

DOCUMENT RESUME

ED 243 315

FL 014 338

**AUTHOR** Labrie, Normand  
**TITLE** La vitalite ethnolinguistique et les caracteristiques socio-psychologiques de l'individu vivant en milieu bilingue (Ethnolinguistic Vitality and the Socio-Psychological Characteristics of the Individual Living in a Bilingual Environment).  
**INSTITUTION** Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.  
**SPONS AGENCY** Quebec Dept. of Education, Quebec.  
**REPORT NO** ICRB-B-133; ISBN-2-89219-139-4  
**PUB DATE** 84  
**NOTE** 126p.  
**PUB TYPE** Reports - Research/Technical (143)  
**LANGUAGE** French

**EDRS PRICE** MF01/PC06 Plus Postage.  
**DESCRIPTORS** Acculturation; Affective Behavior; \*Bilingualism; Ethnology; Foreign Countries; \*Individual Characteristics; \*Language Attitudes; Language Research; \*Learning Motivation; \*Second Language Learning; \*Social Environment; Social Psychology; Sociolinguistics  
**IDENTIFIERS** \*New Brunswick

**ABSTRACT**

A study in Moncton, New Brunswick, of second language use by language minorities and native language maintenance as it relates to the linguistic groups' vitality and the individuals' attitudes toward these groups is reported. Seven research hypotheses were proposed: (1) The first language group's perception of the second language group's vitality will determine the integrative tendency of the first language group. (2) When the first language group's vitality is perceived as superior, the fear of assimilation and of loss of the language does not occur. (3) When the second language group's vitality is perceived as superior, the threat of losing the first language and fear of assimilation will be observable. (4) The affective situation will determine the frequency of contact of second language group members with each other relative to their contact with first language group members. (5) The relative frequency and quality of contact of a member of the second language group with the different groups' members will determine his linguistic confidence. (6) This confidence will determine his motivation to learn and speak the first language. (7) Aptitude and motivation will influence both linguistic and paralinguistic aspects of his language behavior. Results confirmed hypotheses (4), (6), and (7), did not confirm (1), and left questions concerning the others. (MSE)

\*\*\*\*\*  
 \* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made \*  
 \* from the original document. \*  
 \*\*\*\*\*

Publication  
B-133

ED243315

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS  
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

ICRB

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES  
INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION  
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION  
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION  
CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as  
received from the person or organization  
originating it.

Minor changes have been made to improve  
reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this docu-  
ment do not necessarily represent official NIE  
position or policy.

# LA VITALITÉ ETHNOLINGUISTIQUE ET LES CARACTÉRISTIQUES SOCIO-PSYCHOLOGIQUES DE L'INDIVIDU VIVANT EN MILIEU BILINGUE

Normand Labrie

1984

CIRB  
ICRB

FL014338

Normand Labrie

La vitalité ethnolinguistique et les caractéristiques socio-psychologiques  
de l'individu vivant en milieu bilingue

Publication B-133

1984

Centre international de recherche sur le bilinguisme  
International Center for Research on Bilingualism  
Québec

RS 61071

*Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une subvention de soutien du Ministère de l'Éducation du Québec et une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.*

*The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Department of Education of Québec and a contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.*

© **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME**  
*Tous droits réservés. Imprimé au Canada*  
Dépôt légal (Québec) 1<sup>er</sup> trimestre 1984  
ISBN 2-89219-139-4

---

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX .....	iv
LISTE DES FIGURES .....	v
LISTE DES APPENDICES .....	v
1. INTRODUCTION .....	1
2. METHODOLOGIE.....	19
2.1 Choix du terrain d'enquête.....	19
2.2 Echantillon .....	20
2.3 Instrumentation .....	21
2.3.1 La vitalité ethnolinguistique .....	22
2.3.1.1 La vitalité ethnolinguistique relative .....	23
2.3.2 Les attitudes et motivations .....	23
2.3.2.1 Attitude envers les anglophones .....	24
2.3.2.2 La peur d'assimilation.....	24
2.3.2.3 La tendance résultante du proces- sus affectif .....	24
2.3.2.4 La motivation à apprendre l'anglais .....	25
2.3.2.5 La motivation à utiliser l'anglais .....	25
2.3.2.6 La confiance en soi dans l'utilisa- tion du français .....	26
2.3.2.7 La confiance en soi dans l'utilisa- tion de l'anglais .....	26
2.3.2.8 L'auto-évaluation en français.....	26
2.3.2.9 L'auto-évaluation en anglais.....	26

2.3.2.10	La confiance langagière en .....	26
2.3.2.11	La confiance langagière en anglais .....	27
2.3.2.12	La confiance langagière relative .....	27
2.3.3	Les renseignements de base .....	27
2.3.3.1	La langue d'usage des media.....	28
2.3.3.2	L'évolution linguistique dans l'utilisation des media .....	28
2.3.3.3	La difficulté de compréhension dans l'utilisation des media ..	28
2.3.4	Le questionnaire d'information sur les réseaux et sur les usages langagiers.....	28
2.3.4.1	La fréquence de contact en français .....	29
2.3.4.2	La fréquence de contact en anglais .....	29
2.3.4.3	La fréquence de contact relative .....	29
2.3.4.4	La qualité de contact en français .....	29
2.3.4.5	La qualité de contact en anglais .....	30
2.3.4.6	La qualité de contact relative..	30
2.3.4.7	La fréquence et qualité de contact inter-ethnique .....	30
2.3.5	Le test de closure .....	30
2.3.5.1	La correction stricte .....	30
2.3.5.2	La correction large .....	30

2.3.6	Le test de Raven .....	31
2.4	Procédure .....	31
2.5	Résumé .....	32
3.	LES RESULTATS .....	33
3.1	Vue d'ensemble .....	33
3.2	Vérification des hypothèses .....	33
3.2.1	La vitalité ethnolinguistique et les attitudes .....	34
3.2.2	La vitalité ethnolinguistique et la peur d'assimilation .....	34
3.2.2.1	La vitalité ethnolinguistique relative inférieure à "1" et la peur d'assimilation .....	34
3.2.2.2	La vitalité ethnolinguistique relative supérieure à "1" et la peur d'assimilation .....	36
3.2.2.3	La vitalité ethnolinguistique et la peur d'assimilation: une analyse exploratoire .....	37
3.2.3	Le processus affectif et la fréquence de contact inter-ethnique .....	37
3.2.4	Le contact inter-ethnique et la confiance langagière .....	42
3.2.5	La confiance langagière et la motivation..	44
3.2.6	La motivation, l'aptitude et les aspects linguistique et para-linguistique du comportement langagier .....	49
3.3	Résumé .....	53
4.	INTERPRETATION ET CONCLUSION .....	56
	BIBLIOGRAPHIE .....	65
	APPENDICES .....	73

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1:	Analyse de corrélation entre la vitalité ethnolinguistique et l'attitude envers le groupe anglophone .....	35
TABLEAU 2:	Analyse de tendance de la courbe pour les sujets dont la vitalité ethnolinguistique excède "1" .....	38
TABLEAU 3:	Analyse de tendance de la courbe pour la totalité des sujets	40
TABLEAU 4:	Analyse de corrélation entre la tendance résultante du processus affectif et la fréquence de contact inter-ethnique	45
TABLEAU 5:	Analyse de variance pour la prédiction de la confiance langagière.....	46
TABLEAU 6:	Analyse de corrélation entre la fréquence et la qualité de contact inter-ethnique et la confiance langagière.....	48
TABLEAU 7:	Analyse de corrélation entre la confiance langagière et la motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde.....	50
TABLEAU 8:	Analyse corrélationnelle de la relation existant entre: la motivation, l'aptitude et les aspects linguistique et para-linguistique du comportement langagier.....	52
TABLEAU 9:	Analyse de régression multiple sur: la motivation, l'aptitude et les aspects linguistique et para-linguistique du comportement langagier.....	54

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1:  
Représentation schématique du modèle mis à l'épreuve  
empiriquement..... 13

FIGURE 2:  
La relation hypothétique entre la peur d'assimilation et la  
vitalité ethnolinguistique relative..... 16

FIGURE 3:  
Tendance de la courbe pour les 3 sous-groupes dont la  
vitalité ethnolinguistique relative excède "1"..... 39

FIGURE 4:  
Tendance de la courbe pour les 4 sous-groupes..... 41

FIGURE 5:  
L'impact de la qualité et de la fréquence de contact sur la  
confiance langagière relative..... 47

LISTE DES APPENDICES

APPENDICE 1:  
Questionnaire Junior..... 73

APPENDICE 2:  
Horaire des tests..... 99

## 1. INTRODUCTION

Quels sont les facteurs qui amènent l'individu vivant dans un milieu où deux langues sont en contact et faisant partie de la minorité linguistique à apprendre ou à utiliser la langue seconde? Cette question qui concerne l'individu et son environnement social incite à chercher une réponse autant du côté des facteurs sociaux que socio-psychologiques ou encore spécifiquement psychologiques. Elle soulève en outre le problème de la distinction des aspects linguistiques et para-linguistiques<sup>(1)</sup> du comportement langagier. Cette question semble donc soumettre celui qui y porte son intérêt à une approche interdisciplinaire pouvant lui permettre de relier de tels types de facteurs au comportement langagier. La recherche sur le sujet, effectuée surtout en psychologie sociale, a permis de dégager jusqu'à maintenant l'impact de certains facteurs. Les attitudes et la motivation constituent sûrement les mieux connus de ces facteurs. Toutefois, la relation entre les facteurs sociaux et socio-psychologiques demeure encore une question ouverte. C'est en tenant compte de cette lacune que le présent travail tentera de contribuer à la recherche sur le sujet. Cet objectif sera poursuivi en esquissant un modèle intégré de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue seconde mesurant l'impact de différents facteurs sociaux et socio-psychologiques sur le comportement langagier et ce, auprès des membres d'un groupe minoritaire.

Un bref rappel historique permet de constater que la recherche sur les divers phénomènes relatifs au contact inter-ethnique a été menée à partir des années cinquante dans des disciplines isolées et qu'elle a évolué par la suite vers une orientation multidisciplinaire. La linguistique s'est intéressée, sous l'influence de Weinreich (1953), aux questions d'interférences, la psychologie a étudié le bilinguisme en relation avec le développement cognitif de l'enfant alors que la sociologie a connu une orientation relevant presque exclusivement de la statistique (Dittmar, 1973). Il devenait de plus en plus souhaitable de développer une conception moins statique du phénomène du contact des langues. Ce sont la psychologie sociale, dans le cadre d'études sur les attitudes (Lambert et al., 1960), et la sociolinguistique, dans le cadre d'études portant sur le "code-switching" (Blom et Gumperz, 1972), qui semblent avoir davantage contribué à l'élaboration d'approches multidisciplinaires.

Toutefois, si des approches multidisciplinaires ont été proposées, le développement d'une perspective interdisciplinaire pour l'étude du bilinguisme, tel que Mackey (1968), Fishman (1968b) et Dittmar (1973) en ont souligné l'importance, reste encore aujourd'hui un projet à réaliser. En effet, la psychologie sociale et la sociolinguistique traitent chacune d'aspects différents du bilinguisme. La psychologie sociale s'intéresse, par exemple, à l'individu et aux phénomènes socio-psychologiques qui influencent son apprentissage de la langue seconde, alors que la sociolinguistique s'intéresse au groupe ainsi qu'aux phé-

---

1. Une discussion sur la distinction à faire entre ces deux aspects de la réalité sera produite ultérieurement.

nomènes sociaux qui influencent soit le maintien ou le non-maintien des variétés linguistiques, soit les divers modes d'utilisation de ces mêmes variétés. Bien que ces aspects du bilinguisme soient parfois rapprochés sur le plan théorique, peu d'études empiriques ont confirmé ces rapprochements. Il semble donc important de considérer ces disciplines en fonction de la complémentarité de leurs approches respectives afin de construire un cadre théorique intégré qui conduise à une vérification empirique.

Des progrès notables dans l'élaboration d'un cadre théorique intégré ont été réalisés par Fishman (1968b). En associant le rôle de la sociolinguistique à l'étude des aspects fonctionnels du langage, Fishman (1968b) distingue quatre construits théoriques qui permettent l'organisation d'une théorie qui soit descriptive et qui ait pouvoir de prédiction ainsi que d'une méthodologie appropriée pour l'étude du bilinguisme. Ces quatre construits sont organisés dans un ordre successif allant du construit le plus général aux construits les plus spécifiques.

i Le premier construit consiste en l'identification du locuteur à sa communauté linguistique et aux valeurs de la communauté reliées à la langue. Ce construit implique donc la description de la communauté linguistique. Fishman (1968b) préconise la distinction entre bilinguisme et diglossie<sup>(2)</sup>, où la diglossie concerne une situation de coexistence d'une variété supérieure et d'une variété inférieure qui ne s'excluent pas mutuellement mais qui sont complémentaires, l'utilisation de chacune d'entre elles se rapportant à des domaines spécifiques. Le comportement de l'individu impliqué dans une situation de diglossie devrait pouvoir être prédit à partir de son acceptation des deux ensembles de valeurs inhérents à sa culture, de son identification et de sa participation à ceux-ci.

ii Le second correspond aux domaines de comportement, tel que les observations du chercheur en permettent la classification. Il s'agit des lieux où l'identification culturelle se concrétise. Les domaines correspondraient dans la culture occidentale à la famille, aux amis, à l'éducation, à la religion, au travail, aux institutions gouvernementales. Les gens qui acceptent la complémentarité des variétés linguistiques et des valeurs qui y sont rattachées devraient ajuster leur comportement aux normes rattachées à chacun de ces domaines. Ceux qui ne les acceptent pas devraient exercer une pression sur les règles de comportement reliées à chacun de ces domaines.

iii Le troisième construit correspondrait aux dimensions des relations sociales, un construit plus concret, concernant la relation que les individus entretiennent entre eux. Il s'agit du degré auquel les relations entre individus sont régies. Elles peuvent être régies par un ensemble de spécifications simple, fini et rigide (les réseaux de communication fermés); à l'in-

---

2. En référence à Ferguson (1959); bien que Fishman ait élargi considérablement le sens du terme diglossie tel que défini par Ferguson.

verse, elles peuvent être régies par un ensemble de spécifications complexe et souple rendant possible un échange des valeurs personnelles, des intérêts et des opinions (les réseaux de communication ouverts). Dans les réseaux fermés l'usage spécifique d'une variété sera imposé. Dans les réseaux ouverts le choix d'une variété ou d'une autre sera davantage déterminé par l'expérience personnelle.

iv Le quatrième construit est encore plus concret que celui des réseaux. Il s'agit du type d'interaction que l'on retrouve dans les relations sociales. En référence à Gumperz (1964), Fishman fait la distinction entre les interactions personnelles (informelles) et les interactions transactionnelles (formelles). Dans les réseaux ouverts, il pourra y avoir changement de variété suite à de légères variations du type d'interaction. On pourra ainsi passer d'une variété à l'autre suite à un changement dans le type d'interaction sans pour cela que la situation ne soit entièrement modifiée. Dans les réseaux fermés, il se peut que des modifications majeures doivent avoir lieu entre les interlocuteurs pour qu'on observe des changements dans l'emploi des variétés.

À partir de ces quatre construits, il serait possible d'organiser la recherche sur le bilinguisme selon différents niveaux et d'en effectuer l'intégration. Ainsi, la recherche pourrait être effectuée selon des perspectives variées et conduire à des résultats appréciables à la condition de respecter les étapes suivantes:

- i. analyse du contexte à différents niveaux d'abstraction;
- ii validation empirique des catégories;
- iii distinction des relations pertinentes entre les paramètres.

Du fait qu'il établit les fondements d'une perspective interdisciplinaire pour la recherche relative au bilinguisme, un tel cadre théorique intégré devrait offrir un appui fiable aux études empiriques reliant diverses disciplines. L'étude qui suit s'appuiera notamment sur ce cadre théorique, car en analysant les facteurs qui agissent sur l'apprentissage ou l'utilisation de la langue seconde par les membres d'une minorité linguistique, elle fera appel à des concepts qui se situent au niveau des deux construits supérieurs. La question de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue seconde par les membres d'une minorité linguistique étant liée inévitablement à celle du maintien de la langue maternelle, il semble important en effet d'examiner cette question en fonction de la vitalité des groupes linguistiques et des caractéristiques affectives de l'individu à l'égard de ces groupes, telles l'attitude et la peur d'assimilation.

Vu les contraintes posées dans un tel travail, notamment la nécessité de respecter certaines limites tant au niveau de l'ampleur du sujet traité qu'au niveau des méthodes utilisées, il ne sera pas possible d'aborder la problématique mentionnée ci-dessus dans son entier. Il demeure toutefois important de mentionner quelle est cette problématique car celle-ci fut déterminante dans la délimitation du champ de recherche. L'intérêt porté pour une telle étude se situe normalement au niveau d'un aspect complémentaire fondamental de la question de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde, soit celui relatif à la compréhension des mécanismes impliqués dans le maintien ou le non-maintien de la langue maternelle. C'est cet aspect de la question fort complexe et relativement obscur qui implique que l'on doive tenir compte des rapports sociaux, ceux-ci étant susceptibles plus encore que les rapports linguistiques de déterminer l'évolution de toute situation de contact inter-ethnique.

L'orientation de la recherche se voyant donc déterminée en fonction du type de rapports sociaux existant entre les groupes linguistiques, il faut définir le plus clairement possible les instruments nécessaires pour une analyse systématique des phénomènes reliés à la question du maintien ou du non-maintien des langues. Ces moyens ne font que commencer à être disponibles, tel que Fishman (1972: 154) le soulignait:

"Since the basic instruments and theory required for the establishment of degree and direction of language maintenance or language shift are now beginning to be available (certainly this is true relative to the situation five years ago), it would now seem to be most crucial to devote increasingly amounts of theoretical and empirical attention to comparative (cross-network, cross-speech community, cross-policy, and cross-cultural) study of the psychosociocultural antecedents and concomitants of language maintenance and language shift".

Sur la base des nouveaux acquis de la recherche, il semble donc opportun de réévaluer constamment les moyens qui s'offrent pour une telle analyse, que ces moyens proviennent de la psychologie sociale, de la sociolinguistique ou de la sociologie. Dans cette étude, un rapprochement sera tenté entre différentes théories élaborées en psychologie sociale qui, tout en se penchant de manière plus ou moins directe sur la question du contact des langues, ont poursuivi un intérêt pour la découverte des mécanismes impliqués dans les divers rapports existant entre des groupes différents.

Deux types d'études seront plus particulièrement pris en considération dans le cadre du présent travail<sup>(3)</sup>. Il s'agit premièrement des études portant sur l'identification sociale et des rapports de celle-ci au comportement langagier, et deuxièmement de celles relatives aux attitudes et motivations et leur rôle dans le processus d'acquisition et d'utilisation d'une

3. Ceux-ci sembleraient se situer au niveau des deux construits les plus généraux, tels que distingués par Fishman (1968b), soit au niveau de l'identification à la communauté linguistique et à ses valeurs et au niveau des domaines du comportement.

langue seconde. La mise en relation des divers concepts élaborés dans ces études permettra de vérifier de manière empirique un modèle de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue seconde du type de celui proposé par Gardner (1979).

Le modèle de Gardner (1979) concerne exclusivement l'acquisition de la langue seconde. Il est constitué de quatre niveaux: le milieu social, les caractéristiques individuelles, les contextes d'apprentissage et les résultats linguistiques et para-linguistiques. Dans ce modèle, une importance majeure est attachée aux caractéristiques individuelles en relation avec les résultats linguistiques et para-linguistiques. Le milieu social ainsi que les contextes d'apprentissage y sont considérés en tant que causes et modérateurs de cette relation.

L'analyse du milieu social est incluse de manière générale dans le modèle de Gardner (1979). Celui-ci considère que les croyances culturelles transmises à l'individu par son environnement agiront sur ses attentes en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue seconde. Gardner (1979) ne prétend pas que les croyances culturelles détermineront le développement des différences individuelles. Toutefois, il considère que la motivation de l'individu à apprendre la langue seconde sera largement influencée par de tels facteurs.

Les différences individuelles concernent les caractéristiques de l'étudiant qui influencent son approche du processus d'acquisition de la langue seconde. Quatre éléments principaux y sont mis en relief, soit l'intelligence, l'aptitude en langues, la motivation et l'anxiété situationnelle, chacun d'eux contribuant à déterminer de manière plus ou moins directe les résultats linguistiques et para-linguistiques.

Les contextes d'apprentissage de la langue seconde sont considérés selon qu'ils réfèrent à l'instruction formelle ou encore à l'expérience informelle dans la langue. L'instruction formelle correspond à l'enseignement de la langue en classe, alors que l'expérience informelle dans la langue correspond aux situations donnant l'occasion à l'étudiant d'améliorer sa compétence sans enseignement direct. De telles situations sont par exemple: parler avec des membres de l'autre communauté, regarder la télévision, écouter la radio ou lire dans la langue seconde.

Les résultats linguistiques concernent la connaissance des aspects structuraux de la langue seconde, tels le vocabulaire et la grammaire, de même que la capacité à lire, à écrire, à comprendre et à parler la langue seconde. Quant aux résultats para-linguistiques, il s'agit de ce qui évolue en fonction de l'instruction et de l'expérience, soit, par exemple, l'attitude envers la communauté de la langue seconde, la xénophilie ou l'intérêt pour la poursuite de l'étude de la langue.

Il est possible à partir d'un tel modèle d'élaborer un bon nombre

d'hypothèses quant aux relations existant entre les divers éléments socio-psychologiques et les résultats linguistiques et para-linguistiques, tout en tenant compte du milieu social et du contexte d'apprentissage. A partir d'une étude empirique qui se basait sur ce modèle, Gardner (1979) a pu démontrer l'importance du milieu social pour l'acquisition de la langue seconde, grâce à des études comparatives effectuées en milieu multilingue et en milieu unilingue. Selon Gardner (1979) le milieu social n'impliquerait pas seulement des différences dans les contextes d'apprentissage de la langue seconde, il influencerait en outre les croyances culturelles concernant l'acquisition de la langue seconde. Cette étude empirique de Gardner (1979) a mis en évidence que la dichotomie entre les milieux multilingue et unilingue semble influencer les relations de l'aptitude en langues, de la motivation et de l'anxiété situationnelle aux résultats linguistiques. Allant dans le même sens, une étude de Smythe, Gardner et Smythe (1976) a fait ressortir que l'encouragement des pairs et des parents ainsi que l'attitude des membres de la communauté envers l'apprentissage d'une langue seconde spécifique constituent des mécanismes d'influence provenant du milieu social. Il s'agit dans ce cas-ci de facteurs qui relèvent des croyances culturelles et qui proviennent de l'entourage immédiat de l'individu.

L'importance de l'environnement de l'individu a par ailleurs déjà été mise en relation avec certains aspects cognitifs du bilinguisme. Une distinction a été établie par Lambert (1974) entre les situations de bilinguisme additif et celles de bilinguisme soustractif. Lambert (1974) a étudié la situation de diverses minorités ethnolinguistiques et a observé une différence fondamentale entre deux types de groupes. Les uns, en plus de conserver leur langue d'origine, avaient acquis avec succès une langue seconde, ce qu'il qualifia de bilinguisme additif. Les autres, pour diverses raisons (politiques, économiques ou autres) avaient été amenés à accorder une moindre importance à leur langue d'origine et avaient privilégié celle de la majorité, ce qu'il qualifia de bilinguisme soustractif. Cette notion facilite la classification des situations de bilinguisme, toutefois, elle n'offre la possibilité de décrire le milieu social que de manière générale. Elle pourrait, par exemple, difficilement servir à la psychologie sociale dans son objectif d'expliquer des différences individuelles à l'intérieur des mêmes groupes ethniques.

Si l'importance du milieu social peut être démontrée dans un modèle de l'apprentissage de la langue seconde, une analyse plus rigoureuse de celui-ci s'impose dans un modèle de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde, c'est-à-dire dans un modèle qui s'applique non seulement à la situation dans laquelle la langue seconde est apprise à l'école mais aussi où il y a coexistence de groupes ethniques distincts. Dans un modèle théorique qu'ils ont proposé pour l'étude de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde tenant compte de la situation inter-ethnique, Clément et Hamers (1979:359), mentionnent les divers aspects du milieu social susceptibles d'avoir une influence sur l'acquisition ou l'utilisation de la langue seconde:

"Le niveau de bilinguisme de la communauté, le climat politique et le statut socio-économique des individus concernés sont autant de facteurs desquels dépendra la mesure dans laquelle une langue seconde sera apprise dans cette communauté..."

Il va sans dire que le nombre de facteurs auxquels Clément et Hamers (1979) réfèrent pourrait varier grandement selon les situations étudiées. Plusieurs avenues sont indiquées au point de vue théorique mais il reste toutefois à déterminer au niveau pratique de quelle manière en orienter l'étude.

On a reconnu en somme en psychologie sociale que l'environnement social de l'individu était d'une importance indéniable dans les processus d'acquisition et d'utilisation de la langue seconde. Toutefois, la question n'a jamais été abordée avec toute la rigueur qu'aurait pu imposer le recours à une approche sociologique. Un des problèmes qui se pose concerne la description du milieu social et ce problème est complexe car une telle description exige un outil qui, en plus de tenir compte des différences individuelles, puisse être applicable à toute situation inter-ethnique et être quantifiable afin d'être compatible à la méthodologie de la psychologie sociale.

Un concept qui a été élaboré au cours des dernières années par Giles, Bourhis et Taylor (1977) semblerait pouvoir remplir les conditions énumérées ci-haut. Il s'agit du concept de vitalité ethnolinguistique. Ce concept ne constitue pas en soi une description aussi globale et aussi détaillée du milieu social que l'on pourrait le souhaiter. Il s'agit dans les faits d'un moyen d'évaluer la vitalité ethnolinguistique de groupes coexistants selon l'importance proportionnelle de leur statut, de leur démographie et de leur support institutionnel. En somme, ce concept rend possible une évaluation quantitative de certains aspects du milieu social qui sont susceptibles de constituer des facteurs importants dans l'équilibre des forces en présence.

Le concept de vitalité ethnolinguistique est défini par Giles, Bourhis et Taylor (1977: 308) comme suit: "... that which makes a group likely to behave as a distinctive and active collective entity in intergroup situations". D'après cette définition, la vitalité ethnolinguistique correspondrait en quelque sorte à un aspect du milieu social déterminant le degré de cohésion entre l'identité ethnique de l'individu et l'orientation de son identification sociale.

La taxonomie des variables structurales influençant la vitalité ethnolinguistique que Giles, Bourhis et Taylor (1977) ont élaborée repose sur trois facteurs principaux, soit le statut, la démographie et le support institutionnel. Les auteurs ont décomposé chacun de ces facteurs en divers éléments. Ainsi, le facteur de statut se compose pour chacun des groupes en présence des statuts:

- économique;
- social;
- sociohistorique;
- linguistique.

Le facteur démographique se compose, selon ses aspects de répartition:

- de l'existence d'un territoire national;
- de la concentration du groupe ethnique, et
- de la proportion de celui-ci;

et selon ses aspects numériques:

- du nombre absolu de membres;
- du taux de naissance;
- de la quantité de mariages mixtes;
- du taux d'immigration, et
- du taux d'émigration.

Finalement, le facteur de support institutionnel se compose sous ses aspects tant formels qu'informels du support apporté par:

- les mass media;
- le système d'éducation;
- les services gouvernementaux;
- l'industrie;
- les organismes religieux, et par
- les organismes culturels.

Il serait possible selon Giles, Bourhis et Taylor (1977) de mesurer la vitalité ethnolinguistique de divers groupes de manière objective à partir d'informations générales. Toutefois, il n'est pas certain que les membres de ces groupes perçoivent leur situation de manière exactement fidèle à la réalité. Or, la perception qu'ont les individus de la vitalité ethnolinguistique de leur groupe semble être importante <sup>(4)</sup>.

---

4. "... it could be argued that a group's subjective assessment of its vitality may be as important as the objective reality" (Giles, Bourhis et Taylor, 1977: 318).

Cette distorsion entre la réalité et la perception de celle-ci peut provenir selon Giles, Bourhis et Taylor (1977) d'actions visant la domination de l'un des deux groupes et sous-tendant l'exercice d'un certain monopole de l'information. Il serait possible cependant d'en concevoir d'autres raisons. Ce que Giles, Bourhis et Taylor (1977) soutiennent, c'est que le biais existant entre la vitalité ethnolinguistique dite objective et la vitalité ethnolinguistique dite subjective relèverait de la perception fidèle d'une information manipulée. Or ce biais pourrait relever de différences individuelles dans la perception de faits objectifs, c'est-à-dire que l'individu se construirait une image de la réalité qui serait fondée non seulement sur l'information provenant de sources institutionnelles mais aussi sur l'information acquise à travers son propre vécu. Il s'agirait donc également de connaissances que l'individu acquerrait à partir de sa propre observation de son environnement.

Il est possible grâce à une échelle construite par Bourhis, Giles et Rosenthal (1981) et basée sur les facteurs décrits ci-haut de mesurer la vitalité ethnolinguistique subjective, c'est-à-dire, telle que les membres du groupe ethnique la perçoivent. Chacun des individus répondant au questionnaire élaboré par ces auteurs effectue une évaluation qui cherche à être la plus objective possible, reposant sur ses connaissances générales quant à la force relative des groupes ethniques impliqués dans la situation inter-ethnique étudiée. Les réponses obtenues correspondent en d'autres mots à une évaluation quantitative des divers facteurs de statut, de démographie et de support institutionnel que les répondants peuvent donner à partir de leurs connaissances générales.

Malgré que le concept de vitalité ethnolinguistique tel que mesuré par des sources secondaires soit considéré par Bourhis, Giles et Rosenthal (1981) comme un instrument utile pour la comparaison des groupes ethnolinguistiques dans la recherche sur le contact des cultures, peu d'études l'ont utilisé jusqu'à maintenant. Sur le plan théorique, on a relié le concept de vitalité ethnolinguistique à la théorie de l'adaptation du langage de Giles (1973, 1977). Cette dernière s'intéresse aux motivations et aux conséquences sociales reliées aux changements de styles de discours. Toutefois, les liens existant entre le concept de vitalité ethnolinguistique et la théorie de l'adaptation du langage n'ont pas été mis à l'épreuve empiriquement.

Quant aux liens qui pourraient exister entre le concept de vitalité ethnolinguistique et les caractéristiques socio-psychologiques, ceux-ci ont été discutés au point de vue théorique par Bourhis, Giles et Rosenthal (1981:146).

It was proposed that the configuration of sociopsychological processes operating between ethnolinguistic groups in contact may vary according to the ethnolinguistic vitality of the speech communities in question.

Ces mêmes auteurs ont spécifié plus précisément quels aspects des caractéristiques socio-psychologiques pourraient être reliés à la vitalité ethnolinguistique perçue:

In addition, knowledge about group member's subjective perceptions of their own ethnolinguistic vitality may help account for group member's intergroup attitudes, skills and motivations for second language learning, attitudes towards language usage and use of code switching strategies (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981: 147).

L'utilisation du concept de vitalité ethnolinguistique en psychologie sociale a été suggérée par certains auteurs, tels Clément (1980) et Gardner (1979), afin de pallier les carences du modèle de Gardner au niveau du concept de milieu social (Clément, 1980). Gardner (1979: 201) lui-même en a mentionné l'utilité éternelle tout en soulignant les limites:

Giles, Bourhis and Taylor (1977) have proposed a schema for assessing ethnolinguistic vitality in terms of status, demography and institutional support, and consideration of this system would facilitate the classification of communities as either bilingual or monolingual, largely on the basis of public information.

Admittedly, such a dichotomous representation of the communities is gross. Nonetheless it provides an initial test of whether social contexts do influence the relationships between individual difference measures and achievement in the second language.

Malgré ces considérations, Gardner n'a pas fourni d'étude empirique intégrant le concept de vitalité ethnolinguistique à son modèle socio-psychologique.

Le fait qu'aucune étude empirique ne soit jamais venue vérifier dans les faits l'existence de liens entre la vitalité ethnolinguistique et les caractéristiques socio-psychologiques soulève quelques questions auxquelles le présent travail tentera d'apporter des éléments de réponse. Les aspects du milieu social mesurés par le concept de vitalité ethnolinguistique perçue seront-ils réellement prédictifs des caractéristiques socio-psychologiques de l'individu vivant en milieu bilingue? Le comportement langagier de l'individu vivant en milieu bilingue pourra-t-il être étudié en fonction à la fois de ses caractéristiques socio-psychologiques et de sa perception de la vitalité ethnolinguistique des groupes impliqués?

Comme le modèle théorique de Gardner (1979) se réfère plus spécifique-

ment à l'étude de l'apprentissage de la langue seconde, il ne pourra se prêter intégralement à l'étude des questions posées ci-haut. Ce modèle a toutefois servi de base à l'élaboration d'un modèle général de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde dans lequel Clément (1980) a tenté de rendre compte de l'état actuel des connaissances. Ce modèle général qui met l'accent sur les processus motivationnels (tels le désir d'intégration, la peur d'assimilation, la confiance langagière, la motivation) présente les différences individuelles de manière plus spécifique et semble ainsi rendre plus concrète la possibilité d'y intégrer la perception de la vitalité ethnolinguistique des groupes impliqués.

En se basant sur différentes études effectuées en psychologie sociale au cours des dernières années, Clément (1980) dégage certaines caractéristiques pertinentes à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue seconde dans différents types de milieux culturels. La pierre angulaire de ce modèle est constituée par la motivation, qui, telle que définie par Gardner (1979: 197), servira à prédire le comportement langagier de l'individu:

Motivation refers to those affective characteristics which orient the student to try to acquire elements of the second language and includes the desire the student has for achieving a goal, and the amount of efforts he expends in this direction.

En fait, la motivation sert de médiateur entre la compétence et différents mécanismes ou processus motivationnels, eux-mêmes influencés par les valeurs transmises à l'individu par son milieu culturel.

En ce qui concerne ces mécanismes ou processus motivationnels qui déterminent la motivation, Clément (1980) isole un "processus motivationnel primaire" qui vaudrait pour tout genre de milieu culturel (soit uniculturel ou multiculturel) et qui serait plus étroitement soumis aux pressions du milieu. Ce processus est constitué d'une part du désir d'intégration à l'autre communauté, en quelque sorte l'attitude envers l'autre communauté, et, d'autre part, de la peur que cette intégration ne provoque une perte au niveau de la langue et de la culture première, appelée la peur d'assimilation. Le désir d'intégration et la peur d'assimilation devraient être considérés en relation l'un à l'autre et le résultat de ces deux forces antagonistes constituerait la tendance résultante du processus motivationnel primaire. Alors que ce processus motivationnel pourrait être relié directement à la motivation en milieu uniculturel, il serait médiatisé par un "processus motivationnel secondaire" en milieu multiculturel, où le contact avec les membres de l'autre groupe est plus souvent possible et où la confiance langagière apparaît comme un facteur important agissant sur la motivation de l'individu.

Ces principales distinctions étant dégagées, il est possible dans le cadre du présent travail de retenir une partie du modèle théorique de Clément (1980), soit celle s'appliquant aux processus impliqués en milieu multiculturel et de

construire à partir de celle-ci un modèle théorique permettant l'intégration de la vitalité ethnolinguistique de même que la vérification des relations entre les différents paramètres du milieu social, des caractéristiques socio-psychologiques et du comportement langagier (voir la Figure 1). Ce modèle fera donc, tel que Clément (1980) le suggère, la distinction entre le processus motivationnel primaire (formé de l'attitude envers le groupe de langue seconde <sup>(5)</sup> et de la peur d'assimilation) et le processus motivationnel secondaire (formé de la confiance langagière). Il est prévu dans ce modèle que la perception de la vitalité ethnolinguistique contribuera à déterminer les composantes du processus motivationnel primaire. L'impact que ce dernier exerce sur le processus motivationnel secondaire ne serait pas direct. Il serait plutôt médiatisé par des caractéristiques du contact inter-ethnique (la fréquence et la qualité de contact) ayant trait à l'expérience individuelle. Par ailleurs, le processus motivationnel secondaire déterminerait la motivation. C'est cette dernière qui déterminerait, en relation avec l'aptitude, les différents aspects linguistique et para-linguistique du comportement langagier. Le type de relation ou d'interaction qu'il est permis d'envisager entre ces différents paramètres sera formalisé ultérieurement à l'aide de sept hypothèses.

C'est grâce aux études de Gardner et Lambert (1972) qu'a pu être établie la distinction du "processus motivationnel primaire". Ceux-ci ont d'abord démontré que l'attitude envers le groupe de langue seconde constitue un élément d'importance majeure du processus d'acquisition d'une langue seconde. Ils ont de plus fait ressortir que l'attitude se dégage en tant que caractéristique socio-psychologique occupant une position antérieure à celle de la motivation.

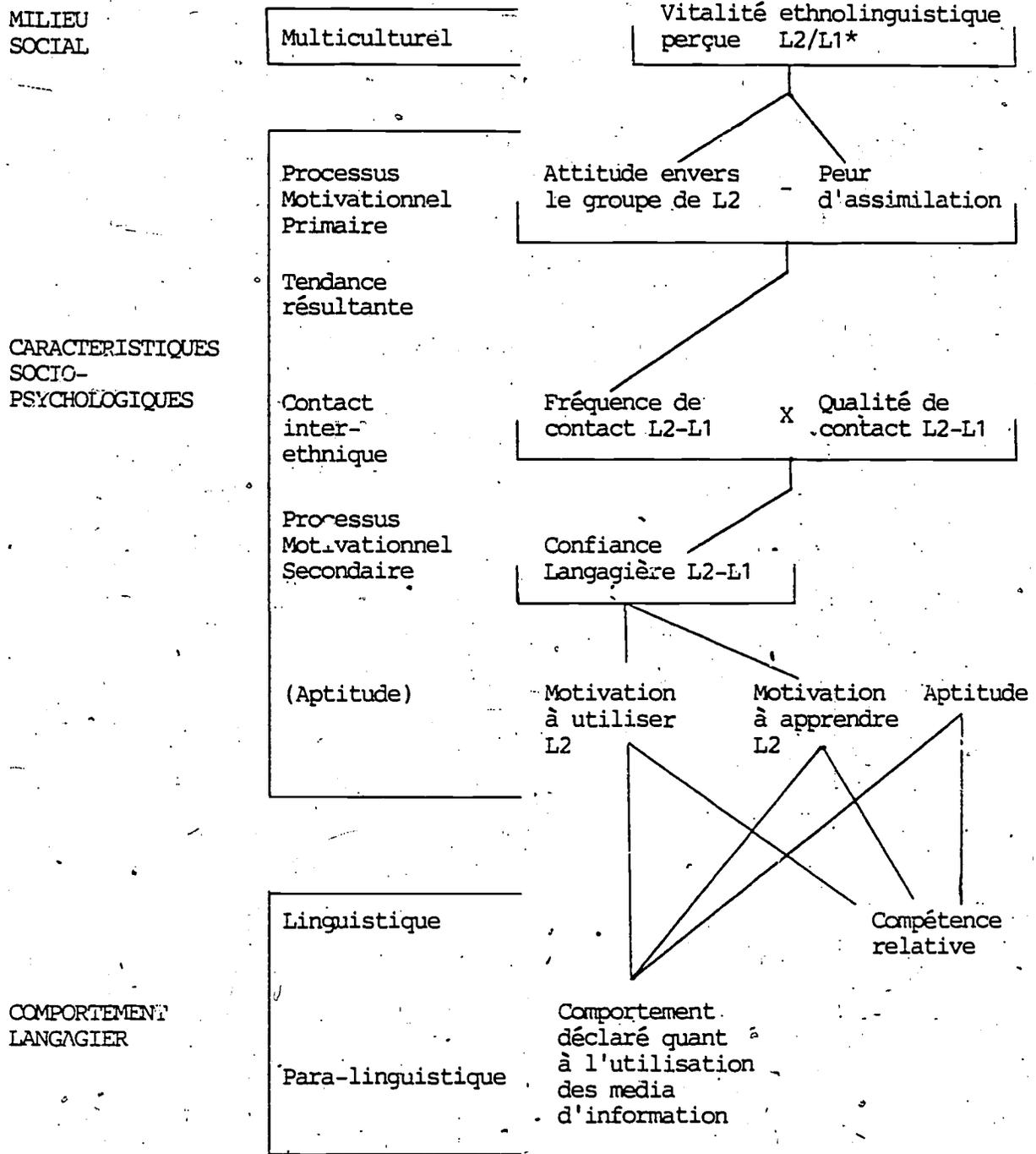
Au cours d'enquêtes menées auprès de différentes populations, Gardner et Lambert (1972) ont démontré que les tendances ethnocentriques de l'apprenant ainsi que ses attitudes envers les membres de l'autre groupe semblaient être les déterminants de son succès dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. De plus, sa motivation à apprendre semblait être déterminée par ses attitudes et par son orientation face à l'apprentissage; celle-ci pouvait être, soit instrumentale, soit intégrative <sup>(6)</sup>. Une orientation instrumentale porte sur les aspects utilitaires de l'acquisition de la langue alors qu'une orientation intégrative réfère à l'intérêt à apprendre la langue seconde dans le but de rendre possible la communication avec l'autre communauté. Diverses études ont ultérieurement démontré que les étudiants qui font preuve d'une orientation intégrative seraient généralement plus motivés à apprendre la langue seconde, leurs attitudes envers l'autre communauté

5. L'expression "groupe de langue seconde" sera utilisée au cours de ce travail pour indiquer la communauté dont la langue pourra être acquise ou utilisée par les membres du groupe qui constitue l'objet d'étude. Dans le cas présent, il s'agit du groupe majoritaire dont la langue maternelle, l'anglais, constitue la langue seconde des sujets étudiés.

6. A ne pas confondre avec la tendance intégrative qui correspond à l'attitude envers le groupe de langue seconde et dont il est question fréquemment dans cette étude.

FIGURE 1

REPRESENTATION SCHEMATIQUE DU MODELE MIS A L'EPREUVE EMPIRIQUEMENT



\* Il est à noter que les symboles L1 et L2 correspondent à la langue maternelle et à la langue seconde respectivement. Dans les tableaux et les figures qui sont présentés ultérieurement ces symboles correspondent au français, langue maternelle, et à l'anglais, langue seconde. Les indices incluant les symboles L2-L1 ou L2/L1 correspondent à des indices relatifs (voir au point 2.3).

seraient plus favorables et leur compétence acquise dans la langue seconde serait supérieure à celles des personnes montrant une orientation instrumentale (Gardner et Lambert, 1959, 1972; Gardner et Santos, 1970; Smythe, Stennett et Feenstra, 1972).

Il semble donc que l'attitude corresponde à un élément affectif déterminant, dont la motivation et, dans une certaine mesure, le rendement linguistique dépendront. Il s'agirait d'un élément qui pourrait être influencé par le type de rapport que l'individu entretient avec le groupe de langue seconde. Si l'on réfère à Bourhis, Giles et Rosenthal (1981), il s'agirait d'un facteur qui pourrait être considéré en fonction de la vitalité ethnolinguistique.

En supposant que la vitalité ethnolinguistique correspond à la force ou au prestige d'une langue dans un milieu donné et que l'attitude envers le groupe de langue seconde est plus étroitement soumise aux pressions du milieu social, tel que Clément (1980) le suggère, il est permis d'émettre l'hypothèse suivante:

#### Hypothèse 1:

La vitalité ethnolinguistique du groupe de langue seconde (relative à celle du groupe de langue première) telle que perçue par le groupe de langue première, déterminera la tendance intégrative des individus de ce dernier groupe, c'est-à-dire, plus le groupe de langue seconde sera perçu comme important, plus sa force d'attraction sera grande.

Toutefois, d'autres études ont démontré plus récemment que le processus affectif ne serait pas exclusivement déterminé par le désir d'intégration (l'attitude envers le groupe de langue seconde). Une force allant en sens contraire, la "peur d'assimilation" a été identifiée et étudiée par Taylor et Simard (1975), Taylor, Meynard et Rheault (1977) et Clément, Gardner et Smythe (1980). Ces derniers ont démontré qu'il existait une relation négative entre la peur d'assimilation et l'attitude envers le groupe de langue seconde. Tel que Clément (1982: 59) le mentionne: "...l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde pourraient être modérés par la crainte que de telles activités amènent la perte de la langue première..." Ainsi, alors que l'individu développe des attitudes qui favorisent le rapprochement avec l'autre groupe, il développerait en même temps un sentiment de peur envers ce même groupe, ce qui l'amènerait à éviter le rapprochement. L'aspect contradictoire des éléments formant le processus affectif semble donc impliquer que l'on doive tenir compte des rapports de force existant entre les groupes ethniques dans l'étude de ce processus.

Si l'on spécifie davantage l'impact que la vitalité ethnolinguistique des différents groupes peut exercer sur la peur d'assimilation, il devrait être possible de dégager les hypothèses suivantes, selon que la vitalité ethnolinguistique du groupe de langue première est perçue comme supérieure à celle du groupe de langue seconde, ou vice versa.

Hypothèse 2:

Lorsque la vitalité ethnolinguistique du groupe de langue première est perçue comme supérieure à celle du groupe de langue seconde, la menace de perdre sa langue ne devrait pas être ressentie; ainsi la peur d'assimilation devrait être inexistante.

Hypothèse 3:

Lorsque la vitalité ethnolinguistique du groupe de langue seconde est perçue comme supérieure à celle du groupe de langue première, la menace de perdre sa langue première devrait être ressentie et ainsi la peur d'assimilation devrait être observable. En fait, selon Clément (1982) la relation entre la vitalité ethnolinguistique et la peur d'assimilation devrait être de type quadratique et négative (voir la Figure 2), c'est-à-dire qu'elle devrait augmenter constamment en relation avec la dominance du groupe de langue seconde jusqu'au point où cette dernière deviendrait tellement forte que l'individu préférerait s'assimiler et alors la peur d'assimilation s'estomperait.

L'attitude envers le groupe de langue seconde et la peur d'assimilation formeraient donc les deux constituantes du processus motivationnel primaire. L'effet contradictoire de ces deux composantes pourrait être pris en considération pour définir une tendance résultante du processus affectif:

"La tendance résultante est une fonction soustractive de la tendance intégrative et de la peur d'assimilation. Ainsi, l'impétus motivationnel résultant du processus affectif est déterminé par l'équilibre de la tendance intégrative et de la peur d'assimilation (Clément, 1982: 59)".

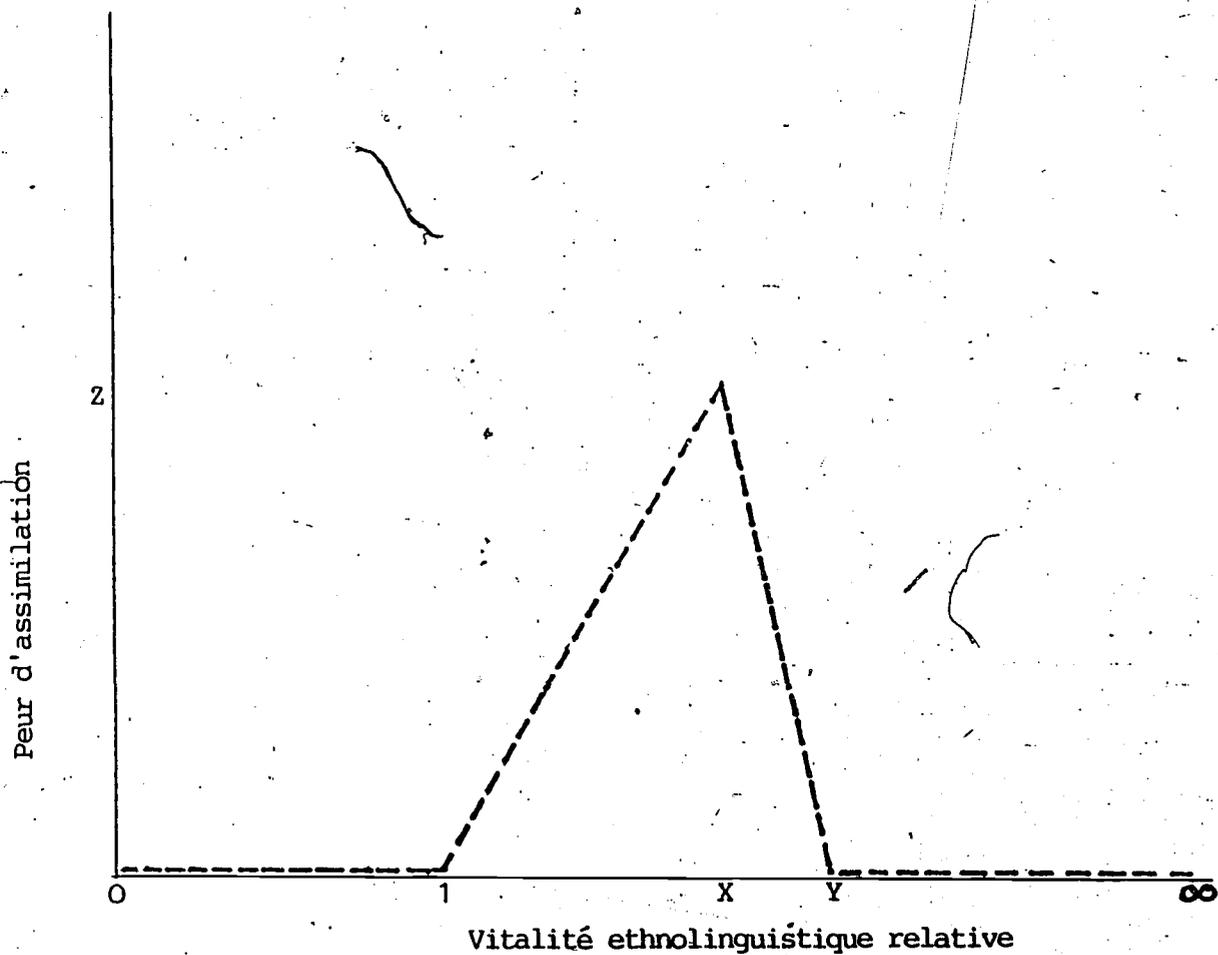
Or, selon Clément (1980) et Clément, Gardner et Smythe (1980), le processus affectif pousserait l'individu à établir des contacts avec les membres de l'autre groupe ethnique, ce qui permet de supposer ce qui suit:

Hypothèse 4:

Le processus affectif déterminera la fréquence de contact avec les membres du groupe de langue seconde, relative à celle avec les membres du groupe de langue première.

FIGURE 2

LA RELATION HYPOTHETIQUE ENTRE LA PEUR D'ASSIMILATION ET  
LA VITALITE ETHNOLINGUISTIQUE RELATIVE



Cette possibilité d'entrer en contact avec les membres de l'autre groupe ethnique serait à l'origine du "processus motivationnel secondaire". Selon Clément (1980) c'est par ce processus que se développe chez l'individu la confiance en sa capacité de communiquer avec les membres de l'autre groupe et une réduction de son anxiété dans les situations où il y a utilisation de la langue seconde. L'anxiété ressentie dans les situations où il y a utilisation de la langue seconde semble en fait constituer l'aspect contraire de la confiance langagière. L'importance de ce facteur a été démontrée par Gardner (1979) qui, en effectuant des comparaisons dans des milieux unilingues et des milieux bilingues, a constaté qu'en milieu unilingue anglais, le meilleur prédicteur de la compétence en français était la motivation, alors qu'en milieu bilingue c'était l'anxiété.

Selon Clément (1980) et Clément, Gardner et Smythe (1980), la confiance langagière serait dépendante de deux aspects du contact avec les membres du groupe de langue seconde. Il s'agit de la fréquence et de la qualité du contact dont l'importance a été confirmée par une étude de Hamers et Deshaies (1981). Clément (1980) a considéré la confiance langagière en tant que résultat de la fréquence et de la qualité du contact. Il a établi au niveau théorique que ces deux facteurs interagiraient de façon multiplicative sur la confiance en soi, c'est-à-dire qu'une fréquence élevée de contacts agréables aurait un effet plus positif qu'une basse fréquence; et qu'inversement, une fréquence élevée de contacts désagréables aurait un effet plus négatif qu'une basse fréquence. La prochaine hypothèse servira donc à vérifier l'adéquation de ce type d'interaction.

#### Hypothèse 5:

La fréquence et la qualité relatives de contact avec les individus des deux groupes ethniques détermineront le niveau de confiance langagière relative de l'individu. L'impact de ces éléments sur la confiance langagière devrait être caractérisé par une interaction de type multiplicatif.

Toujours selon le même modèle général de Clément (1980), la confiance langagière, considérée en tant que tendance d'évitement ou de rapprochement avec les membres du groupe de langue seconde déterminerait de manière directe la motivation. L'existence de liens entre la confiance langagière et la motivation a été démontrée par une étude de Clément, Gardner et Smythe (1977b) qui a permis de constater que l'individu sera motivé à apprendre une langue seconde dans la mesure où il manifesterait de la confiance en soi dans l'utilisation de cette langue. Il est donc possible de formuler l'hypothèse suivante:

#### Hypothèse 6:

La confiance langagière sera le déterminant de la motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde.

Finalement, diverses études (soit par exemple celles de Gardner et Smythe (1975) et de Clément (1978) ont démontré que la motivation déterminerait le comportement langagier. Toutefois, elle ne déterminerait pas seule le comportement langagier, elle devrait être étudiée en relation avec l'aptitude:

...both aptitude and motivation are implicated in the formal language acquisition context (e.g. the language classroom), but (...) motivation (...) (is more involved) than aptitude (...) in the informal contexts (e.g. any choice situation which permits language practice). Both contexts aid in promoting language achievement (Gardner, 1982: 146).

Deux aspects du comportement langagier seront distingués, soit un aspect linguistique référant aux contextes formels de Gardner (1979), c'est-à-dire la compétence linguistique relative de l'individu en langue seconde, et un aspect para-linguistique référant aux contextes informels de Gardner (1979), soit l'utilisation des media d'information analysée selon le choix de la langue d'utilisation, l'évolution de ce choix et la difficulté de compréhension dans les différentes langues. La dernière hypothèse servira donc à vérifier les relations existant entre l'aptitude, la motivation et les aspects linguistique et para-linguistique du comportement langagier.

#### Hypothèse 7:

L'aptitude et la motivation influenceront le comportement langagier dans ses aspects linguistique et para-linguistique.

Le modèle d'acquisition et d'utilisation de la langue seconde qui sera mis à l'épreuve dans le cadre du présent travail est constitué des sept hypothèses définies précédemment. Celles-ci contribuent, pour un certain nombre d'entre elles, à vérifier la possibilité d'intégrer le concept de vitalité ethnolinguistique à un modèle général de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde. Certaines d'entre elles contribuent, par ailleurs, à vérifier l'adéquation du modèle de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde en milieu bilingue. La section suivante comprend la description de l'échantillon et des instruments de mesure utilisés pour permettre de procéder à ces vérifications.

## 2. METHODOLOGIE

La présente section fait la description de la méthodologie utilisée dans cette étude. Il s'agit d'une section plutôt technique, surtout en ce qui concerne la description des instruments de mesure. Cette section sera utile surtout au lecteur désireux de vérifier de quelle manière les concepts dont il a été question dans l'Introduction ont pu être quantifiés. Il ne s'agit donc pas en somme d'une partie faisant le lien entre l'élaboration théorique et l'étude empirique mais plutôt d'une partie à laquelle il sera possible de référer pour vérifier l'adéquation des instruments de mesure utilisés pour tester les hypothèses.

Les premières parties de cette section sont consacrées aux justifications du choix du terrain d'enquête et de l'échantillon. Une partie est ensuite consacrée à la description détaillée de l'instrumentation. Celle-ci inclut les résultats obtenus à un test de cohérence interne effectué pour vérifier la validité des échelles multiples. Finalement, une autre partie apporte des informations sur la procédure utilisée lors de l'enquête.

### 2.1 Choix du terrain d'enquête<sup>(1)</sup>

L'enquête, permettant de recueillir les données de cette étude, a été menée à Moncton, Nouveau-Brunswick, en raison de la coexistence de deux communautés linguistiques faisant partie d'une organisation sociale commune. La répartition démographique des communautés que l'on peut y observer a semblé fournir un terrain d'enquête adéquat à la vérification des hypothèses posées plus haut.

En analysant les données du recensement, il est possible de supposer l'existence d'une situation de bilinguisme dans laquelle les francophones forment un groupe minoritaire pour qui l'acquisition ou l'utilisation de la langue seconde constitue soit une possibilité, soit une nécessité:

#### Niveau provincial:

- la population d'origine ethnique française au Nouveau-Brunswick forme 37% de la population totale, alors que la population de langue maternelle française en constitue 34% et que le français est la langue d'usage de 31.4% d'entre eux (Roy, 1980: 187)<sup>(2)</sup>;

1. La cueillette des données a été faite dans le cadre du pré-test effectué par les chercheurs du Centre international de recherche sur le bilinguisme qui préparent une enquête pluridisciplinaire approfondie sur la variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact.
2. Source: Statistique Canada, 1971, Bull. 1-3-2, 1.3-3,, 1.3-5.

- la population du Nouveau-Brunswick, selon la langue officielle, se répartit de manière suivante: anglais seulement: 62.5%; français seulement: 15.9%; anglais et français: 21.4% ni anglais, ni français: 0.1% (de Vries et Vallee, 1980: 40);
- le pourcentage de bilingues officiels par langue officielle est le suivant: anglais: 5.2%; français: 53%; autres: 9.2% (de Vries et Vallee, 1980: 70).

#### Niveau municipal:

La ville de Moncton, qui comptait en 1971 47 870 habitants, était composée de 38% de personnes d'origine ethnique française (Roy, 1980: 190)<sup>(3)</sup> et était ainsi susceptible de présenter des caractéristiques intéressantes du phénomène de contact inter-ethnique.

Le terrain d'enquête choisi semblait, en somme, susceptible de présenter des caractéristiques de bilinguisme dont le milieu social de chaque individu allait être imprégné. De même, la vitalité ethno-linguistique (Giles, Bourhis et Taylor, 1977) des groupes en cause semblait pouvoir se prêter à une investigation pertinente (voir à l'Introduction).

#### 2.2 Echantillon

Les données furent recueillies auprès d'élèves de 9<sup>ième</sup> année. Ce groupe d'âge composé d'adolescents de 13 à 16 ans, a été choisi pour deux raisons: d'une part, le développement de l'individu semble assez avancé à cet âge (Ballar et Charles, 1968), et, d'autre part, les distorsions dues à l'abandon scolaire selon les origines socio-économiques ne sont pas encore trop marquées. Quatre classes de 9<sup>ième</sup> année de l'école francophone Beauséjour ont participé à l'enquête. L'intérêt particulier que présentait le choix de cette école résidait dans le fait qu'il s'agit d'un établissement réservé à la minorité linguistique de la ville officiellement bilingue de Moncton et de ses environs.

En effet, l'école Beauséjour compte 380 élèves, dont les 2/3 proviennent de la ville même de Moncton et dont l'autre tiers provient des villages avoisinants. Moins de 10% de sa clientèle serait d'origine anglophone (Labrie, manuscrit non publié, 1982).

Cette étude a été menée plus spécifiquement auprès de 106 élèves. Les sujets qui n'avaient pas complété la totalité des questionnaires en raison d'absentéisme à l'une ou l'autre des deux sessions de "testing" furent éliminés, laissant 95 sujets qui ont été présents aux deux sessions<sup>(4)</sup>. Leur moyenne d'âge est

---

3. Source: Statistique Canada, 1971, Bull. 1.3-4, 1.3-5.

4. Les renseignements d'ordre général sur les informateurs (âge, sexe, langue maternelle, origine) qui ont servi à la description des sujets ont été tirés du questionnaire de renseignements de base (questions 1, 2, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 41, 74, 75). On retrouve dans l'Appendice A une copie des parties du questionnaire utilisées.

de 14.7 ans. On observe une répartition à peu près égale des deux sexes, 51.5% des sujets étant de sexe masculin et 48.5% de sexe féminin.

Des 95 sujets interrogés à l'aide du questionnaire de renseignements de base, 63% ont donné le français comme langue maternelle, 13% l'anglais, 22% le français et l'anglais et 2% d'autres langues. 77% ont commencé l'école en français, 21% en anglais et 2% en anglais et en français. Par ailleurs, 75% des sujets n'ont reçu d'enseignement qu'en français, 24% en ont reçu en français et en anglais, et finalement 1% n'en ont reçu qu'en anglais.

96% des sujets étudiés vivaient à Moncton au moment de l'enquête et 4% habitaient des villages à proximité de la ville. 51% des sujets ont toujours vécu au même endroit, 5% ont déjà vécu dans un autre pays, 21% ont vécu dans une autre province du Canada et 23% ont déjà vécu dans une autre ville du Nouveau-Brunswick. Enfin 14% des sujets ont connu un troisième déménagement.

### 2.3 Instrumentation

Plusieurs questionnaires ont été utilisés dans le cadre de la recherche portant sur la variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact (voir note 1, p. 19). Dans la présente étude, seuls les questionnaires ou parties de questionnaires qui ont servi à vérifier les hypothèses formulées dans l'Introduction seront décrits (5). Il s'agit:

- d'un questionnaire permettant de mesurer la vitalité ethno-linguistique perçue des groupes;
- d'un questionnaire sur les attitudes et motivations incluant divers aspects socio-psychologiques du comportement;
- d'un questionnaire de renseignements de base qui a permis de dégager des informations sur le comportement para-linguistique;
- du questionnaire d'information sur les réseaux et sur les usages langagiers (le QIRUL) qui a permis d'obtenir les données sur les contacts inter-ethniques;
- d'un test de closure anglais qui a servi à mesurer la compétence linguistique;
- et finalement, d'un test de quotient intellectuel qui a servi à mesurer l'aptitude.

Parmi ces questionnaires, certains sont constitués de diverses questions devant être regroupées de façon à former des échelles. Dans les cas pertinents, le degré de cohérence interne de ces échelles a été examiné. Ainsi la description de certaines des échelles utilisées dans cette recherche est suivie d'un

- 
5. Le lecteur trouvera dans l'Appendice A une copie des parties de questionnaires utilisées.

indice de cohérence interne (alpha de Cronbach) qui a été calculé sur la base des données recueillies auprès de l'échantillon décrit au point précédent. L'analyse de cohérence interne permet de constater la validité du construit mesuré. Elle témoigne de la mesure dans laquelle les composantes d'une échelle sont reliées entre elles. Le seuil d'acceptabilité pour les échelles multiples telles que celles rencontrées dans cette étude se situe à  $\alpha = 0.75$ . Il a été convenu de ce niveau quelque peu inférieur au seuil normalement reconnu en raison d'un échantillon restreint ne représentant qu'une tranche de la population pour laquelle ces échelles ont été construites. Ce seuil correspond généralement au coefficient obtenu dans d'autres recherches (Clément, 1978).

### 2.3.1 La vitalité ethnolinguistique

Les mesures de vitalité ethnolinguistique ont été obtenues en adaptant le questionnaire de Bourhis, Giles et Rosenthal (1981) à la situation de contact inter-ethnique prévalant au Nouveau-Brunswick (voir Appendice A, questions 579 à 620) (6). Ce questionnaire fait la distinction entre des mesures de vitalité ethnolinguistique française et anglaise. Chacune des questions relatives à la mesure de vitalité ethnolinguistique française est évaluée en fonction de la question correspondante de la mesure de vitalité ethnolinguistique anglaise, et vice versa. De plus, un indice de vitalité ethnolinguistique relative a été calculé (voir au point 2.3.1.1).

L'échelle de vitalité ethnolinguistique (tant française qu'anglaise) comprend 21 questions réparties en 3 sous-échelles. La première sous-échelle porte sur le statut accordé à la langue et comprend une évaluation des faits suivants:

- l'importance qu'a la langue au niveau régional et international;
- l'importance du groupe ethnique au niveau régional;
- la fierté de l'héritage culturel;
- la richesse du groupe au plan économique.

La deuxième sous-échelle est reliée aux facteurs démographiques et comprend une évaluation des facteurs suivants:

- la répartition de la population;
- le taux de naissance;
- l'immigration;

---

6. Dans les descriptions qui suivent, le titre de l'échelle est suivi d'une liste de chiffres correspondant aux questions pertinentes des questionnaires apparaissant dans l'Appendice A.

- l'endogamie;
- l'importance démographique du groupe dans la région.

La troisième sous-échelle porte sur le support institutionnel et comprend des questions concernant respectivement:

- la fréquence d'usage de la langue dans les services gouvernementaux;
- la fréquence d'usage de la langue dans les organismes religieux;
- la fréquence d'usage de la langue par les mass media;
- la fréquence d'usage de la langue dans les organismes culturels;
- l'importance du groupe ethnique dans la vie économique;
- l'importance du groupe ethnique dans la vie éducative;
- l'importance du groupe ethnique dans la vie politique;
- l'importance du groupe ethnique dans la vie des affaires.

Chaque élève répondait à chacune des questions en indiquant sur une échelle à sept points la mesure dans laquelle les francophones et les anglophones étaient importants par rapport au critère proposé. En calculant la moyenne pour l'ensemble des questions des 3 sous-échelles, un score faible (min.:1) indique chez le répondant une perception d'une vitalité extrêmement faible du groupe francophone ou anglophone, alors qu'un score élevé (max.: 7) indique la perception d'une vitalité extrêmement forte. Le point neutre (4) indique la perception d'une vitalité moyenne. Sur la base de ces données, il est possible de dériver de façon indépendante un indice de vitalité française et un indice de vitalité anglaise.

#### 2.3.1.1 La vitalité ethnolinguistique relative

Un indice de vitalité ethnolinguistique relative a été obtenu en divisant le score de vitalité ethnolinguistique anglaise par le score de vitalité ethnolinguistique française. Un indice inférieur à "1" indique la supériorité de la vitalité ethnolinguistique du groupe francophone; un indice supérieur à "1" indique la supériorité de la vitalité ethnolinguistique du groupe anglophone; si cet indice est égal à "1", la vitalité des deux groupes est alors de force égale. Pour ce qui est de l'analyse de cohérence interne, les indices obtenus ont été  $\alpha = 0.82439$  pour la vitalité ethnolinguistique française, et  $\alpha = 0.84673$  pour la vitalité ethnolinguistique anglaise. Il s'agit d'indices très élevés, ce qui indique que les diverses composantes des échelles sont fortement intercorrélées, c'est-à-dire que les réponses apportées par les élèves à chacune des questions ne diffèrent que très peu les unes des autres. En somme, les élèves semblent avoir évalué la situation inter-groupe de manière globale et n'avoir apporté que peu de nuances dans leur évaluation de chacune des questions prise séparément.

#### 2.3.2 Les attitudes et motivations

Les mesures d'attitudes et de motivation sont inspirées de celles proposées par Clément (1978). Elles concernent les attitudes envers les anglophones, la peur d'assimilation, la motivation à apprendre l'anglais, la motivation à utiliser l'anglais, la confiance en soi dans l'utilisation du français et de l'anglais.

l'auto-évaluation en français et en anglais. A partir de ces mesures divers indices ont été calculés, soit: un indice de tendance résultante du processus affectif, un indice de confiance langagière en français et en anglais et un indice de confiance langagière relative (voir Appendice A, questions 660 à 775).

### 2.3.2.1 Attitude envers les anglophones

(questions 664, 666, 669, 674, 683, 686, 701, 704)

Cette échelle à 6 points comprend 8 questions de type Likert qui correspondent en autant de jugements personnels portés sur le groupe anglophone. Ces questions portent sur la fiabilité de la population et ses qualités amicales et conciliantes, sur le dévouement des anglophones pour le développement du pays, sur la compétence des hommes politiques anglophones, sur l'importance de la culture anglophone pour le pays, de même que sur le désir de connaître plus d'anglophones et de communiquer davantage avec eux. En calculant la moyenne, un score faible (min.: 1) indique une attitude négative envers les anglophones; un score élevé (max.: 6) indique une attitude favorable envers ce groupe; le point neutre (3.5) indique que l'attitude envers les anglophones n'est ni positive ni négative. Pour ce qui est de l'analyse de cohérence interne, l'indice obtenu a été  $\alpha = 0.77527$ , ce qui correspond à un résultat très satisfaisant. Un tel résultat indique que chacune des questions constituantes semble pertinente.

### 2.3.2.2 La peur d'assimilation

(questions 660, 667, 673, 682, 685, 690, 695, 698)

Il s'agit d'une échelle à 6 points de format Likert incluant 8 questions qui se rapportent à l'impact que peut avoir le fait d'apprendre, de parler ou d'utiliser l'anglais sur l'identité ethnique. Quatre de ces questions sont énoncées positivement et quatre négativement. L'échelle utilisée pour les questions négatives a été inversée lors de l'analyse statistique pour arriver, après en avoir calculé la moyenne, à un score comparable. Un résultat faible (min.: 1) signifie que l'individu ne sent son identité aucunement menacée par le contact avec les anglophones. Par contre, un score élevé (max.: 6) signifie que l'individu ressent un malaise dans son contact avec l'autre groupe ethnique parce que celui-ci provoque une remise en question de sa propre identité ethnique. Le point neutre (3.5) indique une position neutre face au contact avec l'autre groupe. Pour ce qui est de l'analyse de cohérence interne, l'indice obtenu a été  $\alpha = 0.52366$ , ce qui en soi constitue un résultat nettement sous le seuil d'acceptabilité. Un tel résultat indique que les questions constituantes sont peu-intercorrélées. Ainsi, certaines d'entre elles pourraient ne pas être pertinentes pour la mesure de la peur d'assimilation. Il faudra donc faire preuve de circonspection dans l'interprétation des résultats auxquels cette échelle contribue.

### 2.3.2.3 La tendance résultante du processus affectif

La tendance résultante du processus affectif a été calculée en soustrayant la peur d'assimilation du score d'attitude envers les anglophones conformément à l'élaboration théorique (voir p. 15).

#### 2.3.2.4 La motivation à apprendre l'anglais

(questions 709, 710, 712, 714, 716, 718,  
720, 722, 724, 726)

La motivation à apprendre l'anglais a été évaluée à partir d'une échelle à choix multiples de 3 points constituée de 10 questions différentes ayant trait au désir d'apprendre l'anglais et à l'intensité motivationnelle. Le répondant indique dans quelle mesure il est disposé à consentir des efforts dans l'apprentissage de l'anglais à l'école. Cette échelle comprend les aspects de la compréhension, de la lecture, de la conversation, de l'accomplissement des devoirs, de l'étude, de l'inscription volontaire à un cours d'anglais et de l'évaluation du cours d'anglais comparativement aux autres cours. En établissant la moyenne, un score faible (min.: 1) signifie que l'individu ne consent à faire aucun effort dans le but d'apprendre l'anglais. Un score élevé (max.: 3) signifie que l'individu est disposé à faire beaucoup d'efforts dans ce but. Le point neutre (2) indique une volonté faible de faire des efforts dans ce même but. Pour ce qui est de l'analyse de cohérence interne, l'indice obtenu a été  $\alpha = 0,63497$ , ce qui se situe légèrement sous le seuil d'acceptabilité. Il est donc possible que certaines des questions constitutives ne soient pas appropriées à la mesure de la motivation à apprendre l'anglais. Ce résultat pourrait par ailleurs être attribuable au fait que la situation étudiée était de type bilingue (voir à l'Introduction). Dans ce cas la motivation à apprendre l'anglais ne représenterait pas une caractéristique également pertinente pour chacun des répondants.

#### 2.3.2.5 La motivation à utiliser l'anglais

(questions 708, 711, 713, 715, 717  
719, 721, 723, 725, 727)

La motivation à utiliser l'anglais a été mesurée de la même façon que la motivation à l'apprendre, soit à l'aide d'une échelle à choix multiples de 3 points constituée de 10 questions différentes touchant le désir d'utiliser l'anglais et l'intensité motivationnelle. Le répondant indique dans quelle mesure il est disposé à parler l'anglais, en général, avec des amis, lors de ses loisirs, dans les magasins, pour demander ou pour donner des renseignements. Il indique s'il préfère l'anglais lorsqu'il écoute des chansons et la radio, lorsqu'il regarde la télévision ou lorsqu'il lit. En établissant la moyenne, un score faible (min.: 1) indique que le répondant n'est nullement disposé à utiliser l'anglais en dehors de l'école. Un score fort (max.: 3) indique qu'il est disposé à utiliser l'anglais le plus souvent possible dans toute activité en dehors de l'école. Le point neutre (2) indique qu'il est disposé à utiliser l'anglais de temps à autre en dehors de l'école. Pour ce qui est de l'analyse de cohérence interne, l'indice obtenu a été  $\alpha = 0,87075$ , ce qui constitue un résultat très élevé. Ainsi, les questions constitutives seraient fortement intercorrélées. Ce résultat pourrait être attribuable au fait que dans une telle situation bilingue (voir à l'Introduction) la motivation à utiliser l'anglais constituerait une caractéristique pertinente pour chacun des répondants.

### 2.3.2.6 La confiance en soi dans l'utilisation du français

(questions 662, 675, 681, 687, 702, 703)

La confiance en soi dans l'utilisation du français a été mesurée à l'aide d'une échelle à 6 points de format Likert incluant 6 questions. En établissant la moyenne, un score faible (min.: 1) indique que l'individu concerné n'a aucune confiance dans sa capacité à lire, écrire, comprendre ou s'exprimer correctement en français. Un score élevé (max.: 6) indique que la confiance de l'individu est très grande. Le point neutre (3.5) indique une position neutre de l'individu. Pour ce qui est de l'analyse de cohérence interne, l'indice obtenu a été  $\alpha = 0.75936$ , ce qui constitue un résultat très satisfaisant. Ce résultat indique que chacune des questions constitutantes semble pertinente.

### 2.3.2.7 La confiance en soi dans l'utilisation de l'anglais

(questions 663, 678, 689, 693, 697)

Les indications sur la confiance en soi dans l'utilisation de l'anglais sont données par une échelle à 6 points de format Likert pour 5 questions différentes. L'interprétation des scores doit se faire de manière similaire à celle des scores de confiance en soi dans l'utilisation du français (voir au point 2.3.2.6). Pour ce qui est de l'analyse de cohérence interne, l'indice obtenu a été  $\alpha = 0.78685$ , ce qui constitue un résultat très satisfaisant. Un tel résultat indique que chacune des questions constitutantes semble pertinente.

### 2.3.2.8 L'auto-évaluation en français

(questions 772 à 775)

Les répondants ont procédé à une auto-évaluation de leur capacité à écrire, comprendre, lire et parler le français. Une échelle à 7 points portant sur les quatre questions décrites ci-dessus a servi à cette auto-évaluation. Un score faible (min.: 4) implique que le répondant considère qu'il ne maîtrise aucunement le français, alors qu'un score élevé (max.: 28) implique qu'il considère qu'il le maîtrise couramment. Le point neutre (16) indique que l'individu considère maîtriser passablement le français.

### 2.3.2.9 L'auto-évaluation en anglais

(questions 768 à 771)

L'auto-évaluation des répondants en anglais est aussi donnée par une échelle à 7 points pour les quatre questions correspondant à la capacité à écrire, comprendre, lire et parler l'anglais. L'interprétation des scores se fait de la même manière que pour les scores de l'auto-évaluation en français (voir au point 2.3.2.8).

### 2.3.2.10 La confiance langagière en français

Un indice de confiance langagière en français a été calculé. Celui-ci consiste en l'addition des scores de confiance en soi dans l'utilisation du français et d'auto-évaluation en français. Il s'agit en fait d'un indice incluant un élément affectif relatif à certaines situations de communication et un élément

d'évaluation subjective relatif à des qualités cognitives. Un score faible (min.:5) fait état d'une confiance langagière en français très faible. Un score élevé (max.: 34) fait état d'une confiance très forte. Le point neutre (19.5) indique une confiance passable en français.

#### 2.3.2.11 La confiance langagière en anglais

Un indice de confiance langagière en anglais a été calculé. Celui-ci consiste en l'addition des scores de confiance en soi dans l'utilisation de l'anglais et d'auto-évaluation en anglais. L'interprétation de cet indice est similaire à celle de l'indice de confiance langagière en français (voir au point 2.3.2.10).

#### 2.3.2.12 La confiance langagière relative

Un indice de confiance langagière relative a été obtenu en soustrayant l'indice de confiance langagière en français de l'indice de confiance langagière en anglais. Cet indice intègre les éléments affectifs et cognitifs se rapportant aux deux langues et s'interprète de la façon suivante: plus cet indice est élevé, plus le répondant se déclare être à l'aise avec la langue anglaise comparée à la langue française.

#### 2.3.3 Les renseignements de base

Les renseignements sur le comportement para-linguistique ont été tirés du questionnaire de renseignements de base (voir Appendice A, questions 1 à 159). Les quelques questions retenues se rapportent à l'utilisation de certains media d'information, soit la télévision et la presse écrite. Ces media se distinguent à deux niveaux. D'abord le premier, la télévision, implique davantage la compréhension orale, alors que le second, la presse écrite, implique davantage la compréhension écrite. De plus, selon McLuhan (1968), on constate que la télévision, en tant que moyen de communication froid prolongeant plusieurs sens (la vue, l'ouïe), permet à l'utilisateur de comprendre un message à partir de bribes d'informations dont il complète lui-même le sens (la signification). La presse écrite, en tant que moyen de communication chaud prolongeant un seul sens (la vue), implique la spécialisation. Dans ce dernier cas, la compréhension semble être plus dépendante de la capacité de l'individu à lire ou à déchiffrer un message écrit.

L'utilisation de ces media ferait partie de l'expérience langagière informelle. Selon Gardner (1979), l'expérience langagière informelle aurait un effet sur les résultats para-linguistiques (soit par exemple les attitudes, l'intérêt à poursuivre l'étude d'une langue). De plus, toujours selon le même auteur, l'expérience langagière informelle pourrait avoir un effet sur les résultats linguistiques. Ainsi, par exemple, la syntonisation de la radio pourrait avoir pour effet d'améliorer la compréhension orale ou encore le fait d'avoir un correspondant étranger pourrait avoir pour effet d'améliorer la compétence écrite.

En s'inspirant des considérations énumérées ci-dessus, il a été possible d'identifier les éléments caractéristiques du comportement para-linguistique, soit:

- la langue de préférence dans l'utilisation des media;
- l'évolution dans l'utilisation des media dans chacune des langues;
- la difficulté de compréhension des media dans chacune des langues.

Le comportement para-linguistique est donc considéré dans cette étude sous deux aspects différents dont le premier est relatif au choix de la langue d'usage alors que le second a trait au degré de difficulté de compréhension dans telle ou telle langue. Ce second aspect peut être en partie cause et conséquence du premier. Enfin, il est à noter que ces deux aspects sont analysés à partir du comportement déclaré et non à partir du comportement observé.

#### 2.3.3.1 La langue d'usage des media (questions 94 et 134)

Une échelle à 5 points a été utilisée pour chacun des deux media relativement à la langue dans laquelle on les utilise. Un score faible (min.: 1) indique que le répondant utilise les media en français seulement, alors qu'un score fort (max.: 5) signifie que le répondant ne les utilise qu'en anglais. Le point neutre (3) indique qu'il les utilise autant en français qu'en anglais.

#### 2.3.3.2 L'évolution linguistique dans l'utilisation des media (questions 95, 97, 135, 137)

Une échelle recodifiée de 1 à 3 indique qu'avec un score faible (min.: 1) l'individu utilise de moins en moins les media dans une langue donnée. Un score fort (max.: 3) indique que l'individu utilise de plus en plus les media dans la langue concernée. Le point neutre (2) indique qu'il y a absence d'évolution.

#### 2.3.3.3 La difficulté de compréhension dans l'utilisation des media (questions 96, 98, 136, 138)

Une échelle à 5 points indique dans quelle mesure l'individu éprouve de la difficulté de compréhension dans l'utilisation des media dans une langue donnée. Un score faible (min.: 1) indique que l'individu éprouve beaucoup de difficulté, alors qu'un score élevé (max.: 5) indique qu'il n'éprouve aucune difficulté. Le point neutre indique qu'il éprouve de la difficulté de temps en temps.

#### 2.3.4 Le questionnaire d'information sur les réseaux et sur les usages langagiers

C'est du questionnaire d'information sur les réseaux et sur les usages langagiers (QIRUL) (voir Appendice A, questions 160 à 578) que les informations sur la fréquence et sur la qualité de contact ont été tirées. Ce questionnaire a permis d'obtenir un indice de fréquence de contact en français, un indice de fréquence de contact en anglais, un indice de qualité de contact en français et finalement un indice de qualité de contact en anglais. A partir de ces indices, il a été possible de calculer un indice de fréquence de contact relative, un indice de qualité de contact relative et finalement un indice de fréquence et qualité de contact inter-ethnique.

#### 2.3.4.1 La fréquence de contact en français

(questions 246, 277, 358, 397, 438, 470, 503, 534)

Une échelle de fréquence de contact a été calculée pour 8 questions, faisant état de la fréquence à laquelle le répondant établit des contacts avec des catégories de personnes de son entourage autre que sa famille immédiate, avec laquelle il possède moins la liberté d'avoir ou de ne pas avoir de contacts. Ces catégories de personnes sont les cousins, les oncles et tantes, les amis, les élèves, les professeurs, les voisins, les commerçants et les membres d'associations volontaires. Il s'agit donc de contacts qu'il peut encourager volontairement avec des francophones. Après recodification, un score faible (min.: 8) indique que le répondant ne rencontre jamais de francophones dans son entourage. Un score élevé (max.: 40) indique qu'il en rencontre très souvent. Le point neutre (24) indique qu'il en rencontre souvent.

#### 2.3.4.2 La fréquence de contact en anglais

(questions 260, 291, 374, 414, 451, 483, 516, 543)

Une échelle de fréquence de contact en anglais identique à celle de fréquence de contact en français a été calculée. Les scores ont une interprétation similaire à celle des scores de fréquence de contact en français (voir au point 2.3.4.1) et indiquent la fréquence à laquelle le répondant rencontre des anglophones de son entourage.

#### 2.3.4.3 La fréquence de contact relative

Un indice de fréquence de contact relative a été obtenu en soustrayant la fréquence de contact en français de la fréquence de contact en anglais. Un indice négatif de fréquence de contact relative indique une fréquence de contact avec les francophones supérieure à celle des anglophones. Un indice positif rend compte d'une fréquence de contact avec les anglophones supérieure à celle des francophones. Le point neutre (0) indique que les fréquences de contact avec les deux groupes sont équivalentes.

#### 2.3.4.4 La qualité de contact en français

(questions 259, 290, 370, 413, 450, 482, 515, 542)

Une échelle de qualité de contact en français a été calculée pour 8 questions. Celle-ci rend compte de la qualité du contact avec les catégories de personnes de l'entourage du répondant, telles qu'énumérées au point 2.3.4.1. Après recodification, un score faible (min.: 8) indique que le répondant qualifie de très désagréables ses contacts avec les francophones concernés, alors qu'un score élevé (max.: 40) indique que ces contacts sont très agréables. Le point neutre (24) indique que ces contacts sont agréables.

#### 2.3.4.5 La qualité de contact en anglais

(questions 273, 304, 386, 430, 463, 495, 529, 551)

Une échelle de qualité de contact en anglais, similaire à celle de la qualité de contact en français a été calculée. La signification des scores de qualité de contact en anglais est identique à celle des scores de qualité de contact en français. Il s'agit de l'appréciation du répondant de ses contacts avec les anglophones de son entourage.

#### 2.3.4.6 La qualité de contact relative

Un indice de qualité de contact relative a été obtenu en soustrayant la qualité de contact en français de la qualité de contact en anglais. Un indice négatif rend compte d'une qualité de contact avec les francophones supérieure à celle des anglophones. Un indice positif rend compte d'une qualité de contact avec les anglophones supérieure à celle des francophones. Le point neutre (0) indique que la qualité des contacts avec les deux groupes est équivalente.

#### 2.3.4.7 La fréquence et qualité de contact inter-ethnique

Un indice multiplicatif de la fréquence et de la qualité du contact a été obtenu en multipliant la fréquence de contact relative par la qualité de contact relative. Cet indice de contact inter-ethnique devrait permettre la prédiction de l'impact que le contact aura sur la confiance langagière (voir à l'Introduction).

#### 2.3.5 Le test de closure (voir Appendice A, no 778)

Le test de closure en anglais utilisé dans cette étude a été préparé d'après la technique mise au point par Taylor (1953). Conformément à la procédure suivie par cet auteur, un texte écrit a été utilisé et un mot à tous les cinq mots de ce texte a été remplacé par des blancs de longueur uniforme. Les répondants avaient pour tâche de remplir les espaces libres, ce qui impliquait de leur part une compréhension du texte en plus d'une certaine compétence linguistique tant au niveau lexical qu'au niveau grammatical (morphologique et syntaxique). Ce test a servi pour mesurer la compétence des sujets en langue anglaise. Les deux résultats obtenus par chacun des individus à ce test correspondent à une correction stricte et à une correction large du test.

##### 2.3.5.1 La correction stricte

La correction stricte du test de closure tient compte plus spécifiquement de la compétence de l'individu aux niveaux lexical et grammatical.

##### 2.3.5.2 La correction large

En plus de constituer une évaluation de la compétence même de l'individu, la correction large du test de closure tient compte de sa capacité d'élaborer des stratégies pour pallier ses faiblesses.

### 2.3.6 Le test de Raven (7)

Conformément à Gardner (1982) l'aptitude au même titre que la motivation aurait un impact sur la compétence en langue seconde. Le test de quotient intellectuel de Raven (1960) a été utilisé afin de mesurer l'aptitude bien qu'il ne s'agisse pas d'une mesure d'aptitude linguistique comme tel, mais plutôt d'une mesure d'intelligence non verbale. L'utilité de ce test est décrite de la façon suivante par Raven (1960: 2):

It is often useful to describe the scale as a test of observation and clear thinking. It is not a test of "general intelligence" and it is always a mistake to describe it as such. Each problem in the scale is really the "mother" or "source" of a system of thought...

Comme il s'agit d'un test qui vise à évaluer la capacité d'une personne d'analyser des figures dénuées de sens, de voir les relations qui existent entre elles, et ainsi de développer une méthode systématique de raisonnement (Raven, 1960), il est possible de considérer qu'une telle évaluation sera indicatrice de manière générale de l'aptitude de l'individu à acquérir ou à maîtriser une langue seconde.

### 2.4 Procédure

La batterie de tests décrite précédemment a été soumise aux répondants lors de deux sessions d'une durée de 150 minutes chacune. Ces tests ont été administrés lors des avant-midis des 11 et 25 février 1982<sup>(8)</sup>. Les 106 sujets étaient divisés en quatre groupes correspondant aux quatre classes de 9<sup>ème</sup> année de l'école Beauséjour. Afin d'éviter un taux d'absentéisme inhabituel, les enseignants n'ont annoncé aux élèves que le matin même qu'une équipe d'étudiants intéressés à la question du bilinguisme viendrait leur demander de répondre à certains questionnaires. Ils ont de plus indiqué aux élèves que leurs réponses n'avaient aucun lien avec leurs résultats académiques. Les assistants qui ont assuré la bonne marche du travail dans les classes lisaient les directives relatives à chacun des tests avant de les remettre aux élèves (le lecteur trouvera les directives pertinentes à chacun des tests dans l'Appendice A).

- 
7. Comme il s'agit d'un test dont la circulation et l'utilisation sont restreintes, il n'a pas été possible de fournir une copie de ce test en appendice.
  8. L'ordre dans lequel les tests ont été soumis avait été décidé préalablement par les chercheurs du C.I.R.B. (voir l'horaire des tests dans l'Appendice B).

## 2.5

Résumé

Le choix d'un terrain d'enquête considéré comme "milieu bilingue" a été effectué en fonction de la probabilité d'y retrouver des individus susceptibles de devoir faire l'acquisition ou encore l'utilisation de la langue seconde. Etant donné la répartition démographique des deux communautés linguistiques, le lieu choisi, Moncton, semblait adéquat à la vérification de plusieurs hypothèses, dont tout particulièrement celles relatives à la vitalité ethnolinguistique (Giles, Bourhis et Taylor, 1977). Quant à l'échantillon retenu, il s'agit d'un groupe d'adolescents fréquentant une école francophone et considéré comme faisant partie de la minorité ethnolinguistique.

L'enquête a été menée à l'aide de questionnaires portant sur les concepts dont il a été question dans l'Introduction. A partir des réponses apportées au sujet de ces différents concepts, des indices ont été calculés afin de permettre une vérification statistique des hypothèses déjà formulées. La section qui suit sera consacrée à l'analyse de ces résultats.

### 3. LES RESULTATS

#### 3.1 Vue d'ensemble

En général, c'est par une approche corrélacionnelle que les hypothèses formulées dans l'Introduction ont été vérifiées. Une approche paramétrique classique semblait en effet appropriée étant donné que les questionnaires utilisés étaient composés en grande partie d'échelles à intervalles-dits-égaux. Les éléments formant les hypothèses ont été transposés en différents indices (tels que décrits au point 2.3) pour lesquels des mesures d'association ont été calculées. Certaines hypothèses de nature plus complexe ont toutefois nécessité le recours à d'autres types d'analyses, tels le test "t" de Student, l'analyse de tendance de la courbe, l'analyse de variance, ou encore l'analyse de régression multiple, comme nous le verrons ultérieurement.

#### 3.2 Vérification des hypothèses

Les résultats décrits dans cette section suivent l'ordre dans lequel les hypothèses ont été présentées dans l'Introduction. Chacune des sous-sections correspond donc à la vérification des hypothèses formulées quant aux relations existant entre:

- la vitalité ethno-linguistique et les attitudes;
- la vitalité ethno-linguistique relative inférieure à "1" et la peur d'assimilation;
- la vitalité ethno-linguistique relative supérieure à "1" et la peur d'assimilation;
- le processus affectif et la fréquence de contact inter-ethnique;
- le contact inter-ethnique et la confiance langagière;
- la confiance langagière et la motivation;
- la motivation, l'aptitude et les résultats linguistiques et para-linguistiques.

Dans chaque sous-section, on retrouve:

- un rappel de l'hypothèse;
- la transposition de l'hypothèse en différents indices (tels que décrits au point 2.3) qui doivent en permettre la vérification statistique;
- la présentation des résultats obtenus. Lorsque des indices conjoints sont impliqués dans l'analyse statistique les éléments qui les constituent sont distingués dans les cas pertinents. Les résultats obtenus sont alors donnés pour chacun des indices séparés et pour l'indice conjoint. Il est ainsi possible de retracer l'impact de chacun des éléments constitutifs sur le résultat global;
- et finalement, un rappel des résultats pertinents.

### 3.2.1 La vitalité ethnolinguistique et les attitudes

Selon la première hypothèse, la vitalité ethnolinguistique du groupe de langue seconde, telle que perçue par le groupe de langue première, déterminerait la tendance intégrative des individus de ce dernier groupe; en d'autres termes, plus le groupe de langue seconde serait perçu comme prestigieux, en comparaison avec le groupe de langue première, plus sa force d'attraction serait grande.

Deux indices ont été utilisés pour vérifier cette hypothèse:

- soit l'indice conjoint de vitalité ethnolinguistique relative (voir au point 2.3.1.1). En effet, cet indice tient compte de la force du groupe de langue seconde par rapport à celle du groupe de langue première;
- et l'indice d'attitude envers les anglophones (voir au point 2.3.2.1).

Le coefficient de corrélation de Pearson a d'abord été utilisé pour mesurer la relation entre chacune des composantes de l'indice de vitalité ethnolinguistique relative (soit la vitalité ethnolinguistique française et la vitalité ethnolinguistique anglaise décrites au point 2.3.1) et l'attitude envers les anglophones.

Tel qu'il est possible de la constater au Tableau 1, la corrélation de chacune des composantes de l'indice de vitalité ethnolinguistique relative prise séparément n'a guère offert de résultats significatifs quant à sa relation avec l'attitude envers le groupe anglophone. De même, le coefficient obtenu par la corrélation de l'indice de vitalité ethnolinguistique relative avec l'indice d'attitude envers le groupe anglophone s'est avéré non significatif.

Il est à remarquer par conséquent que chez les 95 sujets étudiés, il n'existe pas de relation systématique entre la vitalité ethnolinguistique, telle que mesurée par les instruments décrits, et l'attitude envers le groupe de langue seconde.

### 3.2.2 La vitalité ethnolinguistique et la peur d'assimilation

Deux hypothèses concernent la relation existant entre la vitalité ethnolinguistique et la peur d'assimilation. La première a trait à la situation où la vitalité ethnolinguistique du groupe de langue première est perçue comme supérieure à celle du groupe de langue seconde. La deuxième a trait à la situation où la vitalité ethnolinguistique du groupe de langue seconde est perçue comme supérieure à celle du groupe de langue première.

#### 3.2.2.1 La vitalité ethnolinguistique relative inférieure à "1" et la peur d'assimilation

La peur d'assimilation devrait, tel qu'exposé comme deuxième hypothèse, être inexistante chez les individus qui perçoivent la vitalité ethnolinguistique de leur propre groupe comme supérieure à celle du groupe de langue seconde.

TABLEAU 1.

Analyse de corrélation entre la vitalité ethnolinguistique et  
l'attitude envers le groupe anglophone

	Vitalité ethno- linguistique perçue L1	Vitalité ethno- linguistique perçue L2	Vitalité ethno- linguistique perçue L2/L1
Attitude envers les anglophones	0.01 (p=.45)	0.08 (p=.21)	0.06 (p=.28)

Deux indices ont été utilisés pour vérifier cette hypothèse:

- l'indice conjoint de vitalité ethnolinguistique relative, qui permet de par sa définition (voir au point 2.3.1.1) de sélectionner les sujets qui perçoivent la vitalité de leur propre groupe comme supérieure à celle du groupe de langue seconde. En effet, un indice inférieur à "1" fait état de la supériorité de la vitalité du groupe francophone sur celle du groupe anglophone;
- et l'indice de peur d'assimilation (voir au point 2.3.2.2).

L'hypothèse pouvait donc être reformulée en des termes plus techniques. Ainsi, pour un indice de vitalité ethnolinguistique relative inférieur à "1", la peur d'assimilation devrait être égale à un score de "1", celui-ci correspondant au score minimum sur cette échelle.

La sélection des sujets chez qui on pouvait observer un indice de vitalité ethnolinguistique relative inférieur à "1" a permis d'isoler 21 cas. Le test "t" de Student fut utilisé pour comparer la moyenne de peur d'assimilation des 21 cas sélectionnés ( $\bar{X} = 3.857$ ) et le score minimum, c'est-à-dire, "1". Le résultat de cette comparaison indique que la moyenne de peur d'assimilation est significativement ( $t(20) = 16.87, p < .01$ ) supérieure à "1", infirmant ainsi l'hypothèse.

Il ressort de ces résultats que contrairement à l'hypothèse énoncée, il est possible d'observer l'existence de la peur d'assimilation chez les sujets qui perçoivent la vitalité ethnolinguistique de leur propre groupe comme supérieure à celle du groupe de langue seconde.

### 3.2.2.2 La vitalité ethnolinguistique relative supérieure à "1" et la peur d'assimilation

La troisième hypothèse suggérait par ailleurs que la peur d'assimilation des individus qui perçoivent la vitalité ethnolinguistique du groupe de langue seconde comme supérieure à celle de leur propre groupe devrait augmenter constamment en relation avec la dominance perçue du groupe de langue seconde, jusqu'au point où cette dernière deviendrait tellement forte que l'individu préférerait s'assimiler.

Les mêmes indices qu'au point précédent (voir au point 3.2.2.1) ont été utilisés pour la vérification de cette hypothèse. Les individus qui perçoivent la vitalité ethnolinguistique du groupe de langue seconde comme supérieure à celle du groupe de langue première ont d'abord été sélectionnés. Ainsi, on a pu observer un indice de vitalité ethnolinguistique relative supérieure à "1" chez 74 sujets. L'hypothèse pouvait donc être transposée en des termes plus techniques, en permettant la vérification statistique. Ainsi, pour les cas où la vitalité ethnolinguistique relative est supérieure à "1", un tracé de la peur d'assimilation en fonction de la vitalité ethnolinguistique relative correspondrait à une courbe quadratique et négative (voir la Figure 2).

Afin de vérifier cette hypothèse, le groupe de 74 sujets, dont la vitalité ethnolinguistique excédait "1" a été divisé en trois sous-groupes, composés chacun de 33% des sujets, de façon à obtenir le nombre minimum de valeurs qui sont requises pour pouvoir déterminer la tendance d'une courbe. Une analyse de tendance des moyennes des trois sous-groupes en fonction de leur médiane sur le continuum de vitalité ethnolinguistique révèle (voir au Tableau 2) les faits suivants: la Figure 3 fait ressortir une courbe indicatrice d'une relation négative entre la vitalité ethnolinguistique relative et la peur d'assimilation. La composante quadratique de cette courbe n'est cependant pas significative ( $F = 0.307$ ), ce qui infirme l'hypothèse énoncée plus haut.

Il ressort donc de ces résultats qu'à l'encontre de l'hypothèse formulée, la peur d'assimilation semblerait être à son point maximal chez les individus qui perçoivent la vitalité ethnolinguistique des deux groupes comme étant de force égale et qu'elle diminuerait constamment avec l'augmentation de la supériorité de la vitalité ethnolinguistique du groupe de langue seconde.

### 3.2.2.3 La vitalité ethnolinguistique et la peur d'assimilation: une analyse exploratoire

A titre exploratoire, une analyse semblable à la précédente a été effectuée sur la totalité des sujets afin d'obtenir une idée générale de la relation existant entre la vitalité ethnolinguistique relative et la peur d'assimilation. Les 95 sujets ont été divisés en quatre sous-groupes composés chacun de 25% des sujets de façon à conserver approximativement la même disposition des groupes qu'à l'analyse précédente. L'analyse de tendance des moyennes de ces quatre sous-groupes en fonction de leur médiane sur le continuum de vitalité ethnolinguistique révèle (voir au Tableau 3) ce qui suit: tel qu'on peut l'observer sur la Figure 4, une courbe d'aspect quadratique se dessine, mais la composante correspondante n'est cependant pas statistiquement significative ( $F = 0.171$ ). Sur cette courbe, on observe que la peur d'assimilation augmente en relation avec l'augmentation de la vitalité ethnolinguistique relative jusqu'au point où cette dernière atteint une valeur rapprochée de "1". La peur d'assimilation diminue par la suite constamment.

### 3.2.3 Le processus affectif et la fréquence de contact inter-ethnique

Il fut posé comme quatrième hypothèse que le processus affectif allait déterminer la fréquence de contact avec les membres du groupe de langue seconde, relativement à celle avec les membres du groupe de langue première:

Deux indices conjoints ont été utilisés dans la vérification de cette hypothèse, soit:

- l'indice conjoint de tendance résultante du processus affectif (voir au point 2.3.2.3), du fait que cet indice tient compte de l'aspect contradictoire du processus affectif. En effet, cet indice correspond à une fonction soustractive de l'attitude envers le groupe de langue seconde et de la peur d'assimilation;
- et l'indice conjoint de fréquence de contact relative (voir au point 2.3.4.3), du fait que cet indice tient compte de l'aspect relatif de fréquence de contact en français et en anglais (voir aux points 2.3.4.1 et 2.3.4.2 respectivement.)

TABLEAU 2

Analyse de tendance de la courbe pour les sujets dont la vitalité ethnolinguistique excède "1"

SOURCE DE VARIATION	SOMME DES CARRÉS	DÉGRE DE LIBERTÉ	CARRÉ DES MOYENNES	F
Inter	0.806	2	0.403	0.792
Linéaire	0.650	1	0.650	1.277
Quadratique	0.156	1	0.156	0.307
Intra	36.139	71	0.509	
TOTAL	36.945	73		

FIGURE 3

TENDANCE DE LA COURBE POUR LES 3 SOUS-GROUPES DONT  
LA VITALITE ETHNOLINGUISTIQUE RELATIVE EXCEDE "1"

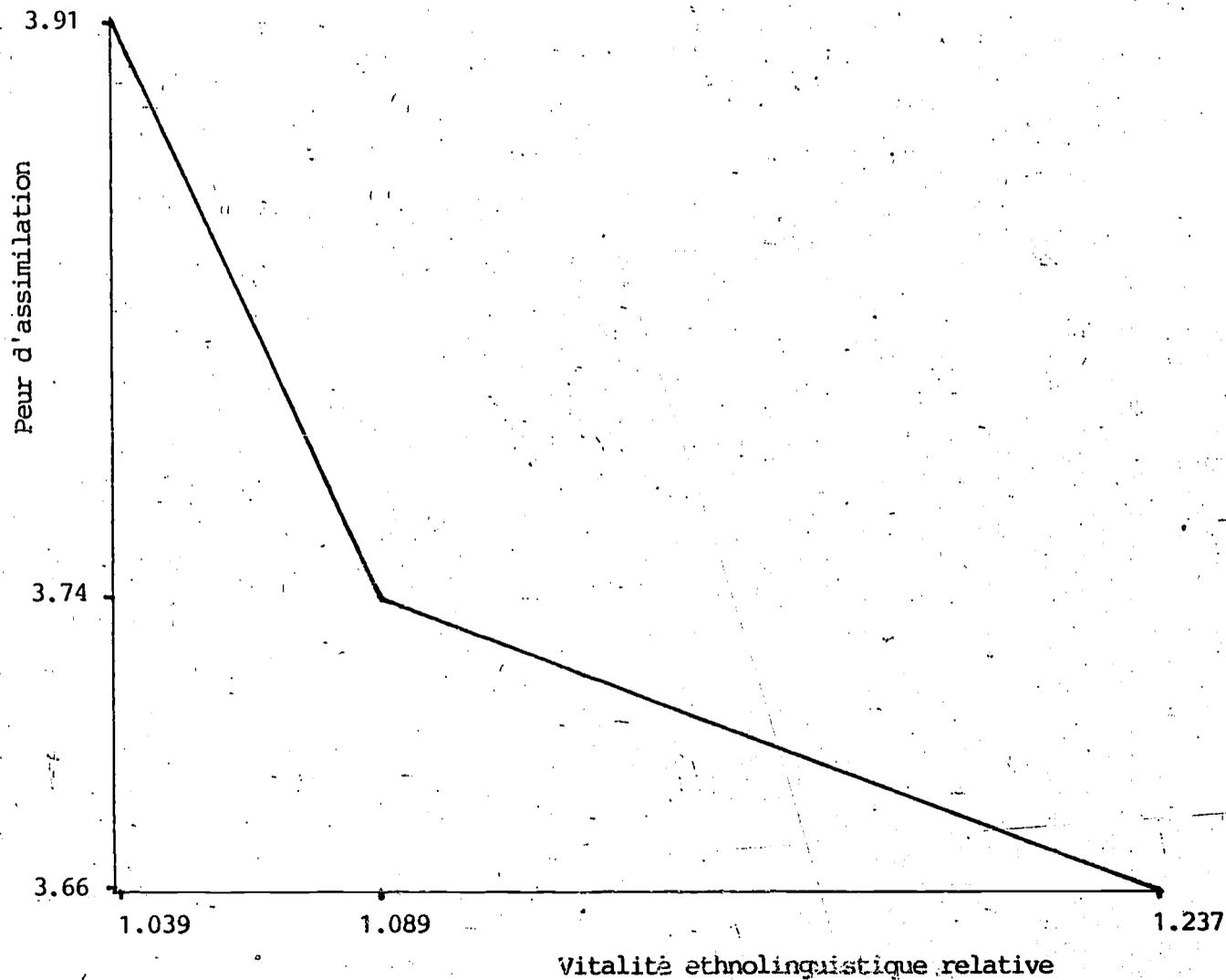
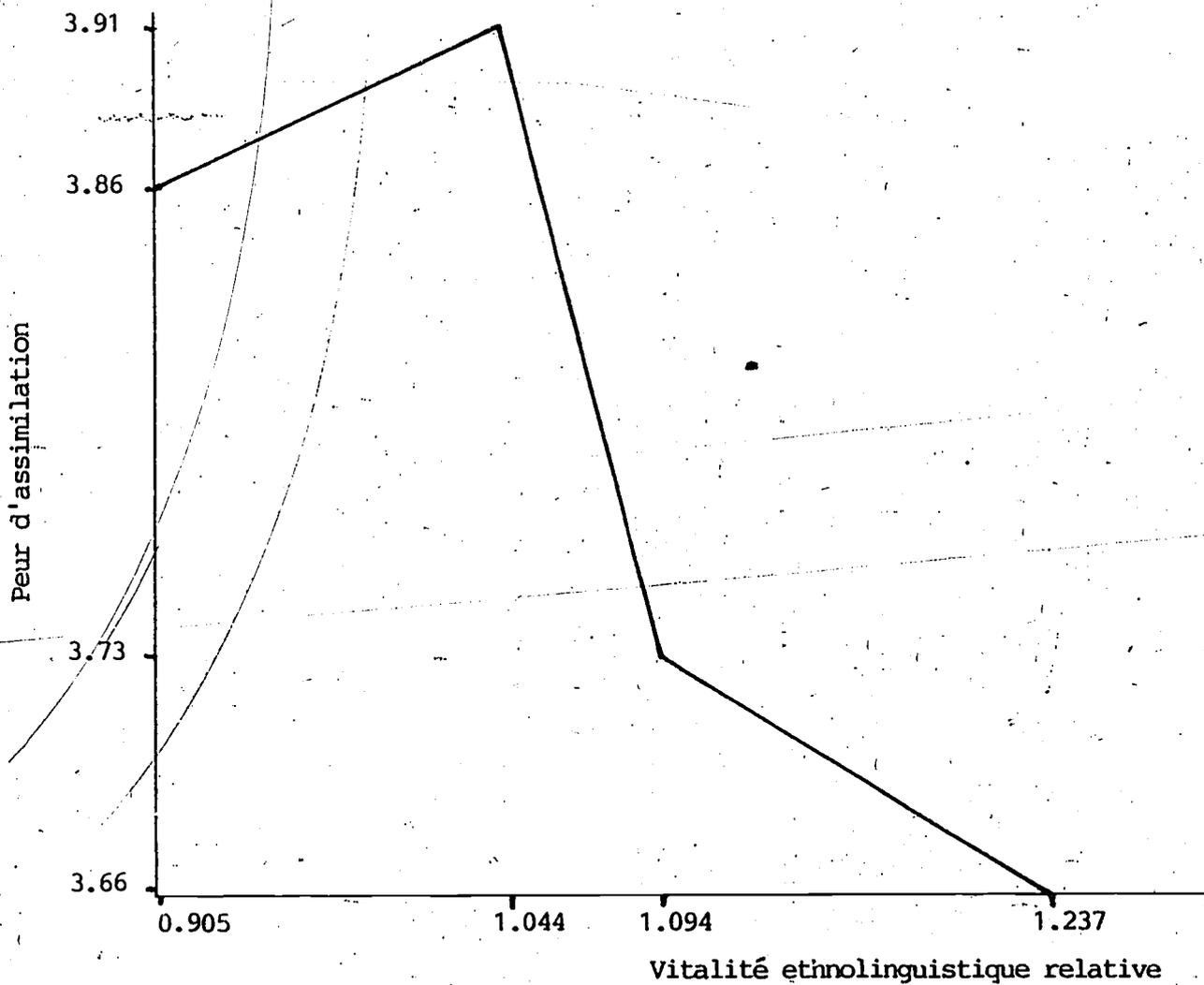


TABLEAU 3

Analyse de tendance de la courbe pour la totalité des sujets

SOURCE DE VARIATION	SOMME DES CARRES	DEGRE DE LIBERTE	CARRE DES MOYENNES	F
Inter	0.996	3	0.332	0.627
Linéaire	0.641	1	0.641	1.212
Quadratique	0.091	1	0.091	0.171
Cubique	0.264	1	0.264	0.499
Intra	48.139	91	0.529	
TOTAL	49.135	94		

FIGURE 4  
TENDANCE DE LA COURBE POUR LES 4 SOUS-GROUPES



Tel qu'il est possible de le constater au Tableau 4, le coefficient obtenu par la corrélation de l'indice de tendance résultante du processus affectif avec la fréquence de contact relative s'est révélé plus significatif qu'avec les composantes de l'indice de fréquence de contact prises séparément.

Il ressort de ces résultats, d'une part, que, conformément à l'hypothèse énoncée plus haut, le processus affectif produit un certain impact sur la fréquence de contact avec les membres des différents groupes ethniques; et d'autre part, d'un point de vue méthodologique, que l'utilisation d'un indice de fréquence relative de contact avec les membres des deux groupes s'avère justifiée.

### 3.2.4 Le contact inter-ethnique et la confiance langagière

Selon la cinquième hypothèse la confiance langagière de l'individu serait déterminée par la fréquence de contact et par la qualité de contact. Une interaction de type multiplicatif a été suggérée entre ces deux aspects du contact, où la fréquence de contact viendrait accentuer les effets de la qualité de contact sur la confiance langagière.

Quatre indices ont été utilisés dans la vérification de cette hypothèse. Soit, pour une première partie de la vérification effectuée à l'aide d'une analyse de variance à deux dimensions:

- l'indice conjoint de qualité de contact relative (voir au point 2.3.4.6), tenant compte de la qualité de contact en français et de celle en anglais (voir aux points 2.3.4.4 et 2.3.4.5 respectivement);
- et finalement, l'indice conjoint de confiance langagière relative (voir au point 2.3.2.12), tenant compte de la confiance langagière en français et de celle en anglais (voir aux points 2.3.2.10 et 2.3.11 respectivement).

Ce dernier indice a, par ailleurs, été utilisé pour une deuxième partie de la vérification de cette hypothèse effectuée à l'aide d'une analyse corrélative en conjonction avec:

- l'indice multiplicatif de fréquence et qualité de contact inter-ethnique (voir au point 2.3.4.7), correspondant à la multiplication de la fréquence de contact relative par la qualité de contact relative (conformément à l'élaboration théorique de l'Introduction).

L'influence interactive de la fréquence et de la qualité de contact sur la confiance langagière fut d'abord étudiée par l'entremise d'une analyse de variance à deux dimensions. Les sujets furent d'abord distribués dans quatre groupes sur la base de césures médianes effectuées de façon indépendante sur les indices de fréquence et de la qualité relatives de contact. L'analyse de variance fut, par la suite, effectuée sur l'indice de confiance langagière relative, utilisant comme dimension la fréquence relative (basse ou haute) et la qualité relative (basse ou haute) de contact. Les résultats de cette analyse sont résumés au Tableau 5. Comme on peut le voir, l'effet obtenu pour la qualité de contact rela-

tive est significatif ( $F(1) = 11.741, p = 0.00$ ). Quant à l'effet obtenu pour la fréquence de contact relative, celui-ci n'est pas significatif ( $F(1) = 0.319, p = 0.57$ ). Une haute qualité de contact est liée à une plus haute confiance langagière qu'une basse qualité de contact. Un effet d'interaction marginalement significatif ( $F(1) = 3.178, p = 0.08$ ) vient cependant qualifier ces résultats. Comme le démontre la Figure 5, la différence entre haute et basse qualité de contact est plus accentuée au niveau de la basse fréquence de contact que de la haute fréquence de contact. L'hypothèse originale (la cinquième hypothèse) ne se voit donc pas entièrement infirmée du fait qu'elle prévoyait que la confiance langagière de l'individu allait être déterminée par la fréquence et par la qualité de contact. Toutefois, les modalités selon lesquelles il était prévu que cette interaction allait s'effectuer sont contredites par les résultats de cette analyse.

En dépit de la forme inattendue de cette interaction, un regroupement multiplicatif de la fréquence relative et de la qualité relative de contact s'est avéré un meilleur prédicteur de la confiance langagière que de chacun des indices de confiance utilisés séparément. Ainsi, tel qu'il est possible de le constater au Tableau 6, la corrélation entre l'indice de fréquence et qualité de contact inter-ethnique et les composantes de l'indice de confiance langagière relative a donné des résultats inférieurs à celle entre l'indice de fréquence et qualité de contact inter-ethnique et la confiance langagière relative. Il semble en conséquence opportun de considérer la confiance langagière en termes de confiance langagière relative.

De même, il semble approprié de considérer comme moyen de prédiction de la confiance langagière, un concept de contact inter-ethnique tenant compte de la fréquence et de la qualité de contact. En décomposant l'indice de contact, on obtient entre la fréquence de contact relative et la confiance langagière relative un coefficient de corrélation inférieur à celui obtenu entre la qualité de contact relative et la confiance langagière relative. L'indice de fréquence et qualité de contact inter-ethnique peut ainsi être considéré comme un moyen de prédiction de la confiance langagière relative, basé sur la fréquence de contact et dont la force de prédiction est améliorée par la qualité de contact. La corrélation plus élevée obtenue avec la qualité de contact qu'avec le regroupement multiplicatif de qualité et de fréquence laisse cependant supposer que la fonction multiplicative ne décrit pas de façon optimale le type d'interaction existant entre les deux aspects du contact étudiés ici.

Il ressort donc de ces analyses, contrairement à l'hypothèse énoncée, que dans leur impact sur la confiance langagière, la fréquence de contact ne vient pas amplifier les effets de la qualité de contact, mais bien plutôt, que la fréquence de contact vient atténuer les effets de la qualité de contact. Ainsi, à basse qualité de contact, la fréquence de contact semble déterminer le niveau de confiance langagière, une fréquence plus élevée de contact entraînant une confiance langagière plus élevée, alors qu'à haute qualité de contact, la fréquence de contact ne semble pas produire d'effet notable sur la confiance langagière. Il ressort, par ailleurs, de ces analyses que l'utilisation d'indices conjoints semble justifiée. L'indice multiplicatif de fréquence et qualité de contact inter-ethnique ne semble pas rendre de manière exactement fidèle l'interaction existant entre la fréquence de contact relative et la qualité de contact relative dans leur impact sur la confiance langagière relative. Il permet toutefois de prendre en considération ces deux facteurs dont l'importance a été démontrée.

### 3.2.5 La confiance langagière et la motivation

Comme sixième hypothèse, il fut considéré que la confiance langagière serait le déterminant de la motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde.

Trois indices ont été utilisés pour la vérification de cette hypothèse, soit:

- l'indice conjoint de confiance langagière relative (voir au point 2.3.2.12);
- l'indice de motivation à apprendre l'anglais (voir au point 2.3.2.4);
- et finalement, l'indice de motivation à utiliser l'anglais (voir au point 2.3.2.5).

Une analyse corrélationnelle a été effectuée entre la confiance langagière relative et chacun des deux indices de motivation. Dans les deux cas, l'indice conjoint de confiance langagière relative a été préalablement décomposé.

TABLEAU 4

Analyse de corrélation entre la tendance résultante du processus affectif et la fréquence de contact inter-ethnique

	Tendance résultante du processus affectif
Fréquence de contact L1	-0.24 (p=.01)
Fréquence de contact L2	0.07 (p=.24)
Fréquence de contact L2-L1	0.29 (p=.00)

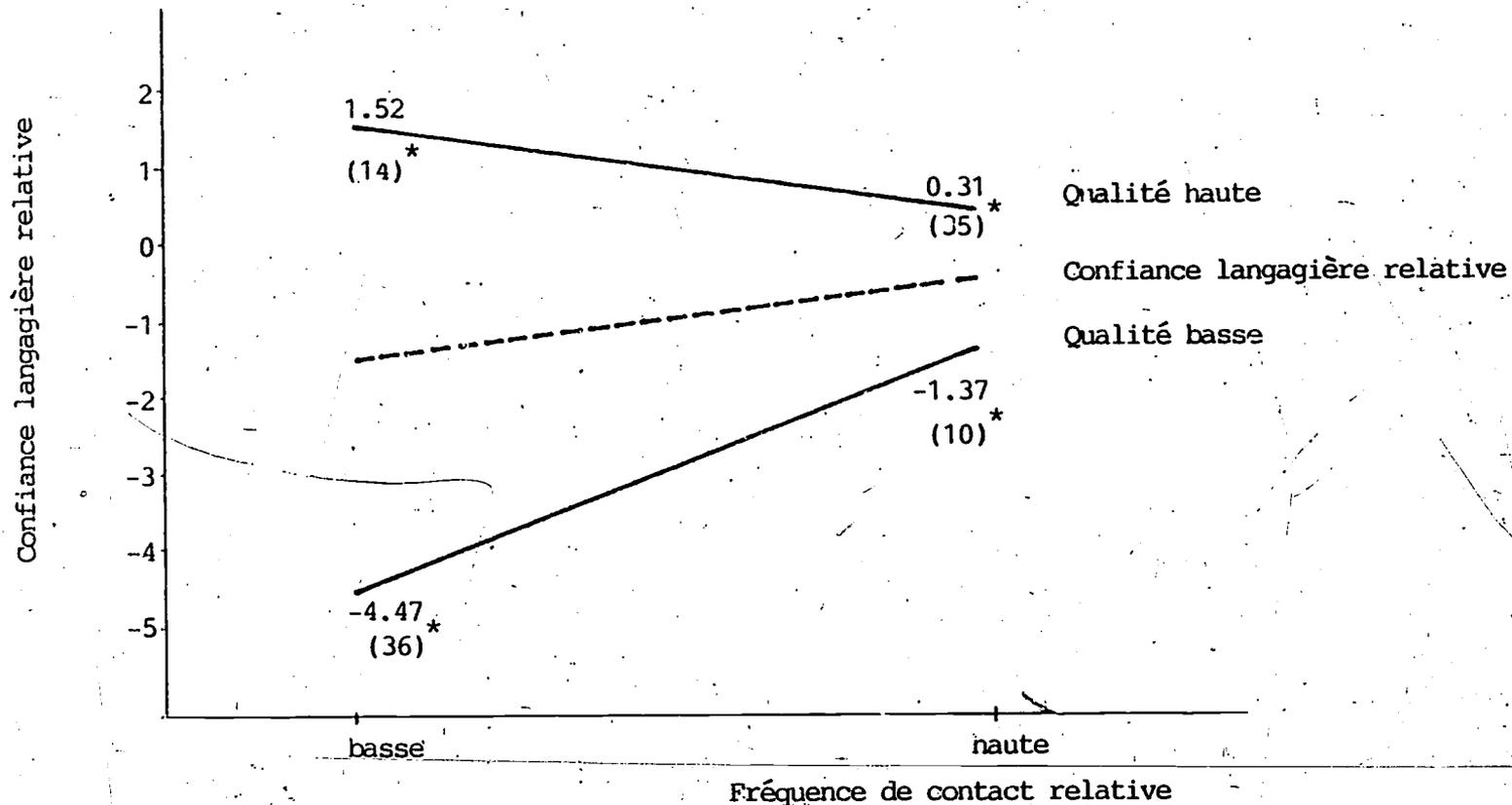
TABLEAU 5

Analyse de variance pour la prédiction  
de la confiance langagière

SOURCE DE LA VARIATION	SOMME DES CARRÉS	DEGRE DE LIBERTE	MOYENNE DES CARRÉS	F	SIGNIFICATION DU F
Effets principaux	477.293	2	238.646	9.289	0.000
Qualité du contact	301.638	1	301.638	11.741	0.001
Fréquence du contact	8.183	1	8.183	0.319	0.574
Effet d'interaction	81.644	1	81.644	3.178	0.078
Qualité Fréquence	81.644	1	81.644	3.178	0.078
Expliquée	558.937	3	186.312	7.252	0.000
Résiduelle	2337.894	91	25.691		
<b>TOTAL</b>	<b>2896.831</b>	<b>94</b>	<b>30.817</b>		

FIGURE 5

L'IMPACT DE LA QUALITE ET DE LA FREQUENCE DE CONTACT SUR LA CONFIANCE LANGAGIERE RELATIVE



\* On retrouve entre parenthèses le nombre de sujets faisant partie de chacun des sous-groupes.

TABLEAU 6

Analyse de corrélation entre la fréquence et la qualité de contact inter-ethnique et la confiance langagière

	QUALITE DE CONTACT L2-L1	FREQUENCE DE CONTACT L2-L1	FREQUENCE X QUALITE DE CONTACT
Confiance langagière L1			-0.15 (p=.07)
Confiance langagière L2			0.19 (p=.03)
Confiance langagière L2-L1	0.41 (p=.00)	0.30 (p=.00)	0.33 (p=.00)

Tel qu'il est possible de le constater au Tableau 7, la corrélation de l'indice conjoint de confiance langagière relative avec la motivation à apprendre l'anglais a donné un coefficient inférieur à la corrélation des différentes composantes de l'indice de confiance langagière avec la motivation à apprendre l'anglais. Il semble donc que l'utilisation d'un indice relatif de confiance langagière en relation avec la motivation à apprendre la langue seconde serait peu appropriée dans la situation étudiée. Toutefois, la corrélation de l'indice conjoint de confiance langagière relative avec celui de motivation à utiliser l'anglais a donné un coefficient supérieur à ceux obtenus par la corrélation des différentes composantes de l'indice de confiance langagière avec la motivation à utiliser la langue seconde. L'utilisation de l'indice conjoint est donc justifiée dans ce dernier cas.

Il ressort de ces résultats, conformément à l'hypothèse énoncée, que chez la population étudiée la confiance langagière relative et la motivation à utiliser l'anglais sont très liées. La motivation à apprendre l'anglais ne semble toutefois pas être autant liée à la confiance langagière que la motivation à utiliser. Il ressort de plus de ces analyses, que dans le cas de la motivation à utiliser l'anglais, l'utilisation d'un indice conjoint de confiance langagière relative semble justifiée, alors que ceci ne vaut pas dans le cas de la motivation à apprendre l'anglais.

### 3.2.6 La motivation, l'aptitude et les aspects linguistique et para-linguistique du comportement langagier

Selon la septième hypothèse, la motivation en relation avec l'aptitude influencerait le comportement langagier. Deux aspects de ce dernier sont considérés ici, soit la compétence linguistique relative de l'individu dans la langue seconde, et le comportement déclaré en ce qui a trait à l'utilisation des media d'information dans les deux langues.

Les divers indices utilisés pour la vérification de cette hypothèse sont les suivants selon qu'ils se rapportent à la motivation, à l'aptitude ou au comportement langagier:

La motivation: à nouveau, la distinction est faite entre la motivation à utiliser et la motivation à apprendre la langue seconde. Deux indices ont servi:

- la motivation à utiliser l'anglais (voir au point 2.3.2.5);
- et la motivation à apprendre l'anglais (voir au point 2.3.2.4);

L'aptitude: est mesurée à l'aide du score obtenu au test de Raven. Un seul indice a donc servi:

- le test de Raven (voir au point 2.3.6).

Le comportement langagier: est, lui, considéré sous ses aspects linguistique et para-linguistique. Deux indices ont d'abord servi pour ce premier aspect, soit:

- la correction stricte du test de closure (voir au point 2.3.5.1);
- et la correction large du test de closure (voir au point 2.3.5.2).

TABLEAU 7

Analyse de corrélation entre la confiance langagière et la motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde

	CONFIANCE LANGAGIERE L1	CONFIANCE LANGAGIERE L2	CONFIANCE LANGAGIERE L2-L1
Motivation à apprendre L2	0.20 (p=.02)	0.40 (p=.00)	0.19 (p=.03)
Motivation à utiliser L2	-0.20 (p=.02)	0.51 (p=.00)	0.68 (p=.00)

Et finalement, dix indices ont servi pour le second aspect, soit l'aspect para-linguistique du comportement langagier. Ce sont:

- la langue d'usage de la télévision (voir au point 2.3.3.1);
- la langue d'usage de la presse écrite (voir au point 2.3.3.1);
- l'évolution dans l'utilisation de la télévision en français (voir au point 2.3.3.2);
- l'évolution dans l'utilisation de la télévision en anglais (voir au point 2.3.3.2);
- l'évolution dans l'utilisation de la presse écrite en français (voir au point 2.3.3.2);
- l'évolution dans l'utilisation de la presse écrite en anglais (voir au point 2.3.3.2);
- la difficulté de compréhension de la télévision en français (voir au point 2.3.3);
- la difficulté de compréhension de la télévision en anglais (voir au point 2.3.3.3);
- la difficulté de compréhension de la presse écrite en français (voir au point 2.3.3.3);
- la difficulté de compréhension de la presse écrite en anglais (voir au point 2.3.3.3).

Dans une première phase de l'analyse, les coefficients de corrélation de Pearson ont été établis entre les variables indépendantes et dépendantes. Les résultats de cette analyse sont rendus au Tableau 8. On y observe des coefficients significatifs entre la motivation à utiliser l'anglais et une grande partie des variables dépendantes, relevant autant de l'aspect linguistique que para-linguistique du comportement langagier. Par contre, la motivation à apprendre l'anglais n'est liée qu'à très peu de variables; ces dernières relèvent uniquement de l'aspect para-linguistique du comportement langagier. L'aptitude, finalement, mesurée à l'aide du test de Raven (1960), semble liée aux variables de l'aspect linguistique de même qu'à une seule variable de l'aspect para-linguistique du comportement langagier, soit la langue d'utilisation de la télévision.

De manière plus détaillée, on observe que la motivation à apprendre l'anglais est reliée à une augmentation de l'utilisation de la télévision en anglais, ce qui semble constituer un effort consenti dans le but d'apprendre la langue seconde. Elle est reliée par ailleurs à une moins grande difficulté de compréhension de la télévision et de la presse en anglais.

La motivation à utiliser l'anglais est reliée à la compétence en langue seconde. Il est à noter qu'elle présente une relation davantage significative avec la correction large du test de closure, qui tient compte de la capacité de l'individu d'élaborer des stratégies devant pallier ses propres faiblesses au niveau de la connaissance de la langue seconde. Elle est reliée à une plus grande utilisation des media d'information de langue anglaise. Enfin la motivation à utiliser l'anglais semble reliée à une plus grande difficulté de compréhension des media de langue française et inversement, à une moins grande difficulté de compréhension des media de langue anglaise.

TABLEAU 8

Analyse corrélacionnelle de la relation existant entre : la motivation, l'aptitude et les aspects linguistique et para-linguistique du comportement langagier

	MOTIVATION A UTILISER L'ANGLAIS	MOTIVATION A APPRENDRE L'ANGLAIS	L'APTITUDE/ RAVEN
Correction stricte du test de closure	0.1872 p=0.035	-0.0138 p=0.448	0.4008 p=0.00
Correction large du test de closure	0.2209 p=0.016	0.0739 p=0.239	0.3945 p=0.00
Langue d'utilisation de la télévision	0.5610 p=0.000	0.1369 p=0.093	-0.2432 p=0.009
Langue d'utilisation de la presse écrite	0.3634 p=0.000	0.1708 p=0.051	0.1370 p=0.098
L'évolution dans l'utilisation de la télévision en français	-0.1368 p=0.093	0.0769 p=0.230	0.0863 p=0.205
L'évolution dans l'utilisation de la télévision en anglais	0.3426 p=0.000	0.2175 p=0.017	-0.0986 p=0.174
L'évolution dans l'utilisation de la presse écrite en français	-0.0475 p=0.325	0.0160 p=0.439	0.0345 p=0.372
L'évolution dans l'utilisation de la presse écrite en anglais	0.3395 p=0.000	0.1551 p=0.067	0.1072 p=0.153
La difficulté de compréhension de la télévision en français	-0.3745 p=0.000	-0.0974 p=0.174	0.0555 p=0.299
La difficulté de compréhension de la télévision en anglais	0.2245 p=0.014	0.2405 p=0.009	-0.0515 p=0.312
La difficulté de compréhension de la presse écrite en français	-0.2586 p=0.006	-0.0120 p=0.454	0.0512 p=0.313
La difficulté de compréhension de la presse écrite en anglais	0.2529 p=0.007	0.2917 p=0.002	0.0242 p=0.409

L'aptitude semble assez étroitement reliée à la compétence. De même, tel que l'analyse corrélationnelle semble l'indiquer, l'aptitude serait reliée à la langue d'utilisation de la télévision. Une aptitude plus élevée coïnciderait avec une utilisation de la télévision davantage en langue française alors qu'une aptitude inférieure coïnciderait avec une utilisation de la télévision davantage en langue anglaise.

Enfin deux variables dépendantes ne semblent être aucunement déterminées par l'aptitude et par la motivation à utiliser et à apprendre la langue seconde. Il s'agit de l'évolution dans l'utilisation de la télévision et de la presse écrite en langue française.

Il ressort de cette analyse que dans le contexte étudié la motivation à utiliser la langue seconde est un meilleur prédicteur que la motivation à l'apprendre en ce qui a trait au comportement langagier, tant sous son aspect linguistique que para-linguistique. Par ailleurs, l'aptitude semble pouvoir prédire la compétence linguistique davantage que la motivation, alors que la motivation semble mieux pouvoir prédire l'aspect para-linguistique du comportement langagier.

Les résultats pour le moins surprenants obtenus par la corrélation de l'aptitude et de la langue d'utilisation de la télévision ont été observés de plus près à l'aide d'une analyse de régression multiple devant distinguer la part respective d'influence que l'aptitude et la motivation à utiliser l'anglais exercent sur la langue d'utilisation de la télévision.

Tel que le Tableau 9 l'indique, l'aptitude serait effectivement reliée de manière significative à la langue d'utilisation de la télévision. Ainsi, un individu dont le quotient intellectuel est plus élevé, serait susceptible de sintoniser davantage les postes de télévision de langue française.

De manière générale, l'analyse de régression multiple indique que l'aptitude semble reliée plus particulièrement à l'aspect linguistique du comportement langagier de même qu'exceptionnellement à l'aspect para-linguistique qu'est la langue d'utilisation de la télévision. La motivation à utiliser l'anglais, quant à elle, semble reliée plus particulièrement aux différentes variables de l'aspect para-linguistique du comportement langagier.

### 3.3 Résumé

Les résultats obtenus démontrent l'absence de relation entre la vitalité ethnolinguistique, telle que mesurée par les instruments utilisés, et l'attitude envers le groupe de langue seconde. De même, il n'a pas été possible d'obtenir de résultats conformes aux hypothèses en étudiant la relation qui pourrait exister entre la vitalité ethnolinguistique et la peur d'assimilation. Si les hypothèses concernant ces dernières ont été infirmées, une analyse de tendance de la courbe suggère qu'une relation existerait effectivement entre la vitalité ethnolinguistique et la peur d'assimilation. Celle-ci serait de type quadratique, avec son point culminant à une valeur de vitalité ethnolinguistique relative rapprochée de "1", c'est-à-dire, le point auquel la vitalité des deux groupes est perçue comme étant de force égale.

TABLEAU 9

Analyse de régression multiple sur : la motivation, l'aptitude et les aspects linguistique et para-linguistique du comportement langagier

CRITERES	BETA APTITUDE/ RAVEN	BETA MOTIVATION A UTILISER L'ANGLAIS	R
Correction stricte du test de closure	0.39199**	0.12873	0.41663
Correction large du test de closure	0.38006**	0.16301	0.41849
Langue d'utilisation de la télévision	-0.23056**	0.58469**	0.62134
Langue d'utilisation de la presse écrite	0.06071	0.35349**	0.36064
L'évolution dans l'utilisation de la télévision en français	0.06072	-0.16137	0.17052
L'évolution dans l'utilisation de la télévision en anglais	-0.10363	0.31816**	0.33132
L'évolution dans l'utilisation de la presse écrite en français	0.02517	-0.05971	0.06402
L'évolution dans l'utilisation de la presse écrite en anglais	0.06242	0.32928**	0.33717
La difficulté de compréhension de la télévision en français	0.12453	-0.41347**	0.42784
La difficulté de compréhension de la télévision en anglais	-0.04476	0.19143	0.19514
La difficulté de compréhension de la presse écrite en français	0.11058	-0.29273**	0.31216
La difficulté de compréhension de la presse écrite en anglais	0.04605	0.21408*	0.22047

\* F < .05

\*\* F < .01

Les hypothèses concernant les autres éléments du modèle socio-psychologique ont été confirmées par les analyses statistiques. Ainsi, il a été possible de démontrer l'existence de relation entre la tendance résultante du processus affectif et la fréquence de contact inter-ethnique, entre la fréquence et la qualité de contact inter-ethnique et la confiance langagière, entre la confiance langagière et la motivation (la motivation à utiliser la langue seconde y étant plus étroitement liée que la motivation à apprendre la langue seconde), finalement, entre la motivation à utiliser la langue seconde, l'aptitude et les aspects linguistique et para-linguistique du comportement langagier, la motivation étant plus étroitement liée à l'aspect para-linguistique et l'aptitude étant plus fortement liée à l'aspect linguistique.

L'ensemble de ces résultats sera discuté dans la prochaine section.

#### 4. INTERPRETATION ET CONCLUSION

C'est dans le but de contribuer au développement d'une perspective interdisciplinaire pour l'étude du bilinguisme et plus spécifiquement dans le but d'élucider certains aspects de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde (ceux-ci se trouvent impliqués dans la question du maintien ou du non-maintien de la langue première) que cette étude s'est donné deux objectifs principaux. Son premier objectif était tout d'abord de tenter l'intégration du concept de vitalité ethnolinguistique, développé par Giles, Bourhis et Taylor (1977), à un modèle socio-psychologique de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde en milieu bilingue. Ainsi, il allait être possible d'analyser le potentiel de prédiction des aspects quantitatifs mesurés par le concept de vitalité ethnolinguistique sur différents facteurs affectifs. Son second objectif était de présenter et de vérifier la validité d'un modèle socio-psychologique intégré de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde en milieu bilingue, afin de déterminer le potentiel de prédiction du concept de vitalité ethnolinguistique et des concepts socio-psychologiques sur le comportement langagier.

L'intérêt d'une telle étude résidait en ce que la compatibilité du concept de vitalité ethnolinguistique avec les concepts d'un modèle socio-psychologique a permis l'association de ceux-ci au niveau théorique à maintes reprises (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981; Gardner, 1979; Clément, 1980), alors qu'aucune étude empirique n'avait encore été menée dans le but de vérifier si une telle association allait s'avérer justifiée dans les faits. Ainsi, il serait éventuellement possible à partir d'une mesure de la vitalité ethnolinguistique perçue de prédire certains facteurs affectifs (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981; Gardner, 1979) et plus vraisemblablement l'attitude envers le groupe de langue seconde et la peur d'assimilation (Clément, 1980). L'étude empirique fondée sur de telles considérations théoriques a toutefois permis de constater que la mesure quantitative de la perception des facteurs de démographie, de statut et de support institutionnel qui constituent l'essentiel du concept de vitalité ethnolinguistique de Giles, Bourhis et Taylor (1977) ne s'avère pas efficace dans la prédiction des facteurs affectifs pertinents à l'acquisition ou à l'utilisation de la langue seconde.

En se situant au niveau d'une perspective interdisciplinaire telle que proposée par Fishman (1968b), il serait possible d'attribuer un tel état de fait à la manière de mesurer la vitalité ethnolinguistique. La vitalité ethnolinguistique telle que mesurée par l'échelle de vitalité ethnolinguistique perçue (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981) se situe au niveau du construit le plus général, soit au niveau de l'identification du locuteur à sa communauté linguistique et aux valeurs de la communauté reliées à la langue. Selon Fishman (1968b), il serait nécessaire de procéder à une analyse du contexte à différents niveaux d'abstraction, si l'on veut relier différents phénomènes dans une perspective interdisciplinaire. Or, il semblerait possible de considérer la vitalité ethnolinguistique au niveau des construits spécifiques de ce cadre théorique, soit au niveau des domaines de comportement, au niveau des dimensions des relations sociales, ou encore au niveau du type des interactions. De telles mesures de la vitalité ethnolinguistique qui concerneraient plus spécifiquement l'environnement immédiat de l'individu, permettraient sans doute de meilleures approximations dans l'examen de la relation existante.

tant entre la vitalité ethnolinguistique et les facteurs affectifs pertinents à l'acquisition et à l'utilisation de la langue seconde.

Le concept de vitalité ethnolinguistique (Giles, Bourhis et Taylor, 1977) représente en soi un instrument très attrayant pour mesurer l'équilibre existant entre les groupes ethniques impliqués dans une situation de bilinguisme. Son intégration à un modèle socio-psychologique requiert toutefois qu'il soit ramené à des dimensions individuelles afin de permettre l'explication des différences individuelles à l'intérieur des comportements sociaux. L'utilisation du concept de vitalité ethnolinguistique perçue (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981) pose, à cet effet, un problème indéniable. La raison en est que celui-ci est basé non pas sur la perception qu'a l'individu de l'équilibre existant entre les groupes ethniques, tel qu'il s'exprime dans son environnement immédiat, mais plutôt sur une évaluation visant l'objectivité que l'individu fait de l'équilibre existant entre les groupes, tel que ses connaissances générales en permettent l'élaboration (voir à l'Introduction et au point 2.3.1). En répondant à un questionnaire de vitalité ethnolinguistique perçue, tel que celui de Bourhis, Giles et Rosenthal (1981), l'informateur est en quelque sorte placé devant la tâche de rendre compte de sa perception de la situation d'équilibre inter-ethnique, tel qu'elle lui a été véhiculée par les media d'information et d'éducation. Celle-ci peut cependant être étrangère à la situation dans laquelle l'individu est personnellement impliqué.

Les résultats obtenus par la vérification des hypothèses reliant la perception de la vitalité ethnolinguistique à l'attitude envers le groupe de langue seconde et à la peur d'assimilation indiquent qu'effectivement chaque individu perçoit de manière différente l'importance relative des groupes quant à leur démographie, leur statut et leur support institutionnel. Il semble tout à fait vraisemblable que l'environnement immédiat de l'individu (en plus des media d'information et d'éducation) soit en partie responsable de cette distorsion d'une réalité objective mesurable. Toutefois, en même temps que l'environnement immédiat d'un individu peut lui suggérer le degré d'importance de chacun des groupes, il peut rattacher à ces groupes des valeurs affectives, des attitudes, indépendantes de leur force, voire antithétique à celle-ci. Il est donc possible à partir de ces considérations de présumer que l'environnement immédiat de l'individu constituerait un lieu plus propice à l'examen des facteurs du milieu social influençant les facteurs affectifs pertinents à l'acquisition et à l'utilisation de la langue seconde. C'est d'ailleurs en se situant à ce niveau que Smythe, Gardner et Smythe (1976) ont pu reconnaître l'importance dans l'apprentissage d'une langue seconde de l'encouragement des pairs et des parents et de l'attitude des membres de la communauté envers l'apprentissage de la langue seconde.

Dans le présent travail, la tentative de trouver une solution au problème de l'intégration systématique de certains aspects du milieu social à un modèle socio-psychologique de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde n'a pas permis d'en caractériser tous les aspects pertinents. Toutefois, en faisant ressortir les lacunes du concept de vitalité ethnolinguistique utilisé comme moyen de prédiction de facteurs affectifs, il devient alors possible de définir plus clairement l'orientation qu'il faudra ultérieurement donner à la recherche.

En plus d'examiner la possibilité d'utiliser le concept de vitalité ethnolinguistique comme moyen de prédiction de facteurs affectifs, cette étude s'était fixé comme objectif de vérifier la relation entre différents paramètres constitutifs des caractéristiques socio-psychologiques individuelles et du comportement langagier, dans le but de donner une vision globale de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde en milieu bilingue. Dans certains cas, il s'agissait de relations dont la pertinence a déjà été confirmée par des recherches empiriques (par exemple: la relation entre la confiance langagière et la motivation (Clément, Gardner et Smythe, 1977b)). Dans d'autres cas, il s'agissait de relations hypothétiques (par exemple: l'interaction de type multiplicatif entre la fréquence et la qualité du contact inter-ethnique et la confiance langagière (Clément, 1980)). Il est donc intéressant de dégager les implications théoriques qui découlent des résultats obtenus pour les différentes hypothèses vérifiées.

Les résultats négatifs obtenus à l'analyse effectuée sur la relation entre la vitalité ethnolinguistique perçue et l'attitude envers le groupe de langue seconde (voir au point 3.2.1) impliquent soit que l'hypothèse formulée n'était pas valide, soit que les instruments de mesure n'étaient pas appropriés. Il s'agissait en fait possiblement d'une erreur de considérer que la force de la vitalité ethnolinguistique d'un groupe coïncide avec le degré de prestige que les individus accordent à ce groupe. Le concept de vitalité ethnolinguistique mesurant la force relative des groupes impliqués au niveau de leur statut, de leur démographie et de leur support institutionnel, il se peut fort bien que le prestige accordé aux groupes ethniques soit issu de facteurs étrangers à ces forces. Il se peut, en outre, qu'en situation de contact inter-ethnique la suprématie de l'un des deux groupes aux niveaux énumérés ci-haut soit antithétique à son prestige auprès des membres de l'autre groupe. C'est pour ces raisons qu'il semblerait plus pertinent d'examiner la vitalité ethnolinguistique à des niveaux plus rapprochés de l'expérience individuelle, où non seulement des aspects reliés à la position sociale des groupes seraient pris en considération, mais où aussi des aspects plus individuels reliés aux prédispositions affectives pourraient donner des indications sur les rapports existant entre l'individu et son milieu social.

Quant à la relation entre la vitalité ethnolinguistique et la peur d'assimilation, les résultats remettent partiellement en question les hypothèses formulées (voir aux points 3.2.2.1 et 3.2.2.2). D'abord, contrairement à la première de ces hypothèses (voir au point 3.2.2.1), il ne semble pas que la peur d'assimilation soit inexistante chez les individus qui perçoivent la vitalité ethnolinguistique de leur propre groupe comme supérieure à celle du groupe de langue seconde. La peur d'assimilation semble davantage apparaître dès que l'individu (faisant partie d'une minorité linguistique) est impliqué dans une situation de coexistence de groupes ethniques distincts. La peur d'assimilation n'apparaîtrait pas seulement au moment où l'individu prendrait conscience que le groupe auquel il appartient se trouve dans une situation inférieure à celle de l'autre groupe; au contraire, elle existerait même déjà chez l'individu (faisant partie de la minorité linguistique) qui considère le groupe auquel il appartient comme supérieur à l'autre groupe.

Par ailleurs, les résultats obtenus lors de la vérification de la seconde de ces deux hypothèses (voir au point 3.2.2.2) indiquent que la peur d'assimilation semble déjà atteindre son intensité maximale lorsque les deux groupes sont perçus comme étant de force égale, ce qui semblerait placer l'individu en situation d'insécurité, son identité ethnique étant davantage soumise au jeu des forces opposées. Enfin, elle semble s'amoinrir au fur et à mesure que la vitalité ethnolinguistique du groupe de langue seconde augmente. L'individu semblerait alors avoir résolu ce conflit d'identification, ayant décidé soit de s'assimiler au groupe de langue seconde ou encore de s'opposer avec détermination à toute assimilation. Cette interprétation s'impose du fait qu'à ce point où la peur d'assimilation atteint une valeur minimale, elle est toujours existante. La mesure de la vitalité ethnolinguistique correspondant à la perception de la supériorité relative du groupe de langue seconde aux niveaux du statut, de la démographie et du support institutionnel, il est probable qu'une telle évaluation soit le fruit d'une prise de conscience qui ait pu amener entre autres à une certaine détermination pour le maintien de la langue première.

Les résultats statistiquement non significatifs de l'analyse post hoc (voir au point 3.2.2.3) démontreraient que même une fois les hypothèses reformulées, la relation existant entre la vitalité ethnolinguistique et la peur d'assimilation ne serait pas adéquatement caractérisée à l'aide des instruments utilisés. Il faut souligner, d'une part, le faible indice de cohérence interne de l'échelle de peur d'assimilation qui en rend l'utilisation discutable. D'autre part, l'échelle de vitalité ethnolinguistique perçue peut, pour les raisons citées ci-haut, ne pas représenter une mesure adéquate de la vitalité ethnolinguistique et du rapport existant entre l'individu et son milieu social.

Les analyses concernant l'existence d'une relation entre la tendance résultante du processus affectif et la fréquence de contact (voir au point 3.2.3) ont confirmé l'hypothèse de Clément (1980) et les résultats d'une étude de Clément, Gardner et Smythe (1980) selon lesquels le processus affectif amènerait l'individu à établir des contacts avec les membres de l'autre groupe ethnique. Le processus affectif n'en représenterait toutefois un moyen de prédiction efficace qu'en considérant la fréquence de contact de manière relative entre les deux groupes ethniques. Il est donc possible d'en conclure qu'en milieu bilingue, le processus affectif de l'individu contribuerait à régler le degré de bilinguisme de ses interactions sociales.

En plus d'être intéressants, ces résultats mettent en évidence la distinction qu'il convient de souligner entre l'environnement global, auquel la vitalité ethnolinguistique peut être associée lorsqu'elle est considérée sur des bases cognitives et statistiques, et un environnement social individualisé ou environnement immédiat. Les analyses effectuées ont permis de constater une relation entre le processus affectif de l'individu et cet environnement immédiat, relation qui s'exprime par la fréquence de contact relative avec les individus des deux groupes. En analysant la fréquence de contact inter-ethnique à partir du cadre théorique intégré de Fishman (1968b), on observe qu'il s'agit d'un élément qui se situe au niveau du second construit théorique, soit celui des domaines du comportement social. Le succès obtenu dans la mise en relation d'un élément affectif avec un élément du comportement social semble donc appuyer la critique émise ci-haut au sujet du concept de vitalité ethnolinguistique.

L'existence d'une interaction entre la fréquence et la qualité de contact inter-ethnique, d'une part, et la confiance langagière relative, d'autre part, a été confirmée par les analyses effectuées (voir au point 3.2.4). Les résultats contredisent toutefois le modèle proposé par Clément (1980) selon lequel il s'agirait d'une interaction de type multiplicatif. La présente étude démontre à l'encontre du modèle décrit qu'avec des contacts agréables, la fréquence de contact ne modifie pas significativement la confiance langagière, alors qu'avec des contacts désagréables, la fréquence de contact détermine le degré de confiance langagière, et ce, de manière opposée à l'hypothèse originale, soit qu'à basse qualité de contact, plus la fréquence de contact est élevée, plus la confiance langagière est élevée. Ceci a pour implication que la confiance langagière peut augmenter à travers une plus haute fréquence de contacts désagréables, ou en d'autres mots, que l'on acquiert de l'aisance dans une langue seconde à force d'utiliser cette langue. C'est donc que la confiance langagière ne serait pas simplement le résultat d'une démarche sociale, elle constituerait en outre le résultat d'une démarche individuelle par laquelle l'individu s'approprierait l'un des moyens devant lui permettre de s'affirmer. Il n'y a donc pas uniquement possibilité de repli pour l'individu confronté à un milieu désagréable, il semble aussi y avoir possibilité de prise en charge de la situation.

Par ailleurs, en prenant la fréquence de contact comme variable de base, on observe qu'à basse fréquence de contact c'est la qualité du contact qui détermine le degré de confiance langagière, alors qu'à haute fréquence, la qualité du contact ne modifie pas significativement la confiance langagière. Il en ressort donc que la qualité du contact constitue un important facteur influençant l'individu lorsque la fréquence de contact est moindre, mais son effet s'estompe lorsque le contact devient plus fréquent. Ceci semble suggérer que l'individu serait d'autant plus influençable par son milieu qu'il serait moins familier avec celui-ci.

L'analyse de corrélation effectuée sur les mêmes éléments démontre finalement que la qualité du contact est un meilleur moyen de prédiction de la confiance langagière que ne l'est la fréquence de contact. L'hypothèse formulée dans le cadre de cette analyse ne décrit pas de manière précise la nature de l'interaction existant entre les éléments énumérés. On peut toutefois conclure à partir de l'ensemble des analyses effectuées sur ces éléments que chacun des aspects quantitatif (fréquence) et qualitatif (qualité) du contact inter-ethnique contribue à déterminer le degré de confiance langagière de l'individu. L'aspect qualitatif du contact semble être davantage déterminant de la confiance langagière que ne l'est l'aspect quantitatif.

Dans un autre ordre d'idées, il faut mentionner que de tels résultats confirment à nouveau la possibilité de mettre en relation des éléments de l'environnement immédiat de l'individu avec des caractéristiques socio-psychologiques pertinentes à l'acquisition et à l'utilisation de la langue seconde.

Les analyses concernant la relation entre la confiance langagière et la motivation (voir au point 3.2.5) ont confirmé les résultats des études de Clément,

Gardner et Smythe (1977b, 1980) qui indiquaient qu'en milieu multiculturel, la confiance langagière déterminerait la motivation. En distinguant entre la motivation à utiliser et la motivation à apprendre la langue seconde, il est toutefois possible de spécifier que dans le contexte étudié (voir au point 2.1) la confiance langagière détermine très fortement la motivation à utiliser la langue seconde, alors que son impact sur la motivation à l'apprendre est beaucoup moindre. Ces résultats semblent d'ailleurs aller dans le sens de l'étude de Gardner (1979) qui démontrait qu'en milieu uniculturel la motivation est étroitement reliée à la compétence en langue seconde, alors qu'en milieu multiculturel, c'est l'anxiété ressentie dans l'utilisation de la langue seconde qui serait davantage reliée à la compétence. En fait, les résultats obtenus apportent certains éclaircissements à cette découverte. Les résultats n'empêchent pas de croire, en effet, qu'en milieu uniculturel la motivation à apprendre la langue seconde pourrait déterminer la compétence. Ils indiquent par surcroît qu'en milieu multiculturel<sup>(1)</sup> la motivation à utiliser la langue seconde serait déterminée par la confiance langagière ou l'absence d'anxiété. Elle déterminerait par ailleurs différents aspects du comportement langagier, tel qu'il est possible de le constater à partir des résultats obtenus par la vérification de l'hypothèse suivante.

Les résultats obtenus pour les analyses concernant la relation existant entre la motivation, l'aptitude et le comportement langagier considéré sous ses aspects linguistique et para-linguistique (voir au point 3.2.6) ont confirmé ce que Gardner (1979, 1982) a suggéré dans son modèle. Selon Gardner, la motivation et l'aptitude contribueraient à déterminer les résultats linguistiques et para-linguistiques. La motivation étant plus étroitement impliquée dans le contexte informel, (auquel l'aspect para-linguistique du comportement langagier se rapporte) d'acquisition de la langue, l'aptitude étant plus étroitement liée au contexte formel (auquel l'aspect linguistique du comportement langagier se rapporte).

Il a été possible de constater à partir des analyses effectuées que dans le contexte étudié, la motivation à apprendre la langue seconde ne jouait qu'un rôle marginal probablement du fait qu'il s'agit d'un milieu bilingue où la langue seconde semblerait être relativement connue (voir au point 2.1). Les quelques éléments avec lesquels la motivation à apprendre la langue seconde est corrélée confirment toutefois que la motivation s'accompagne de l'accomplissement d'un effort dans le but d'apprendre la langue seconde (l'augmentation de l'écoute de la télévision en langue anglaise). Ils confirment de plus que la motivation à apprendre la langue seconde contribue à améliorer la compétence en cette langue au niveau informel du comportement déclaré (une difficulté moindre dans la compréhension des media de langue anglaise).

La motivation à utiliser la langue seconde semble constituer un facteur important dans le contexte étudié pour les mêmes raisons probablement que la motivation à l'apprendre constituait un facteur marginal. Plusieurs éléments des aspects linguistique et para-linguistique du comportement langagier y sont corrélés.

---

1. La motivation à apprendre la langue seconde y joue un rôle marginal, tel que les résultats semblent l'indiquer.

Du côté de l'aspect linguistique, il a été confirmé qu'une plus grande motivation à utiliser l'anglais rendait possible une compétence accrue. Du côté de l'aspect para-linguistique du comportement langagier déclaré, on constate des liens avec le choix de la langue (pour l'utilisation des media d'information), l'effort consenti dans le but d'utiliser la langue seconde (l'évolution dans l'utilisation des media en langue anglaise) et la compétence dans les deux langues au niveau informel du comportement déclaré (la difficulté de compréhension des media dans les deux langues).

Quant au rôle joué par l'aptitude, le modèle de Gardner (1982) a été confirmé. L'aptitude est effectivement reliée à la compétence considérée dans le contexte formel. Elle semble par ailleurs moins reliée aux aspects du contexte informel que la motivation ne l'est. Les résultats indiquent assez curieusement que l'aptitude serait reliée à la langue d'utilisation de la télévision. Ainsi, plus un individu (faisant partie de la minorité francophone) a un quotient intellectuel élevé, plus il est susceptible de choisir d'utiliser la télévision dans sa langue maternelle. A l'inverse, plus il a un quotient faible, plus il est susceptible de choisir d'utiliser la télévision dans la langue seconde. Cette question apparaît assez complexe du fait que plusieurs types de facteurs peuvent intervenir (le type des émissions de télévision présentées dans chacune des langues, les normes sociales et scolaires auxquelles le test de quotient intellectuel correspond, le niveau d'intérêt que présente la télévision du point de vue intellectuel). Il serait donc hasardeux d'en tirer des conclusions à partir d'une analyse relativement sommaire.

Ce sont là les différentes implications théoriques qu'il est possible de dégager de l'analyse des relations entre les paramètres faisant partie du modèle théorique mis à l'épreuve dans cette étude. Dans l'ensemble, il fut possible de confirmer l'importance de certains facteurs déjà reconnue dans les théories socio-psychologiques. Il fut par ailleurs possible de démontrer l'importance de certains autres facteurs pour lesquels encore aucune évidence empirique n'était connue. Quant à l'intégration du concept de vitalité ethnolinguistique au modèle socio-psychologique de l'acquisition et de l'utilisation de la langue seconde, les résultats furent négatifs. Malgré que cette tentative se soit soldée par un constat d'inadéquation, son apport n'en est pas pour autant négligeable.

En fait, cette tentative de mettre en relation des facteurs affectifs pertinents à l'acquisition et à l'utilisation de la langue seconde avec des éléments du milieu social a permis de constater qu'il faut à cette fin respecter certaines conditions. L'inadéquation du concept de vitalité ethnolinguistique (Giles, Bourhis et Taylor, 1977) et de la mesure de sa perception (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981) semble reposer sur le fait qu'il s'agit d'une mesure uniquement d'ordre quantitatif et cognitif. Il s'agit sûrement de facteurs sociaux qui ont le pouvoir d'exercer une certaine influence sur le comportement de l'individu. Une telle mesure fait toutefois abstraction de nombreux aspects possibles de la vitalité ethnolinguistique, que ce soit au niveau de l'expérience individuelle ou encore au niveau des prédispositions affectives de l'individu.

En analysant les liens qui existent chez l'individu entre le processus affectif et la fréquence de contact inter-ethnique de même qu'entre la fréquence et la qualité de contact inter-ethnique et la confiance langagière, cette étude a démontré qu'il est possible de mettre en relation des éléments du milieu social

avec des facteurs socio-psychologiques et qu'à cette fin, il semble souhaitable de considérer les éléments du milieu social en fonction à la fois de leurs aspects quantitatifs et de certains de leurs aspects plus étroitement reliés aux prédispositions affectives de l'individu. De plus, il semble préférable que ces éléments soient rapprochés de l'expérience individuelle.

De manière plus spécifique, le présent travail a permis d'apporter des précisions sur le type de relations existant entre différents paramètres du modèle théorique.

L'attitude envers le groupe de langue seconde constituerait un facteur totalement indépendant de la vitalité ethnolinguistique perçue des groupes impliqués. C'est du moins la conclusion qui s'impose à partir des mesures de la vitalité ethnolinguistique perçue qu'il est possible d'obtenir. Le fait qu'un groupe soit perçu comme supérieur au point de vue de son statut, de ses aspects démographiques et du support institutionnel peut être antithétique au prestige et à la force d'attraction qu'il exercera auprès d'une partie des membres de l'autre communauté.

La peur d'assimilation constituerait un facteur observable chez l'ensemble des membres du groupe minoritaire, peu importe leur perception de la force relative des deux groupes impliqués. Elle atteindrait une intensité maximale chez les individus qui perçoivent la force des deux groupes comme étant égale. Une plus grande intensité de la peur d'assimilation serait probablement liée à une difficulté plus grande de faire un choix dans une situation de langues en contact.

La tendance résultante du processus affectif incluant l'attitude envers le groupe de langue seconde et la peur d'assimilation semblerait effectivement déterminer la fréquence de contact avec les membres des différents groupes impliqués, ce qui démontre clairement que les facteurs socio-psychologiques sont reliés à l'environnement social immédiat de l'individu.

Le contact avec les membres des différents groupes impliqués produit un impact sur le niveau de confiance de l'individu quant à sa maîtrise de chacune des deux langues. L'impact que la fréquence et la qualité du contact exercent sur la confiance langagière demeure toutefois plus complexe qu'une interaction multiplicative. Si le contact est agréable, la fréquence du contact ne constitue pas un facteur pertinent. Par contre, si le contact est désagréable, une plus haute fréquence de contact amène un niveau de confiance langagière supérieur. C'est donc que l'on peut devenir plus à l'aise dans l'utilisation d'une langue seconde tout simplement en utilisant davantage celle-ci, même si le contact avec les membres du groupe parlant cette langue est perçu comme désagréable.

Le niveau de confiance langagière serait lié à la motivation à apprendre et à utiliser la langue seconde. Alors que théoriquement en milieu unilingue la motivation à apprendre la langue seconde serait plus étroitement liée au processus motivationnel primaire, constitué de l'attitude et de la peur d'assimilation, dans un milieu bilingue ce serait plutôt la motivation à utiliser la langue seconde qui constituerait un facteur pertinent. Celui-ci serait effectivement déterminé par le processus motivationnel secondaire, constitué de la confiance langagière (elle-même issue de la possibilité d'entrer en contact avec les membres de l'autre groupe).

L'impact produit par l'aptitude et par la motivation sur les aspects linguistique et para-linguistique du comportement langagier se présente sous différents aspects. D'abord l'aptitude constitue un facteur plus déterminant de la compétence que ne le sont tant la motivation à utiliser la langue seconde que la motivation à l'apprendre. Par ailleurs, la motivation à utiliser la langue seconde, qui constitue en milieu bilingue un facteur beaucoup plus pertinent que la motivation à l'apprendre, produit un impact surtout sur l'aspect para-linguistique du comportement langagier, incluant le choix de la langue des media et le degré de compréhension des media. La motivation à utiliser la langue seconde, contrairement à la motivation à l'apprendre est en outre reliée à une meilleure compétence en langue seconde.

Ce sont en résumé les principales conclusions qu'il est possible de tirer du présent travail quant à la pertinence de certains paramètres impliqués dans l'acquisition et l'utilisation de la langue seconde par les membres d'une minorité ethnolinguistique vivant en milieu bilingue et quant aux relations qu'il est possible de constater entre ces paramètres.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALBA, Richard D. "Ethnic Networks and Tolerant Attitudes", in Public Opinion Quarterly. Vol. 42, no 1, 1978, pp. 1-16.
- American Psychological Association. Publication Manual of the American Psychological Association. 2ième édition, (s.l.), American Psychological Association, 1974.
- BALLER, Warren R. and CHARLES, Don C. The Psychology of Human Growth and Development. 2nd edition, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BARNES, J.A. "Class and Committees in a Norwegian Island Parish", in Human Relations. Vol. 7, no 1, 1954, pp. 39-59.
- BERNSTEIN, Basil. Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam, 1970, Coll. Schwarze Reihe Nr 8.
- BICKERTON, D. Dynamics of a Creole System. New York, Cambridge University Press, 1975.
- BLANC, Michel et BIGGS, Patricia. "L'enquête socio-linguistique sur le français parlé à Orléans", in Le Français dans le Monde. No 85, 1971, pp. 16-21.
- BLOM, J. P. et GUMPERZ, J. J. "Social Meaning in Linguistic Structures: Code-Switching in Norway", in Gumperz and Hymes (Eds) Directions in Sociolinguistics. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972, pp. 407-434.
- BOURDIEU, Pierre. La distinction. Critique sociale du jugement. Paris, Editions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. "L'économie des échanges linguistiques", in Langue Française. No 34, 1977, pp.17-34.

- BOURHIS, R., GILES, H. and ROSENTHAL, D. "Notes on the Construction of a "Subjective Vitality Questionnaire" for Ethnolinguistic Groups", in Journal of Multilingual and Multicultural Development. Vol. 2, no 2, 1981, pp. 145-155.
- BOWEN, J. D. "Linguistic Perspectives on Bilingual Education", in B. Spolsky and R. Cooper (Eds), Frontiers of Bilingual Education. Rowley (Mass.), Newbury House, 1977, pp. 106-118.
- BROWN, R. Social Psychology. New York, The Free Press, 1965.
- CALVET, L.-J. Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1974.
- CARROLL, J. B. "Aptitude in Second Language Learning", in G. Taggart (Ed.), Proceedings of the Fifth Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics. Toronto, Association Canadienne de Linguistique Appliquée, 1974, pp. 8-23.
- Centre international de recherche sur le bilinguisme. Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact. Projet de recherche, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, juin 1982.
- CLEMENT, Richard. "Aspects socio-psychologiques de la communication inter-ethnique", in C.I.R.B., Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact. Projet de recherche, Etude Es II, Québec, C.I.R.B., juin 1982, pp.53-64, Annexes.
- CLEMENT, Richard. "Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language", in H. Giles, P. Robinson and P. Smith (Eds), Language. Social Psychological Perspectives. Oxford, Pergamon Press, 1980, pp. 147-154.
- CLEMENT, Richard. Motivational Characteristics of Francophones Learning English. Québec, Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, 1978, Série B-20.
- CLEMENT, Richard, GARDNER, R. C. and SMYTHE, P.C. "Inter-Ethnic Contact: Attitudinal Consequences", in Canadian Journal of Behavioral Science. Vol. 9, no 3, 1977, pp. 205-215 (a).
- CLEMENT, Richard, GARDNER, R. C. and SMYTHE, P.C. "Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English", in Canadian Journal of Behavioral Science. Vol. 9, no 2, 1977, pp. 123-133 (b).
- CLEMENT, Richard, GARDNER, R. C. and SMYTHE, P.C. "Social and Individual Factors in Second Language Acquisition", in Canadian Journal of Behavioral Science. Vol. 12, no 4, 1980, pp. 293-302.

- CLEMENT, Richard et HAMERS, J. F. "Les bases socio-psychologiques du comportement langagier", in G. Bégin et P. Joshi (Eds), La psychologie sociale. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1979, pp. 343-390.
- COHEN, Jacob. "Multiple Regression as a General Data-Analytic System", in Psychological Bulletin. Vol. 70; no 6, 1968, pp. 426-443.
- COOPER, Robert L. and FISHMAN, Joshua A. "The Study of Language Attitude", in International Journal of the Sociology of Language. No 3, 1974, pp. 5-19.
- CUMMINS, J. "Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority Language Groups", in Canadian Modern Language Review. Vol. 34, no 3, 1978, pp. 395-416.
- DARLINGTON, R. B. "Multiple Regression", in Psychological Bulletin. Vol. 69, no 3, 1968, pp. 161-182.
- DESHAIES, Denise. Le français parlé dans la ville de Québec: une étude socio-linguistique. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1981, Série G-1.
- DESHAIES, D. et HAMERS, J. F. Etude des comportements langagiers dans deux entreprises en début de processus de francisation. Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, Série G-3.
- DITTMAR, Norbert. Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Frankfurt/Main, Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, 1973.
- DITTMAR, Norbert. "Les travailleurs migrants en R.F.A.: à quoi bon apprendre l'allemand?", in Office de la langue française, L'Etat et la planification linguistique. Tome II: Etudes de cas particuliers. Québec, Gouvernement du Québec, Office de la langue française, 1981, pp. 71-116, Coll. Langues et Sociétés.
- EISENBERG, P. et HABERLAND, H. "Das gegenwärtige Interesse an der Linguistik", in Das Argument. No 72, 1972, pp. 326-349.
- ERVIN-TRIPP, Susan. Language Acquisition and Communicative Choice. Essays by Susan M. Ervin-Tripp. Selected and Introduced by Anwar S. Dil. Stanford, Stanford University Press, 1973.
- FERGUSON, Charles A. "Diglossia", in Word. Vol. 15, no 2, 1959, pp. 325-340.
- FERGUSON, Charles A. Language Structure and Language Use. Essays by Charles A. Ferguson. Selected and Introduced by Anwar S. Dil, Stanford, Stanford University Press, 1971.
- FERGUSON, George. Statistical Analysis in Psychology and Education. 2nd edition, New York, McGraw-Hill, 1966.

- FISHBEIN, Martin and AJZEN, Icek, Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading (Mass.), Addison-Wesley Publishing Co., 1975.
- FISHMAN, J. A. "The Measurement and Description of Societal Bilingualism", in J. A. Fishman, R. L. Cooper, R. Ma et al. (Eds) Bilingualism in the Barrio. The Hague, Mouton & Co., 1971, pp. 3-12.
- FISHMAN, J. A. (Ed.) Readings in the Sociology of Language. The Hague, Mouton Publishers, 1968 (a).
- FISHMAN, J. A. "Sociolinguistic Perspective on the Study of Bilingualism", in Linguistics. No 39, 1968, pp. 21-49 (b).
- FISHMAN J. A. The Sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society. Rowley (Mass.), Newbury House Publishers Inc., 1972.
- FISHMAN, J. A., COOPER, R. L., MA, R et al. Bilingualism in the Barrio. The Hague, Mouton & Co., 1971.
- FORTIER, Gilles. "Le test de closure. Un outil pédagogique", in Québec Français. No 46, mai 1982, pp. 78-82.
- FRASURE-SMITH, N., LAMBERT, W. E. et TAYLOR, D. M. "Choosing the Language of Instruction for One's Children: A Quebec Study", in Journal of Cross-Cultural Psychology. Vol. 6, no 2, 1975, pp. 131-155.
- FRIEDRICH, Jürgen. Methoden empirischer Sozialforschung. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1973, Coll. Sozialwissenschaft.
- GARDNER, R. C. "Language Attitudes and Language Learning", in E. B. Ryan et H. Giles (Eds), Attitudes Toward Language Variation. Social and Applied Contexts. London, Edward Arnold, 1982, pp. 132-147.
- GARDNER, R. C. "Second Language Learning", in R. C. Gardner et R. Kalin (Eds); A Canadian Social Psychology of Ethnic Relations. Toronto, Methuen, 1981, pp. 92-114.
- GARDNER, R. C. "Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition", in H. Giles et R. N. St-Clair (Eds), Language and Social Psychology. Oxford, Basil Blackwell, 1979, pp. 193-220.
- GARDNER, R. C. et LAMBERT, W. E. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley (Mass.), Newbury House Publishers, 1972.
- GARDNER, R. C. et LAMBERT, W. E. "Motivational Variables in Second-Language Acquisition", in Canadian Journal of Psychology, Vol. 13, 1959, pp. 266-272.

- GARDNER, R. C. et SANTOS, E. H. Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Philippine Investigation. Research Bulletin no 149, Department of Psychology, University of Western Ontario, 1970.
- GARDNER, R. C. et SMYTHE, P. C. Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach. Research Bulletin no 332, Department of Psychology, University of Western Ontario, 1975.
- GARDNER, R. C., SMYTHE, P.C., CLEMENT, R. et GLIKSMAN, L. "Second-Language Learning: a Social Psychological Perspective", in Canadian Modern Language Review. Vol. 32, no 3, 1976, pp 198-213.
- GILBERT, Norma. Statistiques. Traduit et adapté par Jean-Guy Savard. Montréal, Les Editions HRW Ltée, 1978.
- GILES, H. "Accent Mobility: A Model and Some Data", in Anthropological Linguistics. Vol. 15, no 2, 1973, pp. 87-105.
- GILES, H. "Social Psychology and Applied Linguistics: Toward an Integrative Approach", in ITL: Review of Applied Linguistics. No 35, 1977, pp 27-42.
- GILES, H., BOURHIS, R. Y. et TAYLOR, D. M. "Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations", in H. Giles (Ed.), Language, Ethnicity and Intergroup Relations. New York, Academic Press, 1977, pp 307-348.
- GILES, H. et SMITH, P. "Accommodation Theory: Optimal Levels of Convergence", in H. Giles et R. St-Clair (Eds), Language and Social Psychology. Oxford, Basil Blackwell, 1979, pp. 45-65.
- GILES, H. TAYLOR, D. M. et BOURHIS, R. Y. "Towards a Theory of Inter-personal Accommodation Through Speech: Some Canadian Data", in Language in Society. Vol. 2, no 2, 1973, pp. 177-192.
- GUMPERZ, J. J. "Linguistic and Social Interaction in Two Communities", in American Anthropologist. Vol. 66, no 6, Part 2, 1964, pp. 137-154.
- HAMERS, J. F. et BLANC, M. "Towards a Social Psychological Model of Bilingual Development", in Journal of Language and Social Psychology. Vol. 1, no 1, 1982, pp. 29-49.
- HAMERS, J. F. et DESHAIES, D. "Effets des contacts inter-groupes sur les attitudes envers la langue seconde et les membres de ce groupe culturel chez les élèves anglophones et francophones du Québec", dans Actes du Ve congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée. C.I.R.B., Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1981, pp. 141-159, Série A-16.

- HAUGEN, Einar. "The Stigmata of Bilingualism", in E. Haugen, The Ecology of Language. Essays by Einar Haugen. Stanford, Stanford University Press, 1972, pp. 307-324.
- HUSBAND, C. et KHAN, V. S. "The Viability of Ethnolinguistic Vitality: Some Creative Doubts", in Journal of Multilingual and Multicultural Development. Vol. 3, no 3, 1982, pp. 193-205.
- KALIN, Rudolf et GARDNER, R. C. "The Cultural Context of Social Psychology", in R. C. Gardner et R. Kalin (Eds), A Canadian Social Psychology of Ethnic Relations. Toronto, Methuen, 1981, pp. 2-17.
- KLEIN, W. et DITTMAR, N. Developing Grammars. The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers. Berlin, Heidelberg, Springer Verlag, 1979.
- KLEIN, W. et WUNDERLICH, D. (Eds). Aspekte der Soziolinguistik. Unter Mitarbeit von Norbert Dittmar. Frankfurt/Main, Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, 1972.
- KREITLER, Hans et KREITLER, Sulamith. "The Model of Cognitive Orientation: Towards a Theory of Human Behaviour", in British Journal of Psychology. Vol. 63, no 1, 1972, pp. 9-30.
- LABOV, William. Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis. Traduit de l'américain par A. Kihm, 2 tomes, Paris, Les Editions de Minuit, 1978.
- LABOV, William. Sociolinguistique Traduit de l'américain par A. Kihm, Paris, Les Editions de Minuit, 1976.
- LABOV, William, COHEN, P., ROBINS, C. et LEWIS, J. A Study of the Non-Standard English of Negro and Puerto Rican Speakers in New York City. Cooperative Research Project No 3288, Regional Survey, Philadelphia, 1968.
- LABRIE, Normand. Rapport de fonctionnement du pré-test effectué à l'école francophone Beauséjour de Moncton les 11 et 25 février 1982 (Version préliminaire). Rapport de Recherche (non publié), Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982.
- LAMBERT, W. E. "Culture and Language as Factors in Learning and Education", in F. Aboud et M. D. Meade (Eds), Cultural Factors in Learning and Education. Bellingham, Western Washington State College, 1974, pp. 15-48.
- LAMBERT, W. E., HODGSON, R. C., GARDNER, R. C. et FILLENBAUM, S. "Evaluation Reactions to Spoken Languages", in Journal of Abnormal and Social Psychology. Vol. 60, no 1, 1960, pp. 44-51.
- LE PAGE, R. B. "Problems of Description in Multilingual Communities", in Transactions of the Philological Society. 1968, pp. 189-212.

- LEPAGE, R. B., CHRISTIE, P., JURDANT, B., WEEKES, A. J. et TABOURET-KELLER, A. "Further Report on the Sociolinguistic Survey of Multilingual Communities: Survey of Cayo District, British Honduras", in Language in Society. Vol. 3, no 1, 1974, pp. 1-32.
- MACKEY, W. F. Bilinguisme et contact des langues. Paris, Editions Klincksieck, 1976.
- MACKEY, W. F. "The Description of Bilingualism", in J. A. Fishman (Ed.), Readings in the Sociology of Language. The Hague, Mouton Publishers, 1968, pp. 554-584.
- MARCELLESI, J.-B. et GARDIN, B. Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale. Paris, Librairie Larousse, 1974, Coll. Langue et Langage.
- MARCH, Lucien. Les principes de la méthode statistique. Paris, Librairie Félix Alcan, 1930.
- MEYER-INGWERSEN, J., NEUMANN, R. et KUMMER, M. Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. 2 tomes, Kronberg/Ts., Scriptor Verlag, 1977.
- MILROY, L. Language and Social Networks. Oxford, Blackwell, 1980.
- MILROY, L. et MARGRAIN, S. "Vernacular Language Loyalty and Social Network", in Language in Society. Vol. 9, no 1, 1980, pp. 43-70.
- MCLUHAN, Marshall. Pour comprendre les médias. Les prolongements technologiques de l'homme. Montréal, Editions Hurtubise HMH, 1968, Coll. H.
- NIE, N. H. et al. SPSS. Statistical Package for the Social Sciences. 2nd edition, New York, McGraw-Hill, 1975.
- NIE, N. H. et al. SPSS. Update 7-9. New Procedures and Facilities for Releases 7-9. Series Editors: C. H. Hull and N. H. Nie, New York, McGraw-Hill, 1981.
- RAVEN, J. C. Guide to the Standard Progressive Matrices. Sets A, B, C, D and E Prepared by J. C. Raven. London, Lewis, 1960.
- RICHARDS, Jack C. "Social Factors, Interlanguage, and Language Learning", in Language Learning. Vol. 22, no 2, 1972, pp. 64-91.
- ROBERTS, C. et WILLIAMS, G. "Attitudes and ideological Bases of Support for Welsh as a Minority Language", in H. Giles, W. P. Robinson et P. M. Smith (Eds), Language. Social Psychological Perspectives. Oxford, Pergamon Press, 1980, pp. 227-232.
- ROGERS, Everett M. et KINCAID, D. Lawrence. Communication Networks. Toward a New Paradigm for Research. New York, The Free Press, 1981.

- ROY, Muriel K. "Peuplement et croissance démographique en Acadie", dans J. Daigle (Ed.), Les Acadiens des Maritimes. Etudes thématiques. Moncton, Centre d'études acadiennes, 1980, pp. 135-208.
- SMYTHE, P. C., GARDNER, R. C. et SMYTHE, C. L. A Survey of Attitudes and Opinions Concerning the French Programmes in the London Public System. Research Bulletin, no 11, Language Research Group, University of Western Ontario, 1976.
- SMYTHE, P. C., STENNETT, R. G. et FEENSTRA, H. J. "Attitude, Aptitude and Type of Instructional Program in Second Language Acquisition", in Canadian Journal of Behavioral Science. Vol. 4, no 4, 1972, pp. 307-321.
- Statistique Canada. Recensement du Canada, 1971. 9 vol. et des séries spéciales, Ottawa, Ministère de l'Industrie et du Commerce, 1972.
- STEWART, William A. "A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism", in J. A. Fishman (Ed.), Readings in the Sociology of Language. The Hague, Mouton Publishers, 1968, pp. 531-545.
- TAJFEL, H. "Social Identity and Intergroup Behaviour", in Social Science Information. Vol. 13, no 2, 1974, pp. 65-93.
- TAYLOR, D. M., MEYNARD, R. et RHEAULT, E. "Threat to Ethnic Identity and Second-Language Learning", in H. Giles (Ed.), Language, Ethnicity and Intergroup Relations. New York, Academic Press, 1977, pp. 99-118.
- TAYLOR, D. M. et SIMARD, L. M. "Social Interaction in a Bilingual Setting", dans Psychologie Canadienne. Vol. 16, no 4, 1975, pp. 240-254.
- TAYLOR, W. L. "Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability", in Journalism Quarterly. Vol. 13, automne 1953, pp. 415-433.
- THAKERAR, J. N., GILES, H. et CHESHIRE, J. "Psychological and Linguistic Parameters of Speech Accommodation Theory", in C. Fraser et K. Scherer (Eds), Advances in the Social Psychology of Language. Cambridge, Cambridge University Press, 1982, pp. 205-255.
- VERNEX, Jean-Claude. Les Acadiens. Paris, Editions Entente, 1979, Coll. Minorités.
- VRIES, John et VALLEE, Frank G. Usage de la langue au Canada. Ottawa, Gouvernement du Canada, Ministère des Approvisionnement et Services, 1980.
- WEINREICH, Uriel. Languages in Contact: Findings and Problems. New York, Publications of the Linguistic Circle of New York, 1953.
- WILLIAMS, Frederick. "The Identification of Linguistic Attitudes", in International Journal of the Sociology of Language. No 3, 1974, pp. 21-32.

# Questionnaire Junior

1 2. Sexe:  Féminin  
 Masculin

2 3. Âge: \_\_\_\_\_

7. Où habites-tu?

34 ville/village \_\_\_\_\_

35 province \_\_\_\_\_

27 9. As-tu habité dans d'autres villes/villages?

oui

non

10. Si oui, indique le nom des villes/villages où tu as déjà habité et le nombre d'années que tu y es resté(e)

Ville/village	Nombre d'années
28 _____	_____
30 _____	_____
32 _____	_____

17. Quelle est ta langue maternelle? (la langue maternelle est la première langue que tu as parlée à la maison)

41  le français

l'anglais

le français et l'anglais

autre?

laquelle? \_\_\_\_\_

22. Quand tu as commencé l'école, quelle(s) était(étaient) la(les) langue(s) de l'école?

- 74
- seulement le français
  - le français et l'anglais
  - seulement l'anglais
  - autre(s):
  - laquelle ou lesquelles: \_\_\_\_\_

23. À part tes cours d'anglais ou tes cours d'autres langues, dans quelle(s) langue(s) sont les autres cours que tu as à l'école?

- 75
- seulement en français
  - en français et en anglais
  - seulement en anglais

35. Est-ce que tu regardes la télévision:

- 94
- seulement de langue française
  - surtout de langue française
  - autant de langue française que de langue anglaise
  - surtout de langue anglaise
  - seulement de langue anglaise

36. Depuis 4 ou 5 ans, est-ce que tu penses que tu regardes la télévision de langue française:

- 95
- de plus en plus
  - de moins en moins
  - ni plus ni moins qu'avant

37. En général, est-ce que tu as de la difficulté à comprendre le français qui est parlé à la télévision?

- 96
- beaucoup de difficulté
  - assez de difficulté
  - des difficultés de temps en temps
  - un peu de difficulté
  - aucune difficulté

38. Depuis 4 ou 5 ans, est-ce que tu penses que tu regardes la télévision de langue anglaise:

- 97
- de plus en plus
  - de moins en moins
  - ni plus ni moins qu'avant

39. En général, est-ce que tu as de la difficulté à comprendre l'anglais qui est parlé à la télévision?

- 96
- beaucoup de difficulté
  - assez de difficulté
  - des difficultés de temps en temps
  - un peu de difficulté
  - aucune difficulté

55. Est-ce que tu lis des journaux/périodiques/revues:

- 734
- seulement de langue française
  - surtout de langue française
  - autant de langue française que de langue anglaise
  - surtout de langue anglaise
  - seulement de langue anglaise

56. Depuis 4 ou 5 ans, est-ce que tu penses que tu lis des journaux/périodiques/revues de langue française:

- 735
- de plus en plus
  - de moins en moins
  - ni plus ni moins qu'avant

57. En général, est-ce que tu as de la difficulté à comprendre le français qui est écrit dans les journaux/périodiques/revues?

- 736
- beaucoup de difficulté
  - assez de difficulté
  - des difficultés de temps en temps
  - un peu de difficulté
  - aucune difficulté

58. Depuis 4 ou 5 ans, est-ce que tu penses que tu lis des journaux/périodiques/revues de langue anglaise:

- 737
- de plus en plus
  - de moins en moins
  - ni plus ni moins qu'avant

59. En général, est-ce que tu as de la difficulté à comprendre l'anglais qui est écrit dans les journaux/périodiques/revues?

- 936
- beaucoup de difficulté
  - assez de difficulté
  - des difficultés de temps en temps
  - un peu de difficulté
  - aucune difficulté

37. Est-ce que tu vois des cousin(e)s francophones:

- 244
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais
  - ne s'applique pas

42. Est-ce que pour toi tes contacts avec tes cousin(e)s francophones sont:

- 259
- très agréables
  - assez agréables
  - agréables
  - assez désagréables
  - très désagréables
  - ne s'applique pas

43. Est-ce que tu vois des cousin(e)s anglophones:

- 260
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais
  - ne s'applique pas

48. Est-ce que pour toi tes contacts avec tes cousin(e)s anglophones sont:

- 272
- très agréables
  - assez agréables
  - agréables
  - assez désagréables
  - très désagréables
  - ne s'applique pas

51. Est-ce que tu vois des oncles et tantes francophones

- 377
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais
  - ne s'applique pas

56. Est-ce que pour toi tes rapports avec tes oncles et tantes francophones sont:

- 290
- très agréables
  - assez agréables
  - agréables
  - assez désagréables
  - très désagréables
  - ne s'applique pas

57. Est-ce que tu vois des oncles et tantes anglophones:

- 297
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais
  - ne s'applique pas

62. Est-ce que pour toi tes contacts avec tes oncles et tantes anglophones sont:

- 304
- très agréables
  - assez agréables
  - agréables
  - assez désagréables
  - très désagréables
  - ne s'applique pas

76. Est-ce que tu vois des amis francophones:

- 358
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais

81. Est-ce que pour toi tes contacts avec tes amis francophones sont:

- 370
- très agréables
  - assez agréables
  - agréables
  - assez désagréables
  - très désagréables
  - ne s'applique pas

84. Est-ce que tu vois des amis anglophones:

- 374
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais

89. Est-ce que pour toi tes contacts avec tes amis anglophones sont:

- 386
- très agréables
  - assez agréables
  - agréables
  - assez désagréables
  - très désagréables
  - ne s'applique pas

98. Est-ce que tu vois des élèves francophones de ton école en dehors de l'école:

- 377
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais

104. Est-ce que tes rapports avec les élèves francophones de ton école que tu connais sont:

- très agréables  
 assez agréables  
 agréables  
 assez désagréables  
 très désagréables  
 ne s'applique pas

105. Est-ce que tu vois des élèves anglophones de ton école en dehors de l'école?

- 494  très souvent  
 assez souvent  
 souvent  
 rarement  
 jamais

111. Est-ce que tes rapports avec les élèves anglophones de ton école que tu connais sont:

- 430  très agréables  
 assez agréables  
 agréables  
 assez désagréables  
 très désagréables  
 ne s'applique pas

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

- 438  très souvent  
 assez souvent  
 souvent  
 rarement  
 jamais  
 ne s'applique pas

123. Est-ce que tes contacts avec ces professeurs francophones sont:

- 458  très agréables  
 assez agréables  
 agréables  
 assez désagréables  
 très désagréables  
 ne s'applique pas

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

- (451)
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais

129. Est-ce que tes contacts avec ces professeurs anglophones sont:

- (460)
- très agréables
  - assez agréables
  - agréables
  - assez désagréables
  - très désagréables
  - ne s'applique pas

135. Est-ce que tu vois des voisins francophones:

- (470)
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais

141. Est-ce que tes contacts avec tes voisins francophones sont:

- (482)
- très agréables
  - assez agréables
  - agréables
  - assez désagréables
  - très désagréables
  - ne s'applique pas

142. Est-ce que tu vois des voisins anglophones:

- (483)
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais

148. Est-ce que tes contacts avec tes voisins anglophones sont:

- 495
- très agréables
  - assez agréables
  - agréables
  - assez désagréables
  - très désagréables
  - ne s'applique pas

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

- 502
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais

161. Est-ce que tes contacts avec les commerçants ou les vendeurs francophones que tu connais sont:

- 515
- très agréables
  - assez agréables
  - agréables
  - assez désagréables
  - très désagréables
  - ne s'applique pas

162. Est-ce que tu vas dans des magasins où tu connais personnellement des commerçants ou des vendeurs anglophones:

- 512
- très souvent
  - assez souvent
  - souvent
  - rarement
  - jamais

168. Est-ce que tes contacts avec les commerçants ou vendeurs anglophones que tu connais sont:

- 521
- très agréables
  - assez agréables
  - agréables
  - assez désagréables
  - très désagréables
  - ne s'applique pas

172. Est-ce que tu vois les membres francophones des clubs ou organisations dont tu fais partie

- très souvent  
 assez souvent  
 souvent  
 rarement  
 jamais  
 ne s'applique pas

177. Est-ce que tes contacts avec les membres francophones de ces organisations sont:

- très agréables  
 assez agréables  
 agréables  
 assez désagréables  
 très désagréables  
 ne s'applique pas

178. Est-ce que tu vois les membres anglophones des clubs ou organisations dont tu fais partie:

- très souvent  
 assez souvent  
 souvent  
 rarement  
 jamais  
 ne s'applique pas

183. Est-ce que tes contacts avec ces membres anglophones sont:

- très agréables  
 assez agréables  
 agréables  
 assez désagréables  
 très désagréables  
 ne s'applique pas

Dans ce questionnaire, nous sommes intéressés à connaître ce que vous savez des groupes francophones et anglophones de votre région. Vous penserez peut-être que vous n'avez pas suffisamment d'informations pour répondre aux questions, mais ce sont vos *impressions* qui nous intéressent. Assurez-vous de bien répondre à *chaque question* en marquant votre choix sur *chaque ligne*. Comme nous voulons comparer les groupes francophones et anglophones entre eux, une réponse identique pour les deux signifiera que vous considérez que ces groupes sont semblables pour cette question.

1. Estimez la *répartition* de la population de votre région entre les groupes suivants:

(579) Origine française (francophones)  
0% \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ 100%

(580) Origine anglaise (anglophones)  
0% \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ 100%

2. Quelle importance est accordée à ces langues dans votre région?

(581) Anglais  
aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

(582) Français  
aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

3. Quelle importance est accordée à ces langues *internationalement*?

(583) Anglais  
aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

(584) Français  
aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

4. Quelle est la fréquence d'usage de ces langues dans les *services gouvernementaux* de votre région?

(585) Français  
aucun \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ exclusif

(586) Anglais  
aucun \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ exclusif

5. Estimez le *taux de naissance* de chaque groupe dans votre région:

(587) Origine anglaise (anglophones)  
décroissant \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ augmentant

(588) Origine française (francophones)  
décroissant \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ augmentant

6. Estimez le degré de contrôle de chaque groupe sur l'économie et les affaires dans votre région?

Origine française (francophones)

(589) aucun \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ exclusif

Origine anglaise (anglophones)

(590) aucun \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ exclusif

7. Quelle est l'importance de ces langues dans les mass media de votre région (tels que télévision, radio, journaux)?

Anglais

(591) très important \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ aucune importance

Français

(592) très important \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ aucune importance

8. Quelle est l'importance accordée aux groupes suivants dans votre région?

Origine anglaise (anglophones)

(593) aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

Origine française (francophones)

(594) aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

9. Dans tous les secteurs de votre région où ces groupes habitent, jusqu'à quel point sont-ils majoritaires ou minoritaires?

Origine française (francophones)

(595) très minoritaire \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ très majoritaire

Origine anglaise (anglophones)

(596) très minoritaire \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ très majoritaire

10. À quel degré ces langues sont-elles enseignées dans les écoles de votre région?

Anglais

(597) nul \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ exclusif

Français

(598) nul \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ exclusif

11. Combien de membres de chaque groupe immigrant, s'installent dans votre région chaque année?

Origine française (francophones)

(599) très nombreux \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ aucun

Origine anglaise (anglophones)

(600) très nombreux \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ aucun

12. Jusqu'à quel point les membres de chacun des groupes se marient à l'intérieur de leur propre groupe?

(601) Origine anglaise (anglophones)  
aucun \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ exclusivement

(602) Origine française (francophones)  
aucun \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ exclusivement

13. Quel est le degré du *pouvoir politique* de chaque groupe dans votre région?

(603) Origine française (francophones)  
exclusif \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ nul

(604) Origine anglaise (anglophones)  
exclusif \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ nul

14. Quelle est l'importance des langues dans les *milieux d'affaires* de votre région?

(605) Anglais  
aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ exclusive

(606) Français  
aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ exclusive

15. Combien de membres de chaque groupe *émigrent*, quittent votre région chaque année?

(607) Origine anglaise (anglophones)  
très nombreux \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ aucun

(608) Origine française (francophones)  
très nombreux \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ aucun

16. Pour chaque groupe dans votre région, quel est le degré de fierté de leur héritage culturel et de leurs réalisations?

(609) Origine française (francophones)  
aucun \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrêmement fort

(610) Origine anglaise (anglophones)  
aucun \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrêmement fort

17. Quelle est la fréquence d'usage des langues dans les *églises* ou lieux de prières de votre région?

(611) Anglais  
exclusive \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ nulle

(612) Français  
exclusive \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ nulle

18. Quelle est l'importance de chaque groupe dans la vie culturelle de votre région (par exemple, festivals, concerts, expositions d'art, ...)?

Origine française (francophones)

(613) aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

Origine anglaise (anglophones)

(614) aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

19. Évaluez la *vigueur* et la *force* de chaque groupe dans votre région.

Origine anglaise (anglophones)

(615) aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

Origine française (francophones)

(616) aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

20. Évaluez la *richesse* de chaque groupe dans votre région.

Origine anglaise (anglophones)

(617) aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

Origine française (francophones)

(618) aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

21. Évaluez la *vigueur* et la *force* que chaque groupe aura dans vingt ou trente ans.

Origine anglaise (anglophones)

(619) aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

Origine française (francophones)

(620) aucune \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ extrême

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 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 660 3. Le fait d'apprendre l'anglais a pour effet d'augmenter mon sentiment d'appartenance au groupe culturel francophone.                                |   |   |   |   |   |   |
| 662 5. Je suis très confiant(e) en ma capacité d'écrire correctement en français.   |   |   |   |   |   |   |
| 663 6. J'ai l'impression que je suis capable de bien comprendre quelqu'un parlant anglais.  |   |   |   |   |   |   |
| 664 7. Plus je connais les anglophones, plus je voudrais parler leur langue couramment.   |   |   |   |   |   |   |
| 666 9. La plupart des anglophones sont tellement amicaux et conciliants que nous sommes chanceux de les avoir comme citoyens.                             |   |   |   |   |   |   |
| 667 10. Je demeurerais un francophone même si je parlais anglais.   |   |   |   |   |   |   |
| 669 12. Le dévouement dont les anglophones font preuve pour le développement et l'amélioration du Canada devrait être apprécié par tous les francophones. |   |   |   |   |   |   |
| 673 16. Utiliser l'anglais aurait pour effet de m'amener à ne plus savoir à quel groupe culturel j'appartiens.  |   |   |   |   |   |   |
| 674 17. La culture anglophone est une partie importante et précieuse de notre façon canadienne de vivre.  |   |   |   |   |   |   |
| 675 18. Je crois que ma connaissance du français me permet de faire face à la plupart des situations où je dois utiliser cette langue.                    |   |   |   |   |   |   |

- |       |   |   |   |   |   |   |   |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|
| (678) | 21. Personnellement, je crois que je sais assez l'anglais pour le parler correctement.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (681) | 24. Personnellement, je crois que je sais assez le français pour le parler correctement.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (682) | 25. Si j'utilisais l'anglais davantage, moins je serais sûr(e) que j'appartiens au groupe culturel francophone                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (683) | 26. Les députés anglophones sont parmi les meilleurs hommes politiques du Canada.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (685) | 28. Je ne perdrais pas ma culture française si je parlais anglais.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (686) | 29. Les anglophones sont sociables et sympathiques  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (687) | 30. Je crois sincèrement être capable de lire et de comprendre la plupart des textes écrits en français.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (689) | 32. 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 |
| (690) | 33. Améliorer mon anglais ne me fait pas douter que je suis un francophone.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (693) | 36. Je crois sincèrement être capable de lire et de comprendre la plupart des textes écrits en anglais.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (695) | 38. Je me sentirais mal à l'aise si je parlais en anglais parce que j'aurais l'impression de devenir un anglophone                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (697) | 40. D'après moi, je connais assez la langue anglaise pour pouvoir l'écrire convenablement.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| (698) | 41. Si je parlais anglais, j'aurais l'impression de moins faire partie du groupe culturel francophone.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

- |     |  |   |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|
| 701 | 44. J'aimerais connaître plus d'anglophones.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 702 | 45. D'après moi, je connais assez la langue française pour l'écrire convenablement.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 703 | 46. J'ai l'impression que je serais capable de bien comprendre quelqu'un parlant français avec un accent étranger. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 704 | 47. Les anglophones sont un élément-stable et «fiable» de la population.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

S'il vous plaît, répondre à chaque 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...

708

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

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

709

- a) je m'en débarrasse
- 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...

710

- 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...

711

- 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...

712

- 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 en anglais...

713

- 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 enseignée au cours d'anglais...

714

- 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...

715

- 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...

716

- 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...

717

- 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...

718

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

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

719

- 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 des journaux anglais...

720

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

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

721

- 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...

722

- 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 en anglais avec mes amis...

723

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

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

724

- 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...

725

- 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...

726

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

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

727

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

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

_____	:	_____	:	<u>X</u>	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____
pas du				un peu				assez				couramment
tout								bien				

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

_____	:	<u>X</u>	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____
pas du				un peu				assez				couramment
tout								bien				

769 1. J'écris en anglais.

_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____
pas du				un peu				assez				couramment
tout								bien				

769 2. Je comprends l'anglais.

_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____
pas du				un peu				assez				couramment
tout								bien				

770 3. Je lis l'anglais.

_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____
pas du				un peu				assez				couramment
tout								bien				

771 4. Je parle l'anglais.

_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____
pas du				un peu				assez				couramment
tout								bien				

772 5. J'écris en français.

_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____
pas du				un peu				assez				couramment
tout								bien				

773 6. Je comprends le français.

_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____
pas du				un peu				assez				couramment
tout								bien				



NOM \_\_\_\_\_

Code \_\_\_\_\_

Classe \_\_\_\_\_

Ecole \_\_\_\_\_

Directives

On vous donne un petit exercice à faire en anglais. Dans l'exercice, un mot à tous les cinq est substitué par un espace vide. Ceci change le message puisque des mots de toutes sortes (tels que le nom, le verbe, l'article, etc) manquent. Alors, vous devez décider lequel mot manque et l'inscrire. Il n'y a qu'un mot possible pour chaque espace et ceux-ci sont tous de la même longueur, peu importe la longueur du mot recherché.

Vous aurez 20 minutes pour compléter cet exercice. On a rempli les quatre premiers espaces pour vous donner un aperçu de l'exercice.

On vous suggère de lire le texte en entier avant de commencer l'exercice.

NE TOURNEZ PAS CETTE PAGE AVANT  
LE SIGNAL

## Coping with inferiority feelings

As a teenager you \_\_\_\_\_ (often) \_\_\_\_\_ feel inferior. Most teenagers \_\_\_\_\_ (have) \_\_\_\_\_ inferiority feelings one time \_\_\_\_\_ (or) \_\_\_\_\_ another. It is very \_\_\_\_\_ (natural) \_\_\_\_\_.

Though you are not \_\_\_\_\_ only people troubled with \_\_\_\_\_ feelings, you are especially \_\_\_\_\_ to them. For as \_\_\_\_\_ begin to feel your \_\_\_\_\_ toward a place in \_\_\_\_\_ world, you tend to \_\_\_\_\_ for a handy yardstick \_\_\_\_\_ which to measure yourself. \_\_\_\_\_ are, in effect, leaving \_\_\_\_\_ secure place in the \_\_\_\_\_ and looking for a \_\_\_\_\_ among your friends; so \_\_\_\_\_ friends become the likeliest \_\_\_\_\_. Comparing yourself with other \_\_\_\_\_ has to leave you \_\_\_\_\_ a feeling of "not \_\_\_\_\_ up". How could you \_\_\_\_\_ as pretty as, as \_\_\_\_\_ as, as popular as, \_\_\_\_\_ charming as, as talented \_\_\_\_\_, as poised as the \_\_\_\_\_ polished students you know? \_\_\_\_\_ when you have already \_\_\_\_\_ that nobody gets all \_\_\_\_\_ winning tickets, you are \_\_\_\_\_ to expect or want \_\_\_\_\_ than you have. It \_\_\_\_\_ hard to be realistic \_\_\_\_\_ a world where movie \_\_\_\_\_ TV characters wake up \_\_\_\_\_ the morning with every \_\_\_\_\_ in place and not \_\_\_\_\_ wrinkle in their nightclothes. \_\_\_\_\_ see photographs of teenage \_\_\_\_\_ in clothes that fit

\_\_\_\_\_ perfection and you read \_\_\_\_\_ with  
 clever young people \_\_\_\_\_ seem never to suffer  
 \_\_\_\_\_ slightest feeling of awkwardness.  
 \_\_\_\_\_ of you have not \_\_\_\_\_ enough of  
 real life \_\_\_\_\_ recognize the falsity of  
 \_\_\_\_\_ "public images". Makeup artists \_\_\_\_\_  
 • wardrobe designers follow the \_\_\_\_\_ around, combing and  
 pressing \_\_\_\_\_ every shot. Models' clothes  
 \_\_\_\_\_ pinned to fit that \_\_\_\_\_ and even the  
 models \_\_\_\_\_ sit down in them. \_\_\_\_\_ most  
 of the clever \_\_\_\_\_ models are flanked by  
 \_\_\_\_\_ more clever publicity people. \_\_\_\_\_ is  
 that perfect and \_\_\_\_\_ is no wonder that  
 \_\_\_\_\_ who think in terms \_\_\_\_\_ public images  
 invariably fall \_\_\_\_\_ of their ideals.

APPENDICE "B"

Horaire des tests

## HORAIRE

11 février 9 heures 203, 205, 207, 209  
Test de closure français  
Test de closure anglais  
Test d'attitudes et de motivation

Pause

Test de croyances  
Test de vitalité ethno-linguistique

25 février 9 heures  
Groupes 205, 207\*  
Quest. renseignements de base  
Q.I.R.U.L.

Pause

Test de Raven

Groupes 203, 209\*  
Test de Raven

Pause

Quest. renseignements  
de base  
Q.I.R.U.L.

---

\* En raison d'un nombre restreint de cahiers disponibles pour le test de Raven, l'ordre dans lequel les tests ont été soumis a été différent pour ces groupes.

Dans la même série:

- B-1 *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie.*  
Savard, Jean-Guy
- B-2 *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.*  
Mepham, Michael S.
- B-3 *Concept Categories as Measures of Culture Distance.*  
Mackey, William F.
- B-4 *L'université bilingue.*  
Verdoodt, Albert
- B-5 *La rentabilité des mini-langues.*  
Mackey, William F.
- B-6 *The Computer in Automated Language Teaching*  
Mackey, William F.
- B-7 *The Three-Fold Objective of the Language Reform in Mainland China  
in the Last Two Decades.*  
Chiu, Rosaline Kwan-wai
- B-8 *Un test télévisé*  
Savard, Jean-Guy
- B-9 *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism.*  
Afendras, Evangelos A.
- B-10 *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.*  
Afendras, Evangelos A.
- B-11 *Stability of a Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.*  
Afendras, Evangelos A.
- B-12 *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.*  
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.
- B-13 *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats  
québécois.*  
Verdoodt, Albert
- B-14 *Multilingual Communication in Nigeria*  
Isu, Asi Otu & Afendras, Evangelos A.
- B-15 *The Language Factor in Maori Schooling*  
Richards, Jack C.
- B-16 *Diffusion Processes in Language prediction and planning*  
Afendras, Evangelos A.
- B-17 *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.*  
Richards, Jack C.
- B-18 *Research Possibilities on Group Bilingualism. a report.*  
Kloss, Heinz & Verdoodt, Albert
- B-19 *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy*  
Mackey, William F.

BEST COPY AVAILABLE

- B-20 *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection.*  
Richards, Jack C.
- B-21 *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.*  
Afendras, Evangelos A., Yeni-Komshian, G. & Zubin, David A.
- B-22 *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.*  
Afendras, Evangelos A.
- B-23 *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.*  
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.
- B-24 *Structures ethniques et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique.*  
Verdoodt, Aibert
- B-25 *Error Analysis and Second Language Strategies.*  
Richards, Jack C.
- B-26 *Graduate Education in Foreign Language Teaching.*  
Mackey, William F.
- B-27 *La question scolaire en Alsace: statut confessionnel et bilinguisme*  
Kauffmann, Jean
- B-28 *Polychronometry: the study of time variables in behavior*  
Mackey, William F.
- B-29 *Diglossie au Québec: limites et tendances actuelles*  
Chantefort, Pierre
- B-30 *Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation.*  
Mackey, William F.
- B-32 *La distance interlinguistique.*  
Mackey, William F.
- B-33 *Options politiques fondamentales de l'Etat plurilingue*  
Plourde, Gaston
- B-34 *Social Factors, Interlanguage and Language Learning*  
Richards, Jack C.
- B-35 *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.*  
Py, Bernard
- B-36 *Anglicization in Quebec City.*  
Edwards, Vivien
- B-37 *La lexicométrie allemande, 1898-1970*  
Njock, Pierre-Emmanuel
- B-39 *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde*  
Bégin, Y., Masson, J.P., Beaudry, R. & Paquet, D. (INRS-Education)
- B-41 *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado*  
Micolis, Marisa

WEST COAST UNIVERSITY

- B-42 *Three Concepts for Geolinguistics.*  
Mackey, William F.
- B-43 *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.*  
Afendras, Evangelös A.
- B-45 *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.*  
Duval, Lise & Tremblay, Jean-Pierre; recherche dirigée par Léon Dion avec la collaboration de Michéline de Séve.
- B-46 *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.*  
Mackey, William F.
- B-47 *La situation du français comme langue d'usage au Québec.*  
Gendron, Jean-Denis
- B-48 *Network Concepts in the Sociology of Language.*  
Afendras, Evangelos A.
- B-49 *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.*  
Gagnon, Marc
- B-50 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.*  
Huot-Tremblay, Diane
- B-51 *A Demographic Profile of the English Population of Quebec 1921-1971.*  
Caldwell, Gary
- B-52 *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.*  
Brann, C.M.B.
- B-53 *Eléments de correction phonétique du français.*  
LeBel, Jean-Guy
- B-54 *Langue, dialecte et diglossie littéraire.*  
Mackey, William F.
- B-55 *Rapport de synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde GREDIL (Groupe de recherche et d'étude en didactique des langues)*
- B-56 *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.*  
Abou, Sélim
- B-57 *Etude socio-linguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.*  
Hardt-Dhatt, Karin
- B-58 *La culture politique du Mouvement Québec Français.*  
Turcotte, Denis
- B-59 *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien*  
Saint-Jacques, Bernard
- B-60 *Cooperation and Conflict in Dual Societies a comparison of French-Canadian and Afrikaner nationalism.*  
Novek, Joël

BEST COPY AVAILABLE

- B-61 *Le Zaïre: deuxième pays francophone du monde?*  
Faïk, Sully; Pierre, Max; N'Tita, Nyembwe & N'Sial, Sesepe
- B-62 *7e Colloque 1976 — Actes / 7th Symposium 1976 — Proceedings.*  
Association canadienne de linguistique appliquée /  
Canadian Association of Applied Linguistics
- B-63 *Les dispositions juridico-constitutionnelles de 147 Etats en matière de  
politique linguistique.*  
Turi, Giuseppe
- B-64 *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère.*  
Ragusich, Nicolas-Christian
- B-65 *Linguistic Tensions in Canadian and Belgian Labor Unions.*  
Verdoodt, Albert
- B-66 *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec.*  
Abou, Sélim
- B-67 *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde.*  
Daigle, Monique
- B-68 *The Contextual Revolt in Language Teaching.*  
Mackey, William F.
- B-69 *La langue française en Afrique occidentale francophone.*  
Kwofie, Emmanuel N.
- B-70 *Motivational Characteristics of Francophones Learning English.*  
Clément, Richard
- B-71 *Schedules for Language Background, Behavior and Policy Profiles.*  
Mackey, William F.
- B-72 *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde.*  
Huot, France
- B-73 *Multilinguisme et éducation au Nigéria.*  
Brann, C.M.B.
- B-74 *Les systèmes approximatifs et l'enseignement des langues secondes.*  
High Locastro, Virginia
- B-75 *Le bilinguisme canadien bibliographie analytique et guide du  
chercheur.*  
Mackey, William F.
- B-76 *Un siècle de colloques sur la didactique des langues*  
Mackey, William F.
- B-77 *L'irréductibilité linguistique: une enquête témoin*  
Mackey, William F.
- B-78 *Babel: perspectives for Nigeria*  
Simpson, Ekundayo
- B-79 *Samuel Beckett, traducteur de lui-même*  
Simpson, Ekundayo

BEST COPY AVAILABLE

- B-80 *8e Colloque 1977 — Actes / 8th Symposium 1977 — Proceedings.*  
Association canadienne de linguistique appliquée /  
Canadian Association of Applied Linguistics
- B-81 *Language Survey for Nigeria.*  
Osaji, Bede
- B-82 *L'univers familier de l'enfant africain.*  
Njock, Pierre-Emmanuel
- B-83 *The Social Psychology of Inter-ethnic Contact and Cross-cultural  
Communication: An Annotated Bibliography.*  
Desrochers, Alain & Clément, Richard
- B-84 *Géographie du français et de la francité en Louisiane.*  
Breton, Roland J.-L.
- B-85 *Etude morphosyntaxique du parler acadien de la Baie Sainte-Marie,  
Nouvelle-Ecosse (Canada).*  
Gesner, B. Edward
- B-86 *Multinational Schools as Language Learning Media.*  
Mackey, William F.
- B-87 *Translating in the Nigerian Mass Media: A Sociolinguistic Study*  
Simpson, Ekundayo
- B-88 *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III).*  
Baudot, Alain, Jaubert, Jean-Claude & Sabourin, Ronald
- B-89 *Les banques de terminologie bilingues et multilingues: Etat de la  
question.*  
Rondeau, Guy
- B-90 *Differences in Earnings by Language Groups in Quebec, 1970. An  
Economic Analysis.*  
Vaillancourt, François
- B-91 *The Role of France, Quebec and Belgium in the Revival of French in  
Louisiana Schools.*  
Gold, Gerald L.
- B-92 *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe occidentale  
(Bibliographie sélective).*  
Rosseel, Eddy
- B-93 *La distance interlinguistique lexicale.*  
Huot, Jean-Claude
- B-94 *Le français parlé: analyse des attitudes des adolescents de la ville de  
Québec selon les classes sociales*  
Noël, Dany (Danièle)
- B-95 *Bilingualism and Linguistic Segregation in the Schools of Brussels.*  
Elizabeth Sherman Swing
- B-96 *Apprentissage dans des contextes bilingues.*  
Rodrigue Landry
- B-97 *Exogamie et anglicisation dans les régions de Montréal, Ottawa et  
Sudbury.*  
Castonguay, Charles

BEST COPY AVAILABLE

- B-98 *The Measurement of Language Diversity.*  
Brougham, James
- B-99 *Compte-rendu du colloque sur 'Les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde'.*  
Présentation: Jean-Denis Gendron & Richard Vigneault
- B-100 *The Uneasy Status of Literature in Second Language Teaching at the School Level: An Historical Perspective.*  
Schloss, Brigitte
- B-101 *Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire: Une étude dans le contexte québécois.*  
d'Anglejan, Alison
- B-102 *Une analyse phonologique d'un parler acadien de la Nouvelle-Ecosse (Canada). (Région de la Baie Sainte-Marie).*  
Ryan, Robert W.
- B-103 *Problèmes en enseignement fonctionnel des langues.*  
Actes du 1<sup>er</sup> colloque sur la didactique des langues  
Alvarez, Gerardo & Huot, Diane
- B-104 *Le processus du retour au connu dans la classe de langue*  
Boulouffe, Jacqueline
- B-105 *Le français parlé en situation minoritaire. (Volume 1).*  
Mougeon, Raymond
- B-106 *Une analyse morphologique du groupe verbal du parler franco-acadien de la région de la Baie Sainte-Marie, Nouvelle-Ecosse (Canada).*  
Ryan, Robert W.
- B-107 *Bilinguisme et traduction au Canada. Rôle sociolinguistique du traducteur.*  
Juhel, Denis
- B-108 *A Practical Application of a Study of Errors of College Francophone Students Learning English.*  
Godin, Louise
- B-109 *Politique linguistique et modalités d'application en Polynésie française. Vers l'implantation du bilinguisme officiel français-tahitien.*  
Turcotte, Denis
- B-110 *Méthodologie de la classe de conversation vers un enseignement de la compétence à communiquer.*  
Perez, Marcel
- B-111 *Codes linguistiques et alternance de codes: étude sociolinguistique du comportement verbal d'immigrants hollandais à Calgary.*  
Van't Bosch, Agnès
- B-112 *Teacher Job Satisfaction and Modern Language Curricular Variables in Alberta.*  
Nederveen, Paul
- B-113 *Identité culturelle: approches méthodologiques.*  
Actes du colloque IDERIC-CIRB tenu à Sophia Antipolis (France) du 25 au 30 mai 1981.  
Présentés par: Jean-Denis Gendron, Alain Prujiner et Richard Vigneault

- B-114 *Situations et modèles en didactique des langues.*  
Lemire, Gilles
- B-115 *Le français parlé en situation minoritaire: Volume II.*  
Cazabon, Benoît & Frenette, Normand
- B-116 *Interaction L<sup>1</sup> — L<sup>2</sup> et stratégies d'apprentissage.*  
Actes du 2<sup>e</sup> colloque sur la didactique des langues.  
Alvarez, Gerardo, Huot, Diane & Sheen, Ronald
- B-117 *Le "français populaire" and French as a Second Language: A  
Comparative Study of Language Simplification.*  
Kenemer, Virginia Lynn
- B-118 *Composition ethnique et politique linguistique en Nouvelle-Calédonie:*  
Adoption, implantation et diffusion du français comme langue officielle  
et véhiculaire unique.  
Turcotte, Denis
- B-119 *Etude lexicale comparée du français acadien néo-écossais et du français  
standard.*  
Starets, Moshé
- B-120 *Contribution à l'étude des coarticulations des consonnes occlusives et  
des voyelles en français.*  
Phonétique combinatoire I  
Grégoire, Louise
- B-121 *Bibliographie sur le problème linguistique belge.*  
Verdoodt, Albert
- B-122 *Canadian French and Finland Swedish — Minority Languages with  
Outside Standards, Regionalisms and Adstrata.*  
Laurén, Christer
- B-123 *Certains problèmes morphologiques de l'arménien parlé chez les  
immigrants arméniens de première et deuxième génération à Montreal.*  
Kavassian, Sossy
- B-124 *Origine ethnique et attitude à l'égard de l'enseignement de la langue  
Duala.*  
Dalle, Emile-Lesage
- B-125 *Perceptions de deux solitudes.*  
Etude sur les relations entre les deux communautés de langues  
officielles du Nouveau-Brunswick.  
Ravault, René-Jean
- B-126 *Contenu socio-culturel de quelques méthodes contemporaines de  
français langue seconde ou étrangère image de la famille dans les  
méthodes audio-visuelles de français langue seconde produites entre  
1965 et 1975*  
Algardy, Françoise
- B-127 *Six questions sur la valeur de la dichotomie L<sub>1</sub>-L<sub>2</sub>.*  
Mackey, William-F.
- B-128 *Community and Parental Influence Effects on Student Motivation and  
French Second Language Proficiency*  
Colletta, S.P., Clément, R. and Edwards, H.P.

- B-129 *Utilisation de l'image mentale et du champ d'associations dans l'enseignement du vocabulaire d'une langue étrangère à des débutants adultes francophones en contexte canadien.*  
Hammoud, Raja
- B-130 *L'acceptabilité en linguistique appliquée: le cas du français des élèves dans les programmes d'immersion en Ontario.*  
Lepicq, Dominique
- B-131 *La classe de langue face aux recherches en pragmatique.*  
Actes du 3<sup>e</sup> colloque sur la didactique des langues.  
Alvarez, Gerardo & Huot, Diane
- B-132 *Bibliography of Research on the Acquisition of French L<sub>1</sub> and L<sub>2</sub>.*  
Lightbown, Patsy

## AUTRES PUBLICATIONS DU C.I.R.B.

Série A — Ouvrages de fond, synthèses, actes de colloques /  
Basic studies, syntheses, proceedings (Presses de l'Université Laval)

- \*A-1 SAVARD, Jean-Guy et RICHARDS, Jack C. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français*. Québec, 1970, 172 p.
- A-2 KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis*. Québec, 1971, 84 p.
- A-3 FALCH, Jear. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe*. Québec, 1973, 284 p.
- A-4 DORION, Henri & MORISSONNEAU, Christian (colligés et présentés editors). *Les noms de lieux et le contact des langues / Place Names and Language Contact*. Québec, 1972, 374 p.
- A-5 LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique*. Québec, 1972, 383 p.
- A-6 TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite*. Québec, 1973, 260 p.
- A-7 MEPHAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis*. Québec, 1973, 234 p.
- A-8 CAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal*. Québec, 1974, 288 p.
- A-9 SAVARD, Jean-Guy & VIGNEAULT, Richard (présentation présentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: problems and solutions*. Textes de la Table Ronde de 1972: Papers of the Round Table in 1972. Québec, 1975, 591 p.
- A-10 BRETON, Roland J.-L. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent*. Québec, 1976, 648 p.
- A-11 SNYDER, Emile & VALDMAN, Albert (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques*. Québec, 1976, 290 p.
- A-12 DARBELNET, Jean. *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord*. Québec, 1976, 146 p.
- A-13 MALLEA, John R. (compiled and edited). *Quebec's Language Policies background and response*. Québec, 1977, 309 p.
- A-14 DORAIS, Louis-Jacques. *Lexique analytique du vocabulaire inuit moderne au Québec-Labrador*. Québec, 1978, 136 p.
- A-15 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME / INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON BILINGUALISM. *Minorités linguistiques et interventions: Essai de typologie / Linguistic Minorities and Interventions: Towards a Typology*. Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977 / Proceedings of the Symposium on Linguistic Minorities held at Laval University from April 15th to April 18th 1977. Québec, 1978, 318 p.

\*Epuisé / Out of print

BEST COPY AVAILABLE

- x
- A-16 SAVARD, Jean-Guy & LAFORGE, Lorne. *Actes du 5<sup>e</sup> Congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée / Proceedings of the 5<sup>th</sup> Congress of l'Association internationale de linguistique appliquée*. Québec, 1981, 464 p.
- A-17 TURCOTTE, Denis. *La politique linguistique en Afrique francophone: une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*. Québec, 1981, 219 p.
- A-18 TURCOTTE, Denis. *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique occidentale française (1825-1959)*. Répertoire chronologique annoté. Québec, 1983, 117 p.
- A-100 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval formule A. classement en français langue seconde*. Québec, 1971. Copie échantillon-Sample copy.
- A-101 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval formule B, formule C. classement en français langue seconde*. Québec, 1976. Copie échantillon Sample copy.

BEST COPY AVAILABLE

## Série C — Publications extérieures / Outside publications

- C-1 SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale*. Paris, Didier, 1970, 236 p.
- C-2 MACKEY, William F. *Le bilinguisme: phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem*. Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.
- C-3 MACKEY, William F., SAVARD, Jean-Guy & ARDOUIN, Pierre. *Le vocabulaire disponible du français*. Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.
- C-4 STERN, H.H. (rédacteur). *L'enseignement des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international*. (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.
- C-5 KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.
- C-6 MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique*. (Révisé et traduit par Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 713 p.
- C-7 MACKEY, William F. & VERDOODT, Albert (editors). *The Multi-national Society*. Rowley (Mass.), Newbury House, 1975, 388 p.
- C-8 GIORDAN, Henri & RICARD, Alain (sous la direction). *Diglossie et littérature*. Bordeaux-Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.
- C-9 MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.
- C-10 MACKEY, William F., ORNSTEIN, Jacob & al. *The Bilingual Education Movement: essays on its progress*. El Paso, Texas Western Press, 1977, 153 p.
- C-11 MACKEY, William F., & ORNSTEIN, Jacob (editors). *Sociolinguistic Studies in Language Contact*. The Hague, Mouton, 1979, 460 p.

Collection *Studies in Bilingual Education* (Newbury House, Rowley, Mass.)  
W.F. Mackey — General Editor

- C-100 MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School a study of equal language maintenance through free alternation*. 1972, 185 p.
- C-101 SPOLSKY, Bernard (editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings*. 1972, 200 p.
- C-102 LAMBERT, Wallace E. & TUCKER, G. Richard. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment*. 1972, 248 p.
- C-103 COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest*. 1975, 352 p.
- C-104 GAARDER, A. Bruce. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*. 1977, 238 p.

BEST COPY AVAILABLE

- C-105 KLOSS, Heinz. *The American Bilingual Tradition*. 1977, 347 p.
- C-106 MACKEY, William F. & ANDERSSON, Theodore. *Bilingualism in Early Childhood*. 1977, 443 p.
- C-107 MACKEY, William F. & BEEBE, Von-Nieda. *Bilingual Schools for a Bicultural Community*. 1977, 223 p.

## Série E — Inventaires / Inventories (Presses de l'Université Laval)

- E-1 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde. Vol. 1: L'Asie du Sud: secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of the World. Vol. 1: Central and Western South Asia.* Québec, 1974, 408 p.
- E-2 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde. Vol. 2: L'Amérique du Nord / Linguistic Composition of the Nations of the World. Vol. 2: North America.* Québec, 1978, 893 p.
- E-3 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde. Vol. 3: L'Amérique centrale et l'Amérique du Sud / Linguistic Composition of the Nations of the World. Vol. 3: Central and South America.* Québec, 1979, 564 p.
- E-4 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde. Vol. 4: L'océanie / Linguistic Composition of the Nations of the World. Vol. 4: Oceania.* Québec, 1981, 549 p.
- E-10 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation. Vol. 1: Les Amériques / The Written Languages of the World: a survey of the degree and modes of use. Vol. 1: The Americas.* Québec, 1978, 633 p.

## Série F — Bibliographies (Presses de l'Université Laval)

- F-1 SAVARD, Jean-Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests*. Québec, 2e éd., 1977. 570 p.
- \*F-2 CHIU, Rosaline Kwan-wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967). A Selected Bibliography*. Québec, 1970. 276 p.
- F-3 MACKEY, William F. (rédacteur/éditeur). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme, deuxième édition, revue et mise à jour / International Bibliography on Bilingualism, Second edition, revised and updated*. Québec, 1982. 608 p.
- F-4 AFENDRAS, Evangelos A. & PIANAROSA, Albertina. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde. Child Bilingualism and Second Language Learning a descriptive bibliography*. Québec, 1975. 401 p.
- F-5 GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography*. Québec, 1979. 391 p.

\*Epuisé / Out of print.

BEST COPY AVAILABLE

122

## Série G — Rapports de recherche / Research Reports

- G-1 *Le français parlé dans la ville de Québec: une étude sociolinguistique.*  
Deshaies, Denise
- G-2 *Second-language acquisition: An investigation of a bicultural excursion experience.*  
Desrochers, Alain & Gardner, Robert, C.
- G-3 *Etude des comportements langagiers dans deux entreprises en début de processus de francisation.*  
Deshaies, Denise & Hamers, Josiane F.
- G-4 *Etude comparée de deux conceptions pédagogiques — linguistique dans le système scolaire acadien néo-écossais.*  
Starets, Moshe; Hamers, Josiane F. & Huot, Jean-Claude
- G-5 *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact.*  
Prujiner, Alain, et al.

BEST COPY AVAILABLE

**Série H — Courtes études sur le contact des langues dans le monde/  
Brief studies on language contact throughout the world**

**H-1**     *La convention de l'union de la langue néerlandaise.*  
          Willemys, Roland

**H-2**     *Language Policy, Planning and Management in Africa: A Select  
Bibliography.*  
          Brann, Conrad B.

**BEST COPY AVAILABLE**

## Adresses des distributeurs / Distributors' addresses

- Séries A, E, F: **PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL.**  
C.P. 2447.  
Québec, Québec.  
Canada, G1K 7R4
- INTERNATIONAL SCHOLARLY BOOK SERVICES INC.**  
P.O. Box 555.  
Forest Grove.  
Oregon 97116, USA
- CLUF/L'ECOLE.**  
11, rue de Sévres.  
75006 Paris.  
France
- Séries, B, G, H: **CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME.**  
Pavillon Casault, 6e sud.  
Université Laval.  
Québec, Québec.  
Canada G1K 7P4
- B-40, B-44, B-62, B-80: **SECRETARIAT DE L'ACLA.**  
Université de Montréal.  
C.P. 6128; succursale A.  
Montréal H3C 3J7
- C-1, C-3, C-6: **MARCEL DIDIER LIMITEE.**  
2050, rue Bleury, suite 500.  
Montréal, Québec.  
Canada, H3A 2J4
- C-2: **HARVEST HOUSE LIMITED.**  
4795 ouest, rue Sainte-Catherine.  
Montréal, Québec.  
Canada, H3Z 2B9
- C-4: **INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION.**  
Feldbrunnenstrasse 70.  
Hambourg 13.  
West Germany
- APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA.**  
Ottawa, Ontario.  
Canada, K1A 0S9
- C-5: **CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS.**  
1611 North Kent Street.  
Arlington.  
Virginia 22209, USA
- C-7, C-100, C-101, C-102, C-103, C-104, C-105, C-106, C-107: **NEWBURY HOUSE PUBLISHERS.**  
68 Middle Road.  
Rowley.  
Massachusetts 01969, USA
- DIDACTA.**  
3465, Côte-des-Neiges, suite 61.  
Montréal, Québec.  
Canada, H3H 1T7

BEST COPY AVAILABLE

C-8.

**MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME.  
ILTAM.**

*Esplanade des Antilles.  
Domaine universitaire.  
33405 Talence.  
France*

**CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME.**

*Pavillon Casault, 6e sud.  
Université Laval.  
Québec, Québec.  
Canada. G1K 7P4*

C-9.

**LIBRAIRIE KLINCKSIECK.**

*11, rue de Lille.  
75007 Paris.  
France*

C-10.

**TEXAS WESTERN PRESS.**

*University of Texas.  
El Paso.  
Texas 79968. USA*

C-11.

**MOUTON PUBLISHERS.**

*Noordeinde 41  
2514 GC La Haye  
(Netherlands)*