in second language study programs. Other research can contribute according to their capacity to further clarify the relationship that unites schooling and social environment to learning a second language in a majority setting.

## Anglophones majoritaires et français langue seconde au Canada : effets complémentaires de la scolarisation et de l'environnement social<sup>1</sup>

### Introduction

Le Canada est un pays dont les deux langues officielles, l'anglais et le français, ont à la fois des statuts majoritaires et minoritaires. Au Québec, le français est majoritaire et est la langue maternelle de plus de 80 % de la population. L'anglais est la langue maternelle de 8 % des habitants de cette province mais parlée à la maison par plus de 13 % de la population. Ceci reflète son attrait global auprès des autres communautés linguistiques, principalement en raison de sa dominance dans le contexte canadien et étatsunien. À l'extérieur du Québec, le français est très minoritaire, sauf au Nouveau-Brunswick où les francophones constituent le tiers de la population. Dans les autres provinces et territoires, les francophones constituent moins de 5 % de la population. Partout, l'anglais est une langue dominante (Statistique Canada, 2007). La présente étude s'intéresse aux jeunes anglophones en situation fortement majoritaire de l'extérieur du Québec dont seulement une minorité a tendance à apprendre l'autre langue officielle.

Au cours des trente dernières années, plusieurs études canadiennes sur l'acquisition du français langue seconde en milieu anglophone majoritaire ont souligné l'importance des apports de la scolarisation au développement bilingue. Ces recherches ont permis d'évaluer l'efficacité des programmes d'enseignement bilingue en vigueur dans les systèmes scolaires canadiens et ont, parfois, proposé des changements aux méthodes appliquées en vue d'améliorer le processus d'acquisition du français langue seconde. Certaines, de nature comparative ou évaluative, ont examiné les effets des programmes d'immersion et des programmes de français de base<sup>2</sup> tels les travaux de Lambert (1972, 1981, 1990 et 1993), Cummins et Swain (1986), Genesee (1987, 1991, 1994 et 1998), Lambert et Tucker (1972), Lambert et Taylor (1990), Lapkin et Swain (1984), Lapkin, Swain et Shapson (1990), Larsen-Freeman (1995), Swain (1985) ainsi que Swain et Lapkin (1981, 1982 et 1991). Même si tous reconnaissent la supériorité des programmes d'immersion, des auteurs comme Netten et Germain (2004) ainsi que Germain, Netten et Movassat (2004), ont proposé l'approche du français intensif dans l'enseignement du français langue seconde pour tenter de remédier à certaines lacunes des méthodes appliquées à l'enseignement du français de base. Néanmoins, au cours des dernières années, plusieurs rapports fédéraux dont le *Plan d'action pour les langues officielles* (Gouvernement du Canada, 2003), la *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013* (Gouvernement du Canada, 2008) et une étude récente du Commissariat aux langues officielles (2009) ont déploré les faibles taux de bilinguisme chez les anglophones de l'extérieur du Québec.

---

<sup>1</sup> Le présent article constitue un résumé de certains des résultats exposés dans la thèse doctorale de Saindon (2002). Le lecteur est invité à s'y reporter, s'il souhaite obtenir plus de détails concernant divers aspects de notre étude.

<sup>2</sup> Core French

Selon Statistique Canada (2007), c'est entre 15 et 19 ans que la population anglophone de l'extérieur du Québec est la plus bilingue. Ces taux reflètent l'apport du système scolaire à la promotion du bilinguisme. Depuis 1996, le taux de bilinguisme anglais-français est en baisse dans cette période d'âge : 16,3 % en 1996, 14,7 % en 2001 et 13 % en 2006. Ce groupe tend à être moins bilingue cinq ans plus tard, vers l'âge de 20 à 24 ans. Au dernier recensement de 2006, seulement 7,4 % des anglophones à l'extérieur du Québec se disaient pouvoir soutenir une conversation en français. La différence est importante comparativement à 69 % de la population anglophone du Québec qui se déclare bilingue. (Marmen et Corbeil, 2004; Statistique Canada, 2007).

### **Bilinguisme en Milieu Majoritaire Anglodominant**

La présente étude s'attache à la compréhension du bilinguisme canadien, particulièrement en milieu linguistique majoritaire anglodominant. Un examen de la dynamique des facteurs en jeu peut nous aider à mieux comprendre la complexité de ce phénomène.

D'abord, rappelons la définition que donnent Hamers et Blanc (2000) d'une langue majoritaire ou dominante, laquelle représente la langue employée par un groupe socioéconomiquement dominant ou qui jouit d'un statut politique ou culturel supérieur dans la communauté. Très souvent, ce groupe est numériquement supérieur. La langue dominante est souvent en relation de diglossie avec les autres langues de la société (Fishman, 1967) faisant de la première, une « langue haute », la langue du pouvoir de l'État et de l'économie, la langue des fonctions « formelles » de la société et la langue parlée dans les contacts intergroupes. Les langues dominées sont des « langues basses » et utilisées dans les contacts intragroupes et les domaines sociaux informels. En somme, la langue dominante est une « langue de statut »; la langue dominée étant, au mieux, une « langue de solidarité » que l'on parle dans des lieux d'intimité ou en privé (Landry, Allard et Deveau, 2008). Le français langue officielle au Canada a un statut variable selon les provinces et ne représente pas un cas classique de « langue basse » mais il n'y a aucun doute que son statut social est faible dans la plupart des provinces en dehors de la province du Québec.

Aujourd'hui, l'anglais étant considérée comme une langue globale (Crystal, 2004), voire une langue hypercentrale exerçant un effet gravitationnel sur les autres langues (Calvet, 1999), elle domine dans de nombreuses sphères sociales et, en particulier, au niveau de l'économie et des médias de masse. Bien que le Canada soit un pays officiellement bilingue, la protection du français contre la dominance de l'anglais demeure nécessaire même dans la seule province où la grande majorité parle cette langue (Corbeil, 2007; Pelletier, 2008; Bouchard et Bourhis, 2002). À l'extérieur du Québec, les anglophones ressentent peu le besoin d'apprendre l'autre langue officielle comme l'attestent les statistiques citées ci-dessus.

Cette étude s'intéresse aux facteurs qui favorisent l'apprentissage d'une langue seconde et les dispositions affectives envers le groupe minoritaire chez les membres du groupe linguistique dominant, en l'occurrence les anglophones en situation majoritaire au

Canada. Bien que de nombreuses études aient analysé l'efficacité des programmes d'éducation en français langue seconde, aucune n'a comparé auprès des mêmes individus les effets de la scolarisation et ceux de la socialisation sur l'apprentissage et l'acquisition du français en contexte majoritaire. Notre étude analyse chez un échantillon de jeunes anglophones du Nouveau-Brunswick et de plusieurs autres provinces (le Québec exclu) les effets des vécus langagiers scolaires et extrascolaires sur leurs compétences orales et écrites en français et leurs dispositions cognitivo-affectives envers la langue française et la communauté francophone de leur région.

### Cadre conceptuel

Notre étude s'inspire pour l'essentiel du modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif de Landry et Allard (1990 et 1992), conçu pour apprécier les effets de la vitalité ethnolinguistique sur le développement bilingue<sup>3</sup>. La vitalité ethnolinguistique a été définie par Giles *et al.* (1977) comme étant constituée de facteurs structuraux (démographiques, institutionnels et relatifs au statut) qui déterminent la capacité d'un groupe linguistique de demeurer une entité distincte et active dans ses relations intergroupes. Ces auteurs montrent, par ailleurs, que plus la vitalité ethnolinguistique du groupe est forte (ce qui est le cas pour la plupart des communautés anglophones au Canada) plus le groupe peut maintenir sa langue, sa culture et son identité. Les groupes à très forte vitalité tendent même à demeurer unilingues (Hamers et Blanc, 2000; Calvet, 1999).

Selon le modèle de Landry et Allard (1990), les ressources linguistiques et culturelles d'un groupe sur les plans démographique, politique, économique et culturel influent sur les réseaux individuels de contacts linguistiques (RICL) en langue première (L1) et en langue seconde (L2). Ce modèle procure des indices qui permettent de définir et de mesurer différents types de réseaux linguistiques et d'évaluer leur incidence sur divers aspects du développement psycholangagier. Inspirés de la typologie de Lambert (1975) qui propose que le bilinguisme est additif lorsque les conditions d'acquisition de la L2 ne menacent pas le développement et le maintien de la L1, Landry et Allard (1990) ont proposé le modèle des balanciers compensateurs pour suggérer les conditions favorables au bilinguisme additif chez les enfants d'âge scolaire tout en tenant compte de la force de la vitalité ethnolinguistique des communautés en contact. Selon ce modèle, la dynamique des contacts langagiers qui mène au bilinguisme additif varie en fonction de la vitalité du groupe linguistique. La figure 1A énonce les conditions favorables au bilinguisme additif en situation de faible vitalité, alors que la figure 1B illustre celles qui favorisent le bilinguisme additif en contexte de forte vitalité.

---

<sup>3</sup> Ce modèle a été révisé récemment (Landry, Allard et Deveau, 2007a, 2008) pour illustrer davantage les aspects dynamiques de la relation entre les individus et les forces sociales que la société impose sur le processus de l'acquisition et du maintien des langues dans un contexte intergroupe.

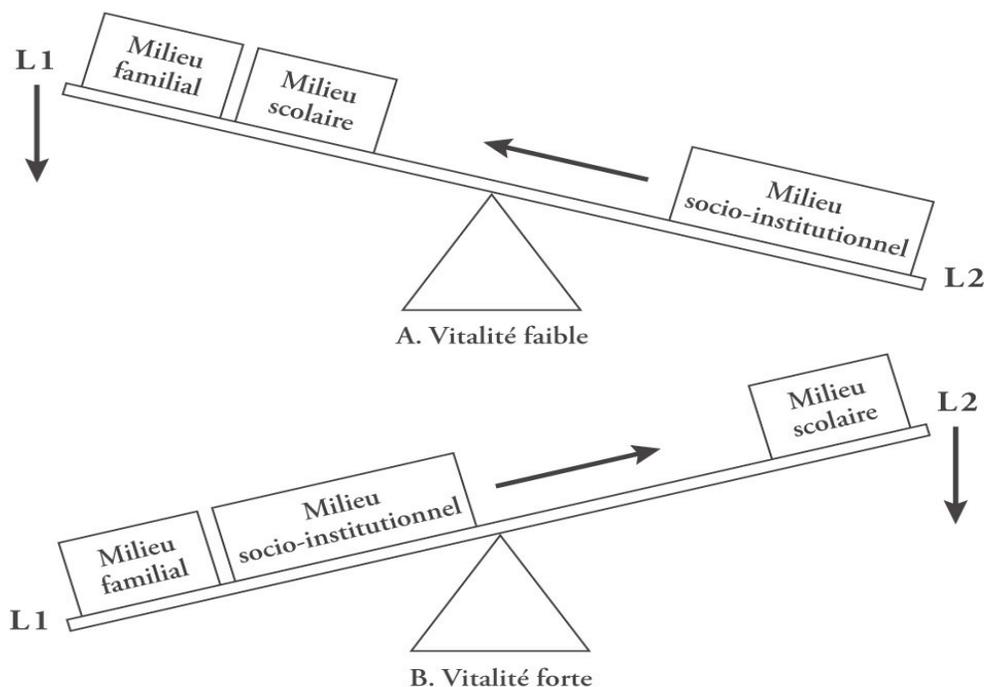


Figure 1. Modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1990).

Le modèle considère l'ensemble des contacts langagiers des enfants d'âge scolaire (RICL) et les répartit en trois milieux de vie : familial, scolaire et socio-institutionnel. Dans un contexte de faible vitalité de la langue première (L1), la langue seconde (L2) tend à dominer le vécu des jeunes dans le milieu socio-institutionnel, comme c'est le cas des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada pour lesquels l'anglais est une langue dominante à l'extérieur de la famille et de l'école. Dans cette situation, deux conditions contribuent au bilinguisme additif : a) l'usage de la L1 en famille et une forte scolarisation en L1 (flèche descendante) et b) les contacts communautaires en L1 (flèche ascendante). Ces hypothèses ont été confirmées en milieu francophone minoritaire dans plusieurs études (Landry et Allard, 1991, 1993, 1997 et 2000) et les résultats montrent que l'école appuie la socialisation primaire dans la langue minoritaire amorcée par la famille, puis les contacts avec la communauté augmentent les chances du bilinguisme additif en favorisant l'usage de la langue minoritaire tant au niveau social qu'institutionnel (Landry, Allard et Deveau, 2007b).

Pour les membres du groupe à forte vitalité ethnolinguistique (figure 1B), leur vécu langagier dans la famille et dans le milieu socio-institutionnel est dominé par leur langue première (L1), puis s'étend normalement au milieu scolaire, ce qui favorise l'unilinguisme en L1 (Landry et Allard, 1990; Hamers et Blanc, 2000). D'après ce modèle, les deux mesures qui permettent de favoriser un bilinguisme additif dans ce contexte sont les suivantes : a) assurer une forte scolarisation en L2 (flèche descendante) et b) favoriser les contacts avec la L2 dans les milieux familial et socio-institutionnel (flèche ascendante).

L'apport de la scolarisation en L2 au bilinguisme est confirmé par les recherches précitées, mais, à notre connaissance, aucune recherche n'a analysé simultanément les contributions complémentaires du milieu scolaire et des milieux de vie extrascolaires au bilinguisme des membres d'un groupe doté d'une forte vitalité ethnolinguistique.

Ce modèle constitue un schéma opératoire pour présenter des hypothèses soutenues par d'autres auteurs (Cummins, 1979 et 1981; Cummins et Swain, 1986; Skutnabb-Kangas, 1988). Un principe très simple que propose Skutnabb-Kangas (1988) est illustré par le modèle des balanciers compensateurs : le bilinguisme additif est favorisé lorsque les interventions visant à promouvoir le bilinguisme accentuent l'usage de la langue minoritaire. Landry et Allard (1997) ont montré que ce principe s'applique aussi aux enfants issus de couples mixtes (un parent francophone et un parent anglophone ou allophone). Les nombreuses recherches sur les effets des programmes d'immersion (Swain, 1985; Cummins et Swain, 1986; Genesee, 1987, 1991, 1994 et 1998) étayent ce principe pour ce qui est de l'effet de la scolarisation en contexte majoritaire, mais très peu d'études ont analysé l'effet des vécus langagiers en L2 dans les réseaux sociaux extrascolaires.

Selon le modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif, le RICL produit des effets sur la capacité d'utiliser la langue (compétences linguistiques), sur la volonté de l'employer (disposition cognitivo-affective) et sur son usage dans différents contextes sociaux (comportement langagier). Notons que certains auteurs, tels Garcia (2009) et Grosjean (2008), tendent à associer le concept de bilinguisme additif à une conception «monolingue» où la personne bilingue serait perçue comme la somme de deux unilinguismes. Nous sommes d'accord avec ces auteurs, qu'au niveau psycholinguistique, le bilinguisme n'est pas la somme de deux unilinguismes et que les compétences langagières peuvent varier selon les domaines d'usage des langues. Le modèle des balanciers compensateurs est fondé sur l'hypothèse de l'interdépendance des langues de Cummins (1979,1981) et reconnaît que les langues s'influencent mutuellement tout en étant distinctes et que chacune des langues peut avoir des lieux privilégiés d'application. Toutefois, sur le plan social, lorsque deux communautés linguistiques distinctes se côtoient et cherchent à maintenir leur langue, la notion d'effets soustractifs ou additifs reste entièrement pertinente puisque les conséquences ne sont pas uniquement psycholinguistiques mais surtout psychosociales.

Dans le présent article, nous centrons la réflexion sur les relations qui unissent les vécus langagiers en français (RICL), les compétences langagières en français et les dispositions cognitivo-affectives envers la langue française et la communauté francophone. Suivant la conceptualisation que propose Cummins (1979 et 1981), sont assimilées aux compétences langagières les compétences orales communicatives et les compétences cognitivo-scolaires. Les dispositions cognitivo-affectives (Allard et Landry, 1994) comprennent les perceptions du statut ou de la vitalité de la communauté francophone (vitalité subjective), le désir d'intégrer la communauté linguistique (désir d'intégration) et le degré auquel l'individu s'identifie aux membres de la communauté francophone (identité). Ces dispositions sont dites « cognitivo-affectives » puisqu'elles constituent un continuum allant du cognitif à l'affectif. La vitalité subjective est souvent cognitive (constat de « ce qui est »), le désir d'intégration est autant de nature cognitive qu'affective

et représente le « ce que je veux », tandis que l'identité est surtout affective et représente le « ce que je suis ». Landry, Deveau et Allard (2006) ont montré que les contacts avec la langue dans la sphère publique sont les plus fortement reliés à la vitalité subjective (perception de la vitalité de la communauté), alors que les contacts avec la langue dans la sphère privée sont plus fortement reliés à l'identité. Par ailleurs, l'identité et la vitalité subjective sont toutes deux reliées au désir d'intégrer la communauté.

Notre étude s'appuie sur deux hypothèses de recherche. Puisqu'il a été démontré que l'apprentissage du français L2 dans des contextes d'immersion est plus efficace que dans les programmes de français de base (Genesee, 1998) et que l'apprentissage d'une langue minoritaire est fortement associé au degré de scolarisation dans cette langue (Landry et Allard, 1996), notre première hypothèse postule que les compétences langagières en français seront fortement tributaires du degré de scolarisation dans cette langue d'une part; d'autre part, les contacts avec le français dans divers contextes extrascolaires exerceront un effet complémentaire sur ces compétences. En outre, puisque les dispositions cognitivo-affectives envers une langue sont surtout associées à divers aspects de la socialisation ethnolangagière (contacts socio-institutionnels pour la vitalité subjective, réseaux sociaux, médias et contacts d'intimité pour le désir d'intégration et l'identité (Landry et Allard, 1996; Landry, Deveau et Allard, 2006; Landry, Allard et Deveau, 2007c), nous proposons la seconde hypothèse suivante : les dispositions cognitivo-affectives envers la langue française et la communauté francophone seront surtout tributaires des contacts avec le français dans les contextes extrascolaires d'une part; d'autre part, la scolarisation exercera un effet complémentaire.

## Méthodologie

### Échantillon

Notre recherche a été réalisée auprès de deux groupes. Le premier est constitué de participants à deux programmes d'immersion estivale à l'Université de Moncton qui accueillent au total 410 participants.. Il regroupe des participants à l'un ou l'autre des deux programmes offerts, soit celui de l'« immersion junior », qui compte 144 jeunes issus du programme du français de base (46) et de l'immersion précoce (58) et tardive (40). Ces élèves de 9<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année proviennent des écoles secondaires du Nouveau-Brunswick. Le programme d'« immersion senior » compte 80 jeunes adultes, pour la plupart de 12<sup>e</sup> et 13<sup>e</sup> année, issus du programme du français de base (50) et de l'immersion précoce (14) et tardive (16) et provenant de régions du Canada où l'anglais est la langue dominante. Quelques-uns des participants au programme senior sont des jeunes fonctionnaires, des enseignants de français L2 ou encore des Néo-Canadiens désireux d'accroître leur niveau de compétence en français.

Le second groupe comprend 186 élèves de 12<sup>e</sup> année de deux écoles anglophones de Moncton, au Nouveau-Brunswick, soit un cinquième de la population totale de 12<sup>e</sup> année du district scolaire, inscrits au cours d'anglais de niveau « régulier ». Ces élèves ont suivi soit tout ou une partie d'un programme d'immersion (précoce, moyenne, partielle ou

tardive), soit un ou plusieurs cours de français langue seconde au niveau du programme de français de base ou modifié.

Combinant ces deux groupes, l'échantillon total compte environ deux tiers de filles. Une très forte majorité des participants affirme avoir l'anglais comme langue maternelle (93,6 %). Les autres ont le français (2,2 %) ou une autre langue (4,2 %) comme langue maternelle. Seulement sept élèves (1,7 %) disent avoir un parent de langue maternelle française. De plus, 47,3 % des participants sont issus d'une scolarisation en français dans le programme de français de base contre 23,9 % qui proviennent de l'immersion précoce et 28,8 %, de l'immersion tardive.

### **Instruments de mesure**

Les instruments de mesure qui ont servi à vérifier la validité de nos hypothèses sont des questionnaires mesurant les variables de vécu langagier (RICL) et des variables associées au développement psycholangagier des participants. Plusieurs ont été réalisés et utilisés par d'autres chercheurs. Les descriptions succinctes des questionnaires ci-dessous présentent aussi le coefficient de consistance interne ( $\alpha$  de Cronbach) attribué aux échelles utilisées.

#### **a) Le RICL.**

Le questionnaire *Educational Support in English and French* de Landry et Allard (1990) mesure le degré de scolarisation en anglais et en français, ( $\alpha = 0,92$ ) et l'ambiance langagière de l'école ( $\alpha = 0,86$ ). Le répondant indique sur une échelle Likert la proportion des cours suivis en anglais et en français et la langue privilégiée dans diverses activités scolaires pour chacune de ses années de scolarisation. C'est cette échelle et non pas les catégories de programmes qui a été retenue pour les analyses factorielles décrites ci-dessous.

Pour nos besoins, nous avons retenu deux échelles du questionnaire *Interpersonal Communication Network* de Landry et Allard (1990) afin de mesurer la proportion de francophones dans le réseau ( $\alpha = 0,88$ ) et la fréquence de contacts avec les francophones depuis l'enfance ( $\alpha = 0,78$ ). Le questionnaire *Second Language Network Continuum* de Saindon (2002) mesure le vécu langagier des participants sur une période s'échelonnant de la petite enfance jusqu'au moment de l'administration du questionnaire dans trois milieux de vie principaux : la famille, l'école et le milieu socio-institutionnel ( $\alpha = 0,94$ ). Le vécu est mesuré à l'aide d'une échelle de neuf points allant de complètement anglophone (score de 1) à complètement francophone (score de 9). Le questionnaire *Communication Through the Media* de Landry et Allard (1990) mesure les contacts avec les médias et le paysage langagier dans les deux langues. Aux fins de notre analyse, nous utilisons la partie qui mesure les contacts en français ( $\alpha = 0,96$ ).

**b) Les compétences langagières.**

Les compétences langagières en français sont mesurées à l'aide de deux types d'instruments.

*Compétence cognitivo-scolaire.* La compétence cognitivo-scolaire en français (Cummins, 1979) a été mesurée à l'aide du test de closure « L'homme et la nature » de Landry et Allard (1990). Il comprend 365 mots au nombre desquels a été retiré un mot sur cinq et que les participants doivent retrouver.

*Compétence communicative.* L'autoévaluation de la compétence orale en français a été mesurée par le questionnaire *Self-evaluation of Oral Communication Proficiency* de Landry et Allard (1990) ( $\alpha = 0,97$ ).

*Compétence globale.* Une mesure de compétence globale en français a été calculée à partir d'une adaptation du « CANDO » *Second Language Abilities* de Gardner (1993-1994) ( $\alpha = 0,98$ ). Elle établit une moyenne des autoévaluations concernant les fonctions comprendre, parler, lire et écrire le français.

**c) Les dispositions cognitivo-affectives.**

Trois questionnaires nous ont permis de mesurer les trois composantes de la disposition cognitivo-affective envers le français décrit dans le cadre conceptuel :

*Vitalité subjective.* *The Present Resources of Anglophones and Francophones in This Region*, extrait du *Beliefs in Ethnolinguistic Vitality Questionnaire* (BEVQ) de Landry et Allard (1990), a permis de mesurer les perceptions de la vitalité de la communauté francophone ( $\alpha = 0,89$ ). Ces perceptions relèvent de croyances dites « exocentriques » (Allard et Landry, 1992 et 1994) et font ressortir les situations externes qui reflètent le statut et la vitalité de la communauté linguistique.

*Désir d'intégration.* Le questionnaire *What I Want to Do or Be Able to Do in This Region*, extrait du BEVQ de Landry et Allard (1990), mesure le désir d'intégration en permettant d'estimer les buts, les souhaits et les désirs d'une personne par rapport à l'utilisation des ressources linguistiques des deux communautés. ( $\alpha = 0,94$  pour la communauté francophone). Ces caractéristiques sont dites « croyances egocentriques » puisqu'elles mesurent des traits attribuables à la personne elle-même. Il s'agit donc ici du désir de la personne de recourir aux ressources de la communauté francophone (exemples : consommation de produits culturels, usage de la langue au travail et dans les institutions).

*Identité.* Le questionnaire *Ethnolinguistic Identity* de Landry et Allard (1990) a servi à mesurer l'identité linguistique et culturelle des participants. Les scores de deux échelles sont rapportés : l'identité francophone ( $\alpha = 0,90$ ) et l'identité bilingue ( $\alpha = 0,93$ ). Un score élevé sur la première indique que la personne se perçoit comme francophone plutôt que comme non-francophone; un score élevé sur la deuxième signifie que la personne se perçoit comme bilingue tandis qu'un score faible indique une identité unilingue. L'identité étant le produit d'une socialisation langagière et culturelle, ces mesures s'avèrent appropriées même pour des membres d'un groupe majoritaire (Landry et Allard, 1992).

#### **d) Les variables de contrôle.**

Il est établi que l'aptitude intellectuelle est plus fortement reliée aux compétences écrites qu'aux compétences orales (Genesee, 1976 et 1978; Cummins, 1981, 2000). De plus, Landry et Allard (1996) ont montré que l'aptitude intellectuelle non verbale et le degré de scolarisation des parents sont fortement reliés aux compétences cognitivo-scolaires en français. Nous avons voulu vérifier statistiquement l'effet de ces deux variables.

*Aptitude non verbale.* Le test *Abstract Reasoning: Differential Aptitude Test* de Bennett, Seashore et Wesman (1972) a servi à mesurer l'aptitude intellectuelle non verbale des participants.

*Degré de scolarisation des parents.* Deux questions ont mesuré le niveau de scolarisation des pères et mères sur une échelle de sept points.

#### **Administration des questionnaires et des tests**

L'administration des tests de mesure a duré trois heures environ, soit une heure par jour pendant trois jours. Les questionnaires et les tests sont administrés en groupe. Les deux tests de closure ont été chronométrés et limités à 20 minutes chacun et le test d'aptitude intellectuelle non verbale a duré 25 minutes. Les réponses aux questionnaires ont été obtenues au rythme des participants.

#### **Traitement des données**

Les résultats des tests et des questionnaires portent sur le vécu langagier et le développement psycholangagier des élèves. À des fins d'analyse, une première comparaison a été effectuée en regroupant les élèves selon leur programme d'études. Les différences entre ces trois groupes ont été vérifiées à partir d'analyses de variance (ANOVA) comparant trois programmes de langue seconde : l'immersion précoce, l'immersion tardive et le programme de français de base. Une analyse factorielle à composantes principales a permis de distinguer des catégories de vécu langagier. Ces facteurs étant orthogonaux, c'est-à-dire complètement indépendants les uns des autres, nous avons utilisé les scores factoriels générés par l'analyse factorielle dans des analyses de régression multiple afin de déterminer la proportion de la variance des scores des variables psycholangagières qui est associée à chacune des catégories de vécu langagier. Toutes les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS.

#### **Résultats**

Les résultats obtenus grâce aux analyses ANOVA comparant les trois groupes de scolarisation en L2 présentés dans Saindon (2002) sont trop nombreux pour la présente étude. Tel qu'attendu, les résultats des analyses de variance montrent qu'en moyenne, les participants ont peu de contacts avec la langue française et des locuteurs francophones à l'extérieur de la salle de classe. Les résultats montrent aussi que le vécu langagier

francophone et les scores de variables psycholangagières francophones tendent à augmenter avec le degré de scolarisation en français L2. D'une manière générale, ces résultats corroborent les recherches antérieures qui montrent que, plus la scolarisation en L2 est forte, plus les résultats en L2 sont élevés. Les élèves inscrits en immersion précoce ont présenté les meilleurs résultats et les élèves du programme de base ont présenté les scores les moins élevés.

Pour contraster les résultats relevant de la participation à un programme scolaire et ceux qui se rattachent aux expériences de socialisation à l'extérieur de l'école, nous avons effectué une analyse factorielle de l'ensemble des variables mesurant les vécus langagiers francophones dans les domaines scolaires, familiaux et socio-institutionnels. Ce type d'analyse regroupe ensemble (dans un même facteur ou une même catégorie) les variables qui sont fortement corrélées entre elles dans un nombre minimum de catégories distinctes. Nous avons aussi intégré à l'analyse factorielle les variables mesurant le degré de scolarisation des pères et mères. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 1. Les valeurs indiquent les saturations de corrélation entre chaque vécu langagier et le facteur correspondant. Nous avons donné un nom à chaque facteur pour refléter le type de variables regroupées.

Tableau 1

*Résultats de l'analyse factorielle sur les variables reliées au vécu langagier francophone et à l'éducation des parents (adapté de Saindon 2002).*

<b>Facteurs</b>	<b>Variables constituant les facteurs et leurs saturations (entre parenthèses)</b>
1. Usage social du français	avec les amis (0,78); en jouant (0,77); au centre commercial (0,76); concerts et théâtre (0,75); en pratiquant des sports (0,74); visites des communautés francophones (0,72); rédaction de lettres en français (0,72); avec les amis à l'école (0,64); avec les voisins (0,60); avec ses cousins (0,59); avec les membres de la famille immédiate (0,56); achat de livres en français (0,56); achat de cassettes ou de disques compacts en français (0,53); avec les oncles et les tantes (0,53); participation à un programme d'immersion d'été (0,48); jeux et sorties avec des amis francophones (0,47); week-ends d'immersion (0,38); achat de magazines en français (0,38); langue des amis depuis la petite enfance (0,32)
2. Contacts avec les médias francophones	presse écrite (0,90); lecture de journaux francophones (0,84); chansons et musiques francophones (0,84); radio en français (0,83); télévision en français (0,81); concerts ou théâtre en français (0,78); livres à la maison en français (0,76); publicité par la poste en français (0,42); affichage francophone dans magasins (0,39); affichage francophone en dehors magasins (0,33); affichage routier en français (0,31)
3. Contacts avec des francophones dans le réseau sociofamilial	Oncles, tantes francophones dans le réseau (0,91); cousins francophones dans le réseau (0,89); francophones dans famille immédiate (0,86); contacts avec francophones dans famille et parenté (0,74); exposition et utilisation français par oncles et tantes (0,69); exposition et utilisation français par cousins et cousines (0,61); exposition et utilisation français par parents, frères et sœurs (0,55); amis francophones dans réseau (0,42); exposition et utilisation français en pratiquant des sports (0,33); voisins francophones depuis l'enfance (0,30)

4. Contacts avec le français dans le réseau scolaire	matériel scolaire en français de maternelle à 13è an. (0,90); enseignement reçu de mat. à 13è an. (0,88); langue parlée par les enseignants à l'extérieur de la classe (0,86); langue pour les messages et l'ambiance scolaire (0,75); activités scolaires en anglais et en français de mat. à 13è an. (0,65); langue à l'école, à l'extérieur de la classe (0,51); anglophones et francophones dans le réseau scolaire de mat. à 13è an. (0,48); exposition et utilisation du français par les amis de l'école (0,43)
5. Contacts avec le français par des liens d'amitié	contacts avec les francophones en situations sociales et culturelles (0,82); contacts avec des élèves francophones de mon école (0,74); élèves francophones de mon école (0,68); élèves francophones de mon école (0,64); contacts avec les amis francophones (0,59); voisins francophones (0,49); contacts avec voisins francophones (0,45); langue de mes amis depuis l'enfance (0,38); jeu avec des amis francophones (0,36)
6. Paysage linguistique (affiches et enseignes)	exposition aux affiches françaises à l'extérieur des magasins (0,86); à l'intérieur des magasins (0,83); sur la route (0,75); par la poste (0,70)
7. Échanges linguistiques et culturels	programme d'échange dans ma province (0,88); à l'extérieur de ma province (0,83); week-end d'immersion française (0,53); jeu avec des amis francophones (0,40); programme immersion estivale (0,35)
8. Français dans l'entourage social	usage du français avec les voisins (0,59); proportion de francophones dans le réseau scolaire (0,52); proportion de voisins francophones (0,51); langue parlée à l'école en dehors de la salle de classe (0,49); contacts avec le français par l'entremise des voisins (0,48); proportion d'élèves francophones dans mon école (0,34); langue des amis depuis la petite enfance (0,33)
9. Achats de produits culturels en français	magazines (0,73); livres (0,53); cassettes ou disques (0,52)
10. Niveau d'éducation des parents	mère (0,79); père (0,79)

Dix facteurs orthogonaux (ou catégories distinctes) regroupent l'ensemble des 79 variables employées dans l'analyse factorielle. Ces facteurs expliquent une proportion de 72,3 % de la variance originale de ces variables. Puisque l'analyse factorielle permet d'attribuer à chaque individu un score pour chacun des facteurs (score factoriel), nous avons pu utiliser ces scores dans les analyses de régressions multiples pour mesurer la part de variance des variables psycholangagières expliquée par chacun des dix facteurs indépendants. Du fait de la rotation varimax et de l'orthogonalité des facteurs, la variance expliquée par chacun des facteurs est indépendante de celle qui est expliquée par les autres facteurs. Ceci nous a permis de regrouper les facteurs en trois catégories plus larges (voir le tableau 2) et d'additionner la variance expliquée par l'ensemble des facteurs regroupés dans ces catégories. Les catégories correspondent aux hypothèses de recherche et distinguent les vécus du milieu scolaire et ceux des milieux extrascolaires.

La première catégorie comprend le facteur 4 « Réseau scolaire » qui relève de l'environnement scolaire et porte sur le degré de scolarisation en français et de l'ambiance française à l'école. La deuxième catégorie réunit les facteurs 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 et 9 qui relèvent de l'environnement social, à savoir l'ensemble des contacts linguistiques

extrascolaires avec la langue française. La troisième catégorie comprend le facteur 10 « Degré de scolarisation des parents », auquel nous avons ajouté l'aptitude intellectuelle non verbale des participants. Cette dernière n'a pas été retenue dans l'analyse factorielle puisqu'elle était constituée d'un score unique. Elle a été ajoutée dans la régression multiple comme dernière variable de l'équation, afin de mesurer l'effet de l'aptitude intellectuelle sur les variables psycholangagières analysées. Le tableau 2 présente les pourcentages de variance totale des scores des variables psycholangagières expliquée par les trois catégories de facteurs, 1) l'environnement scolaire, 2) l'environnement social et 3) la scolarisation des parents et l'aptitude non verbale des participants.

Tableau 2

*Pourcentage de variance expliquée par les trois catégories de facteurs sur des variables de compétence langagière en français et de disposition cognitivo-affective envers le français*

<b>Variables</b>	<b>Catégories Environnement scolaire</b>	<b>Environnement social</b>	<b>Scolarisation des parents et aptitude intellectuelle non verbale des participants</b>	<b>Total de la variance expliquée</b>
Compétence cognitivo-académique	16,60 % (0,54)	12,00 % (0,39)	2,01 % (0,07)	30,61 %
Autoévaluation de la compétence orale communicative	17,34 % (0,60)	10,49 % (0,37)	0,97 % <sup>ns</sup> (0,03)	28,80 %
Autoévaluation de la compétence globale en français	16,74 % (0,47)	18,21 % (0,52)	0,44 % <sup>ns</sup> (0,01)	35,39 %
Vitalité subjective	0,42 % <sup>ns</sup> (0,03)	14,90 % (0,92)	0,86 % <sup>ns</sup> (0,05)	16,18 %
Désir d'intégration	6,01 % (0,33)	11,77 % (0,66)	0,21 % <sup>ns</sup> (0,05)	17,99 %
Identité francophone	9,61 % (0,24)	31,00 % (0,76)	0,10 % <sup>ns</sup> (0,02)	40,71 %
Identité bilingue	25,77 % (0,66)	12,18 % (0,31)	0,93 % <sup>ns</sup> (0,02)	38,88 %

ns = statistiquement non significatif

( ) = proportion relative de la variance totale expliquée

L'effet relatif à l'environnement scolaire, à l'environnement social ainsi qu'à la scolarisation des parents et l'aptitude intellectuelle des participants est indiqué par des valeurs en pourcentage de variance expliquée pour chacune des variables psycholangagières. Plus la proportion de la variance expliquée par un facteur est forte, plus ce facteur est relié à la variabilité des scores des participants. La dernière colonne montre la somme totale de variance expliquée par les trois catégories de facteurs combinées. Les chiffres entre parenthèses pour chaque catégorie de facteurs indiquent la proportion de la variance totale expliquée qui relève de chaque catégorie de facteurs. Par exemple, une proportion de (0,33) associée à une catégorie de facteurs signifie que le tiers de la variance expliquée par l'ensemble des trois catégories de facteurs peut être attribuée à cette catégorie.

### **Compétences Langagières**

Rappelons que nos mesures distinguent trois types de compétences langagières : la compétence cognitivo-scolaire reliée aux activités de littératie mesurée par un test de closure, une autoévaluation de la compétence orale communicative et une autoévaluation de la compétence globale en français (moyenne pour comprendre, parler, lire et écrire). Les résultats présentés au tableau 2 montrent que l'environnement scolaire tend à expliquer une plus grande partie de la variance des compétences langagières en français que l'ensemble des facteurs de l'environnement social aussi bien pour les compétences cognitivo-scolaires que pour les compétences orales et communicatives. Les trois catégories de facteurs expliquent 30,6 % de la première et 28,8 % de la seconde. Dans les deux cas, plus de la moitié de la variance expliquée (0,54 et 0,60, respectivement) relève de l'environnement scolaire. Toutefois, des proportions non négligeables (0,39 et 0,37) demeurent associées à l'environnement social. L'effet relatif à la scolarisation des parents et l'aptitude intellectuelle semble plutôt négligeable (0,07 et 0,03 respectivement). Cette faible relation, statistiquement significative uniquement pour la compétence cognitivo-scolaire, peut être imputable au manque de variabilité quant au statut socio-économique et aux aptitudes intellectuelles au sein de l'échantillon. Pour ce qui est de l'autoévaluation de la compétence globale en français, l'environnement social explique autant de variance que l'environnement scolaire, soit respectivement 18,21 % de la variance (proportion relative de 0,52) et 16,74 %, (proportion relative de 0,47).

### **Dispositions Cognitivo-Affectives**

La disposition cognitivo-affective envers la communauté francophone regroupe les scores obtenus pour les quatre variables suivantes : la vitalité subjective francophone, le désir d'intégrer la communauté francophone, l'identité francophone et l'identité bilingue.

Les résultats du tableau 2 montrent que l'environnement social est associé à la quasi-totalité de la variance relative expliquée (0,92) de la vitalité subjective francophone, donc de la perception du statut et de la vitalité de la langue française dans les régions habitées par les jeunes participants anglophones. Les résultats montrent aussi que

l'expérience langagière à l'école n'est pas reliée de façon statistiquement significative à la perception de la vitalité francophone. Parmi les facteurs de l'environnement social, c'est le facteur 6 « paysage linguistique » (l'affichage commercial et public), et le facteur 8 « entourage social » qui sont le plus fortement associés à la vitalité subjective, soit, respectivement, 7,55 et 4,39 % de la variance expliquée.

Le désir d'intégrer la communauté francophone renvoie au désir de recourir aux ressources linguistiques et culturelles des communautés francophones. Il convient de noter que 11,77 % ou près des deux tiers de la variance relative expliquée (0,66) relèvent des facteurs de l'environnement social. Près de la moitié de cette variance (5,43 %) est associée aux contacts avec les médias francophones (facteur 2). L'environnement scolaire explique néanmoins 6,01% de la variance, soit le tiers (0,33) de la variance expliquée. Le degré de scolarisation des parents et l'aptitude intellectuelle non verbale des participants ne sont pas statistiquement significatifs pour aucune de ces variables cognitivo-affectives.

Les résultats relatifs aux deux variables de l'identité ethnolinguistique montrent, par ailleurs, que la variance expliquée par l'environnement social est supérieure à celle de l'environnement scolaire pour l'identité francophone, mais non pour l'identité bilingue. Nous constatons, en effet, que l'environnement scolaire explique une partie significative de la variance de l'identité bilingue, soit 25,77 % de la variance totale ou une proportion de 0,66 de la variance expliquée. L'environnement social explique près du tiers de la variance expliquée de l'identité bilingue (0,31). En revanche, les contacts avec la langue et la culture françaises, par le truchement de l'environnement social, sont les plus fortement associés aux scores de l'identité francophone (31,00 % de la variance totale ou une proportion relative de 0,76). Parmi les facteurs de l'environnement social, l'usage social du français (facteur 1) et surtout le réseau socio-familial (facteur 3) expliquent la plus grande partie de cette variance (respectivement 7,5 et 18,1%). L'environnement scolaire explique néanmoins une partie appréciable de la variance de l'identité francophone (9,6 %, ou près du quart (0,24) de la variance expliquée).

### **Discussion et Conclusion**

L'étude ainsi réalisée n'est certes pas sans limites. Bien que l'échantillon utilisé soit volontairement large et diversifié, on ne peut généraliser les résultats obtenus. Les relations que nous avons dégagées entre le vécu langagier en L2 et le développement bilingue en milieu linguistique majoritaire ne peuvent être comparées à aucun précédent puisque, à notre connaissance, l'effet comparatif du milieu scolaire et du milieu social n'a pas été étudié. Cet aspect nous restreint autant dans la discussion de nos résultats que dans leur validité. De plus, cette étude étant de nature corrélationnelle, les relations observées ne sont pas nécessairement de type cause à effet. Les effets observés sont statistiques et exprimés en termes de variance expliquée.

Nous avons voulu analyser l'incidence de deux environnements sociologiques sur l'acquisition du français langue seconde en milieu majoritaire anglophone. À cette fin, nous avons émis deux hypothèses principales : 1) l'environnement scolaire a un effet considérable sur le développement des compétences langagières et l'environnement social

exerce un effet complémentaire; 2) l'environnement social influe grandement sur les dispositions cognitivo-affectives envers le français et l'environnement scolaire exerce à cet égard un effet complémentaire.

Généralement, ces deux hypothèses sont confirmées. Des recensions effectuées par des chercheurs tels que Genesee (1991), Byram (1997), Cohen (1996) et Cummins (2000) ont montré que la scolarisation en français est reliée au développement psycholangagier francophone chez les anglophones en milieu majoritaire. Notre recherche confirme que le degré de scolarisation en français entretient une relation importante avec les compétences langagières en français. Toutefois, les contacts extrascolaires avec le français exercent un effet complémentaire, comme le propose, d'ailleurs, le modèle des balanciers compensateurs. Beaucoup d'éducateurs souscrivent intuitivement à l'hypothèse énoncée et préconisent aux apprenants, des stratégies d'apprentissage plus informelles et complémentaires en dehors de l'environnement scolaire comme l'immersion culturelle, regarder et écouter la radio ou la télévision en français et participer à des activités sociales en français. La présente étude appuie empiriquement cette intuition.

Toutefois, le maintien d'une L2 n'est pas seulement une question de compétence. La volonté d'en faire usage est cruciale. Notre hypothèse selon laquelle les éléments constitutifs de la disposition affective envers la langue française et la communauté francophone seraient surtout fortement associés aux contacts avec les francophones et leur communauté est aussi confirmée. Notre étude montre que les deux tiers ou plus de la variance expliquée liée aux dispositions-affectives relèvent des facteurs de l'environnement social, sauf pour l'identité bilingue qui relève plutôt de l'environnement scolaire. Autrement dit, ce sont les anglophones qui entretiennent des contacts extrascolaires significatifs avec la langue et la culture françaises et avec des francophones qui manifestent la disposition la plus élevée à employer la langue et à recourir aux ressources linguistiques et culturelles de la communauté francophone.

Néanmoins, il est intéressant de constater que le degré de scolarisation en français et l'expérience scolaire de la langue française expliquent une partie non négligeable de la variance du désir d'intégration francophone et de l'identité francophone (0,33 et 0,24, respectivement). Plus l'élève est exposé intensivement à la langue française à l'école, plus il acquiert non seulement des compétences langagières en langue seconde, mais aussi une disposition affective à en faire usage.

Par ailleurs, l'état des connaissances actuelles ne permet pas d'expliquer le fait que l'environnement scolaire explique beaucoup plus de variance de l'identité bilingue que l'environnement social. D'autres recherches s'avèrent nécessaires pour approfondir ce constat. Néanmoins, Landry, Deveau et Allard (soumis pour publication) montrent que dans un contexte de forte vitalité, l'identité bilingue correspond davantage à un sentiment de compétence dans les deux langues qu'à un sentiment d'appartenance aux deux communautés. Les élèves anglophones qui ont fait partie de notre échantillon vivent en contexte majoritaire de forte vitalité anglophone. Par conséquent, il est permis de s'attendre à ce que leur identité bilingue soit surtout associée à un sentiment de compétence plutôt qu'à un sentiment d'appartenance. Puisque l'école est l'environnement qui est le plus fortement associé aux compétences langagières, il serait logique que

l'identité bilingue de ces anglophones relève davantage de leur expérience de l'école. L'identité francophone semble relever beaucoup plus d'un sentiment d'appartenance ou d'affiliation. De fait, comme le montre la présente étude, ce sont les contacts socio-familiaux (exemples : la parenté francophone et les amis) qui sont les plus fortement reliés à l'identité francophone.

À la lumière des résultats obtenus, il est pertinent de souligner l'importance de l'apport des contacts extrascolaires avec la langue et la culture cible de même qu'avec les locuteurs de cette langue. Par conséquent, il importe de continuer à encourager fortement les échanges interlinguistiques et interculturels par les échanges et les visites entre les élèves et les locuteurs de la langue seconde tel que le proposent d'autres chercheurs, dont Byram (1997), Calvé (1988), Cohen (1996), Genesee, (1987, 1994 et 1998), Hamers et Hummel (1994), Lapkin et Swain (1984), Noels et Clément (1998), Obadia (1997) et Stern (1992). Ces chercheurs considèrent que les échanges et les contacts avec les locuteurs de la langue et la culture cible constituent un élément fondamental du développement bilingue.

La phrase « Je suis fait des échanges que j'ai », de Jacquard (1996), caractérise l'essentiel de la valeur des contacts interlinguistiques et interculturels parce qu'elle résume à souhait la relation qu'entretiennent l'environnement social et les divers aspects du développement psycholinguistique relevés dans notre recherche. De plus, dans un monde où les termes « multiculturalisme » et « interculturalisme » sont devenus courants à l'échelle planétaire, il y aurait tout lieu d'intégrer cette réalité sociale à l'élaboration des programmes d'études de développement bilingue. De nombreux chercheurs, tels, entre autres, Hamers et Blanc (2000), Hamers (1994), Gardner (1985) et Stern (1992), recommandent l'inclusion d'un volet « social » et « culturel » dans les méthodes didactiques en L2. Nous bénéficions maintenant de ressources technologiques considérables pour favoriser la production de contacts interculturels directs. La présente étude apporte un appui empirique au besoin d'élaborer de telles initiatives, mais d'autres recherches s'avèrent nécessaires pour apprécier à leur juste valeur les apports complémentaires précieux de la scolarisation et de l'environnement social à l'apprentissage d'une langue seconde en contexte majoritaire.

### Références

- Allard, R. et Landry, R. (1992). Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. Dans W. Fase, K. Jaspaert et S. Kroon (Dir.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 171-196), Amsterdam, Benjamins.
- Allard, R. et Landry, R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language*, n°108, pp. 117-144.
- Bennett, G. K., Seashore, H. G. & Wesman, A. G. (1972). *Differential Aptitude Tests*. pp. 15-20.
- Bouchard, P. & Bourhis, R. (2002). (éd.). L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française. *Revue d'aménagement linguistique*, hors série. Québec, Les publications du Québec.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia, Multilingual Matters.
- Calvé, P. (1988). *Aspects de l'immersion*. Toronto, Ontario Research Council.
- Calvet, L. J. (1999). *L'écologie des langues : Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon, 304 p.
- Cohen, A.D. (1996). How immersed are students in immersion programmes? Dans T. Hickey et J. Williams (Ed.), *Language, Education & Society in a Changing World* (pp.196-208). Clevedon, Multilingual Matters.
- Commissariat aux langues officielles. (2009). Deux langues officielles, un espace commun. Rapport annuel 2008-2009. 40<sup>e</sup> anniversaire de la *Loi sur les langues officielles*. Ottawa, Commissariat aux langues officielles.
- Corbeil, J.-C. (2007). *L'embaras des langues. Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*. Montréal, Québec Amérique.
- Crystal, D. (2004). *The Language revolution*. Cambridge, Polity Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of educational research*, n°49, pp. 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans *Schooling and Language minority students: a theoretical framework*, California State Department of Education (pp. 3-49). Los Angeles, Evaluation, Assessment and Dissemination Center.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. New York, Longman.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues*, n°23, pp. 29-38.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> Century: A global perspective*. West Sussex, United Kingdom, Wiley-Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1993 et 1994). *Psychology/French Study*. Session 1 & 2.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, n°26, pp. 267-280.
- Genesee, F. (1978). Individual differences in second language learning. *Canadian Modern Language Review*, n°34, pp.490-504.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. Cambridge, Newbury House.
- Genesee, F. (1991). Second language learning in school setting: Lessons from immersion. Dans A. G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, multiculturalism and second language learning. The Mc-Gill conference in honour of Wallace E. Lambert* (pp.183-199). Hillsdale, Lawrence Erlbaum & Associates.
- Genesee, F. (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole community*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Genesee, F. (1998). French Immersion in Canada. Dans J. Edwards (Ed.), *Language in Canada* (pp.305-325). Cambridge, Cambridge University Press.

- Germain, C., J. Netten, & Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 60(3), pp.309-332.
- Giles, H., R. Bourhis & Taylor, D. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. Dans H. Giles (éd.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp. 307-348). London, Academic Press.
- Gouvernement du Canada (2003). *Le Prochain Acte : Un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne. Le plan d'action pour les langues officielles*, Ottawa, Gouvernement du Canada.
- Gouvernement du Canada (2008). *La feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013 : agir pour l'avenir*. Ottawa, Gouvernement du Canada.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, Oxford University Press.
- Hamers, J. F. (1994). Langue comme enjeu identitaire. L'interaction entre les réseaux sociaux, la valorisation du langage et les croyances dans le développement biculturel. Dans J. Blomart et B. Krewer (Ed.), *Perspectives de l'Interculturel* (pp. 285-299). Paris, L'Harmattan.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality & bilingualism*. 2<sup>e</sup> éd. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hamers, J. F., & Hummel, K. M. (1994). The Francophones of Quebec: language policies and language use. *International Journal of the Sociology of Language*, n°105/106, pp. 127-152.
- Jacquard, A. (1996). Le sens de l'identité. Dans *Le Congrès Mondial Acadien. L'Acadie en 2004 : Actes des Conférences et des Tables Rondes* (pp.61-76). Moncton, Les Éditions d'Acadie.
- Lambert, W. E. (1972). *Language, psychology and culture*. Stanford, Stanford University Press.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students* (pp.55-83). Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Lambert, W. E. (1981). Bilingualism: Its nature & significance. Dans W. E. Lambert, C. E. Snow, B. A. Goldfield, A. Uhl Chamot, et S. R. Cahir (Ed.), *Papers in Applied Linguistics. Bilingual Education, Series: 10, Faces and facets of Bilingualism* (pp. 1-6). Center for Applied Linguistics, National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Lambert, W. E., & Tucker, J. R. (1972). *Bilingual education of children: The St-Lambert experiment*. Rowley, Newbury House.
- Lambert, W. E., & Taylor, D. M. (1990). *Coping With Cultural and Racial Diversity in Urban America*, New York, Praeger.
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique, *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. 46, n°3, pp.528-553.

- Landry, R. et Allard, R. (1991). Can Schools promote additive bilingualism in minority group children? Dans L. M. Malavé et G. Duquette (Ed.), *Language, Culture & Cognition* (pp.198-231). Clevedon, Multilingual Matters.
- Landry, R. et Allard, R. (1992). Ethnolinguistics vitality and the bilingual development of minority and majority group students. Dans W. Fase, K. Jaespaert et S. Kroon (Ed.), *Maintenance and Loss of Minority Languages* (pp.171-195). Amsterdam, Benjamins.
- Landry, R. et Allard, R. (1993). Beyond socially naïve bilingual education: The effects of schooling and ethnolinguistic vitality of the community on additive and subtractive bilingualism, *The Annual Conference Journal of the National Association for Bilingual Education*, pp. 90-91.
- Landry, R. et Allard, R., (1996). Vitalité ethnolinguistique. Une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. Dans J. Erfurt (Dir.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada* (pp.61-87). Leipzig, Leipziger Universitätsverlag.
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIII(3), pp. 561-592.
- Landry, R. et Allard, R., (2000). *Langue de la scolarisation et développement bilingue : le cas des Acadiens de la Nouvelle-Écosse, Canada*. DiversCité Langues, en ligne, vol. V, <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.html>.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007a). A macroscopic intergroup approach to the study of ethnolinguistic development. *International Journal of the Sociology of Language*, n° 185, pp. 225-253.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2007b). Bilingual schooling of the Canadian francophone minority: A cultural autonomy model. *International Journal of Sociology of Language*, n° 185, pp.133-162.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2007c). Médias et développement psycholangagier francophone en contexte minoritaire. *Thèmes canadiens*, été, pp. 9-13.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2008). Un modèle macroscopique du développement psycholangagier en contexte minoritaire. *Diversité urbaine*, Numéro thématique : Plurilinguisme et identités au Canada, pp. 45-68.
- Landry, R., Deveau, K., & Allard, R., (2006). Langue publique et langue privée en milieu ethnolinguistique minoritaire : les relations avec le développement psycholangagier. *Francophonies d'Amérique*, n° 22, pp. 167-184.
- Landry, R., Deveau, K., & Allard, R. (soumis pour publication). Bilinguisme et métissage identitaire : vers un modèle conceptuel.
- Lapkin, S. & M. Swain (1984). Faisons le point. *Language and Society/Langue et Société*. n° 12, pp.50-56.
- Lapkin, S., Swain, M., & Shapson, S. (1990). French immersion research agenda for the 90s. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 46, (4), Mai. Dans S. Rehorick et V. Edwards (Ed.), *French Immersion: Process, Product & Perspectives*. Welland,

- Ontario, *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, pp. 392-428.
- Larsen-Freeman, D. (1995). On the changing role of linguistics in the education of second-language teachers: Past, present, and future. Dans J. E. Alatis, C. A. Straehl, B. Gallenberger et M. Ronkin. (Ed.), *Round Table on Languages and Linguistics 1995. Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspect*, Washington, Georgetown University Press, pp. 712-724.
- Marmen, L., & Corbeil, P. (2004). *Les langues au Canada : recensement de 2001*. Ottawa, Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. Patrimoine canadien et Statistique Canada.
- Netten, J., & Germain, C. (2004). Theoretical and research foundations of intensive French. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. 60, no 3, pp. 275-294.
- Noels, K. A., & Clément, R. (1998). Language in education bridging educational policy and social psychological research. Dans J. Edwards (Ed.), *Language in Canada* (pp.102-124). New York, Cambridge University Press.
- Obadia, A. A. (1997). L'immersion française au Canada et perspectives mondiales. Dans M. Dvorak. (Ed.), *Canada et bilinguisme* (pp.175-186). Rennes, Presses universitaires Rennes.
- Patrimoine Canadien (2008). *Feuille de route pour la dualité linguistique 2008-2013*. Gatineau (Qc), Gouvernement du Canada.
- Pelletier, R. (2008). *Le Québec et le fédéralisme canadien: un regard critique*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. Dans T. Skutnabb-Kangas et T. Cummins (Dir.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 9-44). Clevedon, Angleterre, Multilingual Matters.
- Statistique Canada (2007). Le portrait linguistique en évolution. Dans *Recensement de 2006 : série « analyses »*, Catalogue n° 97-555-XWF2006001.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1981). *Bilingual education in Ontario: A decade of research*. Toronto, The Ontario Government Bookstore.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. G. Madden (Ed.), *Input in second language acquisition. Series on Issues in Second Language Research* (pp. 235-253). Rowley, Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1991). Additive bilingualism and French immersion education : The roles of language proficiency and literacy. Dans A. G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning. The Mc-Gill*

*Conference in Honour of Wallace E. Lambert* (pp. 203-215). Hillsdale, Lawrence Erlbaum & Associates.