

Article

« L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire »

Rodrigue Landry et Réal Allard

Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 3, 1997, p. 561-592.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031952ar>

DOI: 10.7202/031952ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures: le rôle de la francité familioscolaire

Rodrigue Landry
Professeur

Réal Allard
Professeur

Université de Moncton

Résumé – Les auteurs comparent le vécu langagier et le développement psycholinguistique, en français et en anglais, de deux groupes d'élèves du secondaire vivant en milieu minoritaire francophone; il s'agit d'élèves issus de familles exogames francophone-anglophone et d'élèves issus de couples endogames francophones. Les résultats montrent un vécu langagier nettement plus anglo-dominant chez les enfants des couples exogames mais, lorsqu'on tient compte du degré de francité familioscolaire, l'exogamie n'est aucunement, ou fort peu, associée au développement psycholinguistique des élèves. La francité familioscolaire, par contre, est fortement associée à ce développement. La recherche démontre la nécessité de distinguer entre l'exogamie comme structure familiale et l'exogamie comme dynamique sociale.

Introduction

L'exogamie est souvent associée aux taux élevés de transferts linguistiques dans plusieurs de communautés francophones minoritaires. Certaines études sociodémographiques ont analysé ce lien en recourant à des statistiques représentatives de la population canadienne [voir, par exemple, les analyses des recensements canadiens réalisées par Bédard (1993), Bernard (1990), Castonguay (1979), CNPF (1994), Lachapelle (1994) et Paillé (1991)]. D'autres études, par ailleurs, insistent sur la dynamique sociale à l'intérieur du foyer plutôt que sur l'exogamie elle-même comme facteur d'assimilation (Heller, 1994). Ces recherches font, au moyen d'entrevues, une analyse en profondeur de la dynamique sociale du foyer exogame afin de tenter de décrire comment se vit l'exogamie au sein de ce milieu familial [voir, par exemple, les études ethnographiques de Heller et Lévy (1992a, 1992b, 1992c, 1993)].

Nos recherches visent à étudier, au moyen d'analyses quantitatives, la force des liens entre les expériences vécues sur le plan langagier et le développement de caractéristiques psycholinguistiques. Ces études ont l'avantage de cueillir, auprès de chacun des répondants et répondantes, des données sur un nombre considérable de variables sur le plan de l'expérience langagière avec la langue française et la langue anglaise (par

exemple les contacts interpersonnels, les contacts avec les médias, les contacts avec l'affichage commercial et public, la scolarisation et l'ambiance scolaire) de même que sur le plan du développement psycholangagier (compétences orales et écrites, croyances concernant la vitalité des communautés francophone et anglophone, désir d'intégration des communautés, identité ethnolinguistique et comportement langagier). Les données présentées dans ces études viennent d'échantillons choisis en fonction de la vitalité des communautés francophone et anglophone. Les communautés se situent sur un continuum où les francophones représentent à partir de 100 % de la population jusqu'à moins de 1 %. Sans être représentatifs du pays, des provinces ou des États d'où ils proviennent, ces échantillons permettent d'observer le vécu langagier et ses conséquences psycholangagières en fonction d'un continuum relativement complet de vitalité ethnolinguistique (Landry et Allard, 1990, 1992).

Dans cet article, nous analysons le vécu langagier et le développement psycholangagier de deux groupes d'élèves francophones qui vivent en contexte linguistique minoritaire et qui ont des contacts fréquents avec la langue anglaise. Un groupe comprend des jeunes issus de familles endogames francophones, c'est-à-dire de familles où les deux parents sont de langue maternelle¹ française. L'autre groupe est constitué de jeunes qui proviennent de familles exogames, c'est-à-dire dont un des parents est de langue maternelle française et l'autre de langue maternelle anglaise. Nous comparons le vécu langagier et le développement psycholangagier des enfants de familles endogames à ceux des enfants de familles exogames. De plus, nous étudions les effets de la langue d'usage à la maison et de la langue de la scolarisation sur le développement psycholangagier de ces élèves francophones vivant en contexte minoritaire. La question centrale de l'étude est la suivante: dans un milieu francophone minoritaire, les enfants issus de familles exogames peuvent-ils avoir un développement psycholangagier en français semblable à celui des enfants des familles endogames francophones s'ils sont scolarisés en français et s'ils utilisent le français en famille au moins avec le parent francophone? L'article comporte cinq parties. La première discute brièvement de la problématique de l'exogamie et trace un portrait sommaire des principales conséquences ou conditions associées au fait d'être en contact avec deux langues au sein d'une même famille. La deuxième présente le cadre conceptuel et les principales hypothèses de l'étude. La troisième présente le cadre méthodologique de l'étude. Les résultats de l'étude sont présentés dans la quatrième partie de l'article. La dernière partie est consacrée à la synthèse des résultats et à la conclusion.

La réalité canadienne et la problématique de l'exogamie

Le Canada, peuplé à l'origine par plusieurs communautés autochtones, s'est graduellement constitué politiquement en gérant le rapport de force entre deux peuples colonisateurs «fortement caractérisés par la langue et la religion» (Paillé, 1995), soit les angloprotestants et les francocatholiques. En 1763, le Canada est devenu une colonie britannique, mais la colonie française, présente sur le territoire depuis le début du XVII^e siècle, n'a jamais cessé de manifester son existence, non seulement et

surtout au Québec qui est demeuré majoritairement francophone, mais aussi dans de nombreuses communautés disséminées sur le grand territoire canadien.

Aux populations autochtone, anglophone et francophone s'est ajoutée, à la suite d'importantes vagues d'immigration, une population multiethnique et multiculturelle. En 1871, le Canada comptait 61 %² de personnes d'origine britannique, 31 % de personnes d'origine ethnique française et 8 % de personnes d'autres d'origines. En 1991, 37 % de la population canadienne se déclare d'origine ethnique autre que française ou anglaise et la proportion de la population d'origine britannique n'est plus que de 36 %. La baisse de la population d'origine ethnique française semble à première vue beaucoup moins faible puisque celle-ci représente encore 27 % de la population canadienne en 1991. Ces proportions (tirées de Paillé, 1995) prennent un tout autre sens lorsque nous considérons les statistiques relatives à la langue d'usage, c'est-à-dire la langue habituellement parlée à la maison. En 1991, 68 % de la population canadienne déclare l'anglais comme principale langue d'usage alors que 23 % déclare parler le français et seulement 8 % d'autres langues que le français ou l'anglais.

Aujourd'hui, on caractérise parfois le Canada comme un pays qui englobe deux «solitudes». Sur le plan linguistique, les forces se sont polarisées. Le français est demeuré la principale langue d'usage au Québec mais partout ailleurs, sauf dans quelques régions de l'Acadie, l'anglais est la langue dominante. Au Québec, la population était à 78 % d'origine ethnique française en 1871 et elle l'est encore à 77 % en 1991. Le français est la langue d'usage de 83 % de cette population en 1991. Seulement 11 % des résidents du Québec en 1991 déclarent l'anglais comme langue d'usage (mais ce chiffre doit être comparé à celui de l'origine ethnique britannique qui est seulement de 7 %) et 6 % déclarent parler une langue autre que le français ou l'anglais (bien que 16 % soient d'origine ethnique autre que française ou britannique). À l'extérieur du Québec ou au «Canada anglais», en 1991, l'anglais est la langue d'usage de 88 % de la population tandis que le français est parlé à la maison par seulement 3 % de la population. D'autres langues que le français et l'anglais sont parlées par 9 % de la population hors Québec (Paillé, 1995). Au Canada, comme sur l'ensemble du continent nord-américain, l'anglais exerce une force d'attraction dominante non seulement pour les allophones, mais pour beaucoup de francophones vivant à l'extérieur du Québec. La famille exogame francophone-anglophone canadienne ne pourra faire abstraction du rapport de force et de la polarisation entre l'anglais et le français. Il est, en effet, difficile d'imaginer une situation qui représente mieux la dualité linguistique canadienne que la famille exogame anglaise-française. Celle-ci vit quotidiennement en son sein le contact entre les deux langues officielles du pays et la dynamique des rapports intergroupes propre à la réalité sociale canadienne.

Facteurs influençant le taux d'exogamie

Il est généralement reconnu que le taux d'exogamie d'une communauté ethno-linguistique est inversement proportionnel à son poids démographique. Plus le groupe

est minoritaire, plus le taux d'exogamie est élevé (Bernard 1990, 1994; Lachapelle, 1994; Paillé, 1991). Mais d'autres facteurs peuvent influencer celui-ci. Par exemple, un groupe linguistique peut résister à l'exogamie pour des raisons raciales, culturelles ou religieuses. Pendant longtemps, les francophones du Canada ont évité les mariages mixtes puisque la religion catholique était un élément central de leur identité culturelle et les anglophones étaient perçus comme surtout de religion protestante. De nos jours, les freins sociaux, culturels et institutionnels à l'exogamie ont disparu (Bernard, 1994). Constatant que l'exogamie n'est plus un tabou, Bernard prédit une accentuation de la minorisation et de la dispersion des francophones, une augmentation des transferts linguistiques du français vers l'anglais, le maintien d'un taux de fécondité faible (même inférieur à la moyenne canadienne) et une inversion des pyramides d'âge, c'est-à-dire la diminution de la population de jeunes francophones et le vieillissement de la population francophone. Castonguay (1976, 1979, 1995) fait des prédictions semblables.

Exogamie, endogamie et langue utilisée à la maison

Les couples vivant en milieu minoritaire doivent choisir non seulement la langue du foyer mais aussi celle de leurs enfants. Un rapport récent préparé par la Commission nationale des parents francophones (CNPF, 1994) démontre clairement certaines tendances inquiétantes reliées à l'exogamie chez les francophones hors Québec. La grande majorité des enfants de couples endogames sont élevés en français (CNPF, 1994; Paillé, 1991, 1995) tandis que l'inverse se produit chez les enfants de couples exogames. Par exemple, parmi les enfants de 0 à 4 ans qui sont des ayants droit³ à l'école française, 92 % utilisent le français à la maison lorsqu'ils ont deux parents francophones, mais seulement 17 % des enfants parlent français à la maison lorsqu'un seul parent est francophone. Ces pourcentages sont respectivement de 85 % et de 11 % chez les ayants droit de 5 à 17 ans. Dans plusieurs provinces, le taux d'anglicisation des enfants de couples exogames dépasse 90 %. Il est d'environ 75 % au Nouveau-Brunswick, 80 % en Ontario et même d'environ 30 % au Québec (Paillé, 1991). Le phénomène est inquiétant pour les minorités francophones en raison du fait qu'une proportion imposante des ayants droit est issue de mariages exogames (21 % au Nouveau-Brunswick, 52 % en Ontario, 58 % au Manitoba, et plus de 70 % dans les autres provinces de l'Ouest et les Territoires du Nord-Ouest).

Exogamie, endogamie et choix de la langue de scolarisation

Le choix de la langue de scolarisation représente un défi de taille pour les couples tant endogames qu'exogames vivant en milieu francophone minoritaire. Paillé (1991, 1992) estimait que, en 1986-1987, le nombre d'écoliers qui étudiaient dans les écoles dispensant l'enseignement dans la langue de la minorité représentait seulement 50 % des ayants droit dans les minorités francophones hors Québec, mais 97 % des ayants droit dans la minorité anglophone du Québec. Chez les minorités francophones, le pourcentage d'ayants droit fréquentant l'école française varie considérablement selon

la province: 6 % (Terre-Neuve), 22 % (Île-du-Prince-Édouard), 35 % (Nouvelle-Écosse), 80 % (Nouveau-Brunswick), 57 % (Ontario), 29 % (Manitoba), 8 % (Saskatchewan), 8 % (Alberta), 10 % (Colombie-Britannique) et 5 % (Yukon et Territoires du Nord-Ouest).

Au Canada, plus de la moitié des ayants droit à la scolarisation dans la langue de la minorité sont issus d'unions exogames (Paillé, 1991). Chez les minorités francophones hors Québec, c'est seulement au Nouveau-Brunswick que les enfants de couples endogames constituent plus de la moitié des ayants droit. On peut conclure avec Paillé (*Ibid.*) que le nombre relativement petit d'ayants droit qui fréquentent présentement les écoles françaises dans la plupart des provinces du Canada anglais est davantage relié au haut taux d'anglicisation chez les enfants de couples exogames qu'à une absence d'écoles françaises. Il faut ajouter, toutefois, que la situation pourrait être très différente si les écoles françaises avaient été instituées beaucoup plus tôt.

Exogamie et facteurs reliés au choix de langue

Quels sont facteurs qui incitent les parents en union exogame à élever leurs enfants en anglais et à choisir l'école anglaise pour leurs enfants? La famille exogame est en quelque sorte un microcosme de la société bilingue canadienne. Les membres du couple apportent au sein de la famille les caractéristiques de leur groupe culturel et linguistique respectif. Le membre du couple qui provient du groupe dominant est le plus souvent unilingue et considère tout à fait naturel que sa langue ait au sein de la famille les mêmes privilèges qu'elle a au sein de la société. Le membre «minoritaire» du couple aura tendance à accepter comme légitime le statut inférieur de sa langue, sera presque toujours bilingue et sera par conséquent beaucoup plus enclin à faire des concessions par rapport à la place de sa langue dans le milieu familial. Même lorsque le parent minoritaire utilise sa langue maternelle avec ses enfants, il est généralement accepté que, lorsque tous les membres de la famille sont présents, la *lingua franca* est celle du groupe dominant. Pour le parent anglophone majoritaire, le choix de la langue française pour la scolarisation de l'enfant est donc loin de s'imposer logiquement.

Les études sur les motifs de la fréquentation de l'école française chez les francophones minoritaires (Landry et Allard, 1985; Tardif, 1995) n'ont pas focalisé sur la famille exogame. McMahon (1994) présente une recherche non publiée de Laberge (1994) et propose que, chez le couple exogame, les motifs premiers du parent anglophone majoritaire pour inscrire l'enfant à l'école française pourraient être différents de ceux du parent francophone minoritaire : «[...] ce qui caractérise ces conjoints ou conjointes anglophones (ou allophones), c'est plutôt leur souci d'assurer le bilinguisme de leurs enfants, alors que l'élément francophone du couple se préoccupe de leur transmettre sa culture et son héritage proprement français» (McMahon, 1994, p. 22).

Seules quelques recherches ont analysé la dynamique sociale des couples exogames francophone-anglophone. Heller et Lévy (1992a, 1992b, 1992c, 1993) ont

mené une série d'études ethnographiques à partir d'entrevues avec des femmes francophones de l'Ontario mariées à des anglophones. On trouve aussi une perspective intéressante dans la recherche ethnohistorique d'Allaire et Fedigan (Allaire, 1995; Allaire et Fedigan, 1993). Les recherches de Heller et Lévy démontrent que les femmes francophones qui acceptent davantage de parler l'anglais au foyer et d'envoyer leurs enfants à l'école de langue anglaise ont tendance à avoir elles-mêmes grandi en contexte minoritaire, à avoir appris l'anglais «dans la rue» à un très jeune âge et à avoir été peu scolarisées en français. Elles souffrent souvent d'insécurité linguistique, considérant qu'elles s'expriment mieux en anglais que dans leur langue maternelle. De plus, elles grandissent avec la croyance que la maîtrise de l'anglais constitue la clé du succès pour elles et pour leurs enfants. Par contre, d'autres femmes francophones affirmaient davantage leur identité et imposaient en quelque sorte la présence du français dans leur famille. Ces femmes ont généralement été scolarisées en français, proviennent de milieux où la langue française avait une vitalité relativement forte ou modérée et elles ont des emplois où le français joue un rôle important. Elles ont une plus grande sécurité linguistique, se jugeant compétentes en français et ont sauvegardé une identité francophone forte. En somme, selon Heller (1994), pour que le mariage mixte puisse devenir un lieu de reproduction de la francophonie, il faut que le français constitue «pour au moins un des parents, sinon les deux, une ressource économique et sociale importante. Il doit représenter une forme de pouvoir et d'épanouissement dans leur propre vie. De plus, la famille doit avoir accès à d'autres institutions francophones» (p. 19). Pour leur part, Allaire et Fedigan (Allaire, 1995; Allaire et Fedigan, 1993) démontrent que les facteurs sociohistoriques associés aux choix linguistiques des parents exogames sont complexes et difficilement associables à un domaine de vie précis.

Cadre conceptuel

Dans cette section, nous examinons un cadre conceptuel qui identifie les conditions nécessaires au développement et au maintien des deux langues et des deux cultures au sein d'une famille exogame. La recherche que nous présentons par la suite s'insère dans la suite des études que nous avons menées auprès de nombreuses communautés francophones et anglophones et qui avaient pour objectif de vérifier le modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif (Landry et Allard, 1990, 1992) et plus particulièrement de vérifier l'effet de la scolarisation sur le développement bilingue (Landry, 1995; Landry et Allard, 1991). Ces recherches démontrent la présence d'un important déterminisme social dans le développement psycholangagier. Plus la vitalité ethnolinguistique d'un groupe (Giles, Bourhis et Taylor, 1977) est élevée, ou encore, plus la communauté a acquis de capital linguistique par son poids démographique et sa représentation ou son pouvoir au sein d'institutions économiques, politiques et culturelles (Landry et Allard, 1990, 1994), plus fortes sont les probabilités que les membres de cette communauté puissent avoir un vécu langagier fort et répandu dans leur langue maternelle sur le territoire habité. Inversement, plus faible est la vitalité ou le capital linguistique de la communauté, moins les membres de la communauté sont en contact régulier avec leur langue et

leur culture. Ces contacts avec une langue maternelle et une langue seconde établissent l'expérience phénoménologique du bilinguisme et influencent de façon importante les dispositions des individus envers chacune des langues. Le membre d'un groupe minoritaire qui perçoit la vitalité de son groupe comme faible (vitalité subjective) et qui vit quotidiennement des expériences d'apprentissage d'une langue dominante devient non seulement compétent dans cette langue, mais pourra graduellement désirer s'intégrer à cette communauté dominante et même dévaloriser sa propre identité ethnolinguistique au profit d'une identité avec l'exogroupe (Allard et Landry, 1992, 1994).

Landry et Allard (1987, 1990) ont proposé le modèle des balanciers compensateurs pour visualiser et faciliter la conceptualisation des effets de la famille et de l'école dans le développement d'un bilinguisme additif. Selon ce modèle (figure 1), les expériences langagières ou les réseaux de contacts linguistiques d'un enfant d'âge scolaire peuvent être catégorisés et regroupés en fonction de trois «milieux de vie»: le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu socioinstitutionnel.

Le modèle démontre de façon concise les conditions qui contribuent à un bilinguisme de type additif. Le bilinguisme est additif (Lambert, 1975) lorsque les conditions d'apprentissage contribuent à l'apprentissage d'une langue seconde sans que la culture d'origine et la langue maternelle de l'individu subissent des pertes ou soient menacées. Le modèle propose que les conditions du bilinguisme additif varient en fonction de la vitalité ethnolinguistique de la communauté à laquelle l'individu appartient. Par exemple, lorsque la vitalité d'un groupe linguistique est élevée, les expériences langagières au sein du milieu familial et du milieu socioinstitutionnel sont, la plupart du temps, vécues dans la langue maternelle (L1). Pour la plupart des membres d'une communauté linguistique dominante, les expériences langagières du milieu scolaire sont également vécues de façon prédominante en L1 (exception faite des cours de langue seconde). Lorsque les trois milieux de vie sont dominés par L1, l'unilinguisme est généralement le résultat observé. Comme le montre la figure 1A, le bilinguisme additif chez les membres d'un groupe de forte vitalité ethnolinguistique est favorisé par l'immersion dans des programmes scolaires de langue seconde (L2), comme l'ont prouvé les nombreuses expériences d'immersion en français d'élèves anglophones canadiens (Genesee, 1987; Lambert et Tucker, 1972; Swain et Lapkin, 1982, 1991). Même après une immersion scolaire en L2 très forte (par exemple 80 % de l'enseignement en français de la 1^{re} à la 12^e année), les élèves anglophones sont généralement plus compétents en anglais qu'en français à la fin de leur scolarisation (Landry et Allard, 1993). Carey (1994) démontre que, malgré la participation à des programmes d'immersion en français, la performance à des examens provinciaux est en moyenne supérieure en anglais qu'en français même lorsque la matière a été enseignée en français. Ces résultats indiquent que la compétence cognitivoacadémique dans une langue est déterminée non seulement par l'école, mais aussi par le milieu familial et les pressions du milieu social qui incitent à l'apprentissage d'une langue dominante (Cummins, 1989). Il faut aussi prendre en considération l'effet du transfert cognitif d'une langue à l'autre (Cummins, 1981, 1984) qui fait en sorte que les concepts acquis

en L1 sont assimilés en L2 et vice-versa. Le transfert est toutefois supérieur d'une langue minoritaire à une langue dominante en raison des fortes pressions sociales pour apprendre cette dernière (Cummins, 1981).

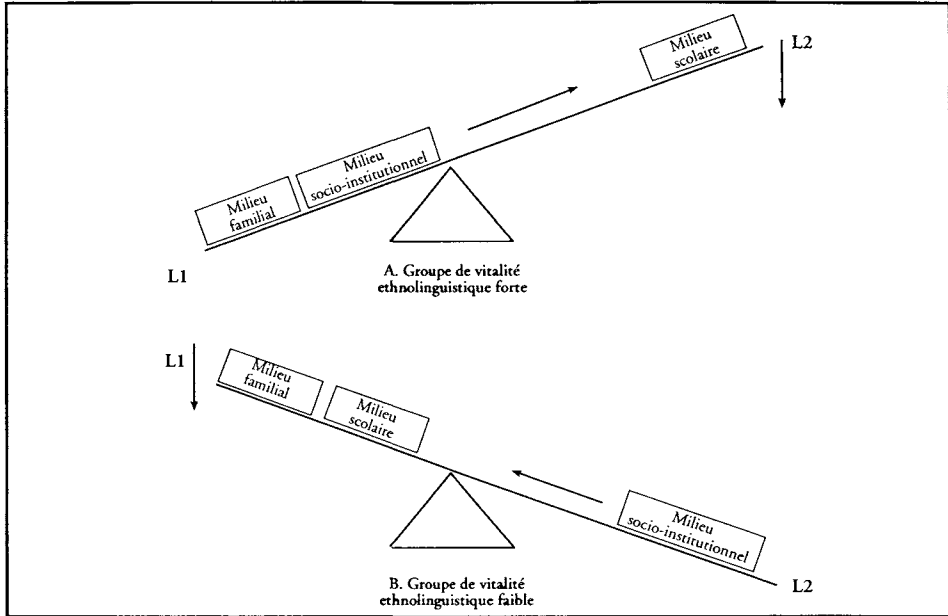


Figure 1 – Modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1987)

Comme le propose la figure 1B, les conditions qui favorisent le bilinguisme additif lorsque la vitalité du groupe linguistique est faible sont pratiquement l'inverse de celles du groupe dont la vitalité ethno-linguistique est forte. Pour les membres de ce groupe qui subissent, par l'intermédiaire du milieu socio-institutionnel, de fortes pressions sociales pour l'apprentissage d'une langue seconde (L2) dominante, le bilinguisme additif est favorisé par une forte utilisation de L1 dans le milieu familial et dans le milieu scolaire. Ces deux milieux de vie agissent comme des balanciers qui tentent de compenser pour les effets puissants et pénétrants du milieu socio-institutionnel qui favorisent non seulement l'apprentissage de L2, mais aussi l'intégration de la communauté culturelle dominante. Comme le montre également la Figure 1B, plus d'autres contacts issus du milieu socio-institutionnel sont vécus en L1, plus fortes sont les probabilités que L1 sera favorisée et que le bilinguisme sera de type additif. Ce modèle pose l'hypothèse que, pour les mêmes raisons que les élèves d'un groupe majoritaire peuvent être scolarisés en L2 sans subir de pertes en L1 (pressions sociales pour l'apprentissage de la langue dominante et transferts cognitivo-linguistiques L1-L2), les élèves d'un groupe minoritaire en contact fréquent avec une langue seconde dominante peuvent être scolarisés entièrement en L1 (sauf pour les cours de langue seconde) sans subir de pertes importantes en L2 (la langue de la communauté dominante). Cette hypothèse a été appuyée par les résultats de plusieurs études auprès de groupes francophones minoritaires variés (Landry, 1995; Landry et Allard, 1991,

1993; Landry et Magord, 1992; Landry, Allard et Théberge, 1991). Une étude récente chez des élèves basques en Espagne a également appuyé cette hypothèse (Zalvide, 1994). Les élèves francophones scolarisés entièrement en français, sauf pour l'anglais langue seconde, ont un rendement en français nettement supérieur à celui d'élèves francophones scolarisés surtout en anglais et ont un rendement en anglais équivalent à celui des élèves francophones scolarisés en anglais. De plus, la scolarisation en français favorise le maintien d'une identité francophone forte et le désir d'intégrer la communauté francophone.

En somme, le modèle des balanciers compensateurs se résume à un principe de base très simple: le bilinguisme additif est toujours davantage favorisé par une accentuation positive de la langue du groupe ayant la plus faible vitalité ethnolinguistique (voir aussi Skutnabb-Kangas, 1988). Nous pouvons analyser l'exogamie en fonction de ce même principe. De fait, on peut difficilement trouver une situation plus propice à la vérification du principe énoncé ci-dessus que celle de l'exogamie. Selon le modèle des balanciers compensateurs, si l'objectif d'un couple exogame est de favoriser chez leurs enfants le maintien des deux cultures et un haut degré de compétence dans les deux langues, plus les efforts du couple devraient être centrés sur l'apprentissage de la langue du groupe minoritaire et la valorisation de la culture de ce groupe tout en affichant une attitude positive envers le maintien de la culture et de la langue du groupe majoritaire.

Conséquemment, les hypothèses suivantes ont guidé les analyses des données de cette étude, cueillies auprès de francophones minoritaires.

- 1) La tendance vers l'anglodominance dans le vécu langagier et dans le développement psycholangagier sera plus forte chez les enfants de couples exogames que chez ceux de couples endogames francophones.
- 2) Une forte francité familioscolaire, c'est-à-dire une forte ambiance française du milieu familial combinée à une forte scolarisation en français sera associée positivement à la compétence orale et à la compétence écrite en français, aux sentiments d'appartenance à la communauté francophone, au désir d'intégrer la communauté francophone et aux sentiments d'efficacité d'être capable de le faire, à l'identité francophone et à une plus forte utilisation de la langue française dans une variété de contextes sociaux.
- 3) La francité familioscolaire vécue par les élèves ne sera pas reliée, ou le sera peu, à la compétence orale et à la compétence écrite en anglais langue seconde.
- 4) Les élèves issus de familles exogames scolarisés en français et qui utilisent le français avec au moins le parent francophone dans la famille (francité familioscolaire forte) auront un degré de bilinguisme additif supérieur aux élèves issus de familles exogames qui ont été moins scolarisés en français et qui parlent moins le français à la maison (francité familioscolaire faible). Les premiers auront davantage tendance à sauvegarder les deux langues et les deux cultures.

- 5) Une fois le degré de francité familioscolaire pris en compte, la relation entre l'exogamie et le développement psycholangagier des élèves est atténuée ou nulle. Autrement dit, ce n'est pas l'exogamie en soi mais la dynamique familiale et le vécu scolaire qui sont plus directement en cause dans le développement psycholangagier des enfants.

Méthodologie

Sujets

Les données analysées dans le présent article constituent un sous-ensemble des données obtenues auprès d'échantillons d'élèves qui en étaient à leur dernière année d'études dans une école secondaire. Dans nos études dans les dix provinces canadiennes et dans deux états américains (Maine et Louisiane), les échantillons d'élèves ont été choisis en fonction de la vitalité des communautés francophone et anglophone. La présente étude porte uniquement sur les élèves de ces échantillons qui provenaient de régions où le vécu langagier des francophones était associé à une domination de la langue anglaise dans plusieurs domaines sociaux. Nous avons donc exclu de la présente étude les élèves du Québec et ceux du nord du Nouveau-Brunswick parce que les francophones y sont très majoritaires et la vie sociale est encore fortement imprégnée par la langue française (Landry et Allard, 1994).

Instruments

Plusieurs questionnaires ont été administrés pour mesurer les nombreuses variables de notre programme de recherche. Une brève description des instruments qui ont permis d'obtenir les données analysées dans cet article est présentée ci-dessous. Les coefficients *alpha* de consistance interne des échelles utilisées sont tous supérieurs à 0,80.

- a) *La proportion de francophones et d'anglophones dans le réseau interpersonnel de communication* – Cette section du questionnaire *Réseau interpersonnel de communication* demande à l'élève d'estimer la proportion des membres de son réseau de contacts qui sont francophones et la proportion qui sont anglophones. Son réseau est formé des personnes (francophones et anglophones) qu'il ou elle a connues personnellement de son enfance jusqu'à présent dans sa famille immédiate, parmi ses cousins et cousines, ses oncles et tantes, ses amis et amies, ses voisins et voisines, les élèves qui ont fréquenté les mêmes écoles, et les personnes qu'il ou elle a connues lors d'activités sociales et culturelles. Les élèves répondaient à partir d'une échelle de 9 points (1 = aucun; 9 = tous).

- b) *Scolarisation en français et en anglais* – La mesure de scolarisation permet d'estimer le degré d'enseignement reçu par l'élève en français et en anglais, de la maternelle à l'année scolaire en cours. L'élève répond pour chaque année scolaire à partir d'une échelle de 7 points (1 = enseignement donné exclusivement en anglais; 7 = enseignement donné exclusivement en français).
- c) *Ambiance scolaire* – Cette échelle mesure l'ambiance française et anglaise de l'école. Les six questions portaient sur la langue utilisée en dehors des cours lorsque les enseignants s'adressent aux élèves et lorsque les élèves se parlent entre eux, la langue du matériel scolaire, la langue des activités sportives et culturelles de l'école, les affiches de l'école et les messages envoyés aux parents et la proportion des élèves francophones et anglophones de l'école. Chaque question a été posée séparément pour chacune des années scolaires. Les élèves répondaient à partir d'une échelle de 5 points (1 = ambiance totalement anglaise; 5 = ambiance totalement francophone).
- d) *Contacts linguistiques par les médias* – L'élève utilisait une échelle de 9 points (1 = jamais; 9 = toujours) pour indiquer la fréquence de ses contacts avec le français et l'anglais, de son enfance jusqu'à présent, par l'intermédiaire de douze médias différents, y compris l'affichage public et commercial.
- e) *Compétence langagière cognitivoacadémique* – Cette compétence a été mesurée par des tests de closure en anglais et en français. Les scores des tests français et anglais ont été respectivement standardisés à partir de normes unilingues françaises (élèves de Rivière-du-Loup, Québec) et anglaises (élèves du programme anglophone régulier du district scolaire 2 à Moncton, Nouveau-Brunswick). Dans les deux cas, la norme a été fixée à 50 avec un écart-type de 10.
- f) *Compétence orale en français et en anglais* – Cette compétence a été mesurée par une échelle d'autoévaluation à partir de 12 situations de communication décrites à l'élève. Ces situations variaient de simples à complexes. L'élève indiquait séparément pour le français standard et pour l'anglais standard, sa facilité à communiquer dans chacune des situations (1 = très peu de communication possible; 9 = communication facile et naturelle).
- g) *Croyances concernant la vitalité des communautés francophone et anglophone* – Les scores concernant ces croyances ont été obtenus au moyen de quatre échelles de 12 items chacune. Une de ces croyances est dite «exocentrique» puisqu'il s'agit des perceptions de la vitalité des communautés (Allard et Landry, 1987). La croyance exocentrique mesurée concerne la vitalité actuelle des communautés francophone et anglophone. Trois autres croyances sont dites «égocentriques» puisqu'elles touchent plus étroitement les sentiments et les dispositions personnelles de l'individu (*Ibid.*). Celles-ci sont les sentiments d'appartenance de l'individu lorsqu'il fait usage des ressources des communautés, les sentiments d'efficacité personnelle de l'individu de pouvoir atteindre des objectifs personnels en utilisant ces ressource-

ces, et les souhaits ou buts personnels de l'individu concernant l'utilisation de ces ressources. Ces dernières reflètent son désir d'intégration aux communautés francophone et anglophone. Des échelles de 9 points ont été utilisées pour mesurer ces croyances. Un score de 1 indique une croyance très faible et un score de 9 une croyance très forte.

- h) *Identité ethnolinguistique* – Ce questionnaire permet de mesurer la force de certaines facettes de l'identité ethnolinguistique des élèves: l'identité francophone, l'identité anglophone, l'identité bilingue et l'identité biculturelle. Une échelle de 9 points a été utilisée. Un score de 1 indique une absence d'identification et un score de 9 indique une identité très forte.
- i) *Le comportement langagier* – L'élève a utilisé une échelle de 9 points (1 = jamais; 9 = toujours) pour indiquer le degré d'utilisation qu'il ou elle fait du français dans 15 situations de la vie quotidienne. Ces situations ont été regroupées en six domaines (voir Landry et Allard, 1989): la famille, l'école, le réseau social (parenté, voisins, activités sociales et culturelles), les amis, les institutions (magasins, commerces et services communautaires) et les médias (télévision, radio, lectures, spectacles et musique).
- j) *L'aptitude intellectuelle non verbale* – Cette aptitude a été mesurée par l'*Épreuve logique non verbale* (Bennett, Seashore et Wesman, 1974). Le score maximal à ce test est de 50.
- k) *Scolarité et niveau occupationnel des parents* – L'échelle de Blishen, Carroll et Moore (1987) a été utilisée pour coder les occupations des parents des élèves (scores variant de 1 à 6). Une échelle de 7 points a été utilisée pour mesurer le niveau de scolarité des parents (1 = moins de sept années de scolarité, 7 = études au niveau de la maîtrise ou du doctorat).

Procédure

De trois à cinq périodes de 50 minutes réparties sur 2 jours ont été requises pour administrer les questionnaires et les tests. Ceux-ci étaient administrés en groupe. À l'exception des tests de closure français et anglais (20 minutes chacun) et du test d'aptitude non verbale (25 minutes), les élèves répondaient à leur rythme.

Analyses

Les résultats de deux types d'analyses statistiques sont présentés dans la prochaine section. Premièrement, une série d'analyses khi carré (programme CROSSTABS dans SPSS) ont été effectuées (N = 1369) pour estimer, chez les élèves issus de familles exogames (N = 438) et chez les élèves issus de familles endogames (N = 931), les

pourcentages d'élèves francodominants, bilingues ou anglo-dominants dans différents aspects de leur vécu langagier et de leur développement psycholangagier. Les élèves ayant des scores de 7 points ou plus en français (sur des échelles de 9 points) et moins de 7 points en anglais sont considérés francodominants. Un score de 7 et plus en anglais et de moins de 7 en français est la condition spécifiée pour être anglo-dominant. Dans le cas de certaines variables, il était possible d'avoir des scores élevés ou faibles dans les deux langues (par exemple l'identité, les perceptions de vitalité, le désir d'intégrer chaque communauté linguistique, la compétence orale et la compétence écrite). Lorsque les scores sont semblables dans chacune des langues, nous identifions ces élèves comme vivant une situation bilingue. Pour les tests de compétence écrite (tests de closure en français et en anglais), un score atteignant ou dépassant la norme utilisée pour chaque groupe linguistique (c'est-à-dire un score de 50,00 – voir instruments) est le critère utilisé pour spécifier la dominance linguistique.

En deuxième lieu, dans le but de vérifier les hypothèses de l'étude, les élèves de familles endogames et ceux de familles exogames ont été divisés en deux groupes en fonction de la langue parlée aux parents et de la langue de scolarisation, ceci dans le but de définir l'ambiance française combinée du milieu familial et du milieu scolaire. Dans notre étude, nous désignons par le terme «francité familioscolaire» cette ambiance combinée décrite ci-dessous. Pour les élèves dont les deux parents sont de langue maternelle française, la francité familioscolaire a été définie statistiquement par les scores d'utilisation du français avec le père et la mère et le score indiquant le degré de scolarisation en français. Les élèves ayant des scores de 7 et plus (sur une échelle de 9 points) pour la fréquence d'utilisation du français avec le père et avec la mère, tout en ayant un score moyen de 6 et plus (sur une échelle de 7 points) sur l'échelle de scolarisation en français, constituent le groupe de francité familioscolaire forte. Pour les élèves de familles exogames, la francité familioscolaire forte a été définie à partir des mêmes paramètres, mais le score de 7 et plus pour l'utilisation du français n'était exigé que pour le parent francophone (le père ou la mère selon le cas). Le groupe de francité familioscolaire faible a été constitué à partir des mêmes échelles, mais avec les paramètres suivants : des scores de 5 et moins sur les échelles d'utilisation du français avec le père et la mère et un score de 4 ou moins sur l'échelle de scolarisation en français. Comme pour le groupe fort, la francité familioscolaire faible du groupe d'élèves de familles exogames a été spécifiée en fonction du score d'utilisation du français avec le parent francophone.

Nous avons soumis les scores de développement psycholangagier à des analyses de covariance à deux dimensions (endogamie-exogamie et francité familioscolaire) à partir du programme MANOVA de SPSS. Cinq covariables ont été utilisées pour prendre en compte les différences entre les groupes d'élèves sur d'autres variables que celles analysées. Ces covariables sont l'aptitude intellectuelle des élèves, le degré de scolarisation, le niveau d'occupation des parents et deux mesures reflétant l'ambiance langagière dans le milieu socio-institutionnel (la proportion de francophones dans le réseau social, c'est-à-dire les amis, les voisins et les personnes rencontrées

dans les activités sociales et culturelles, et l'ensemble des contacts avec les médias, y compris l'affichage commercial et public). L'ajout des covariables et le choix des paramètres pour la définition des sous-groupes ont eu pour effet de réduire l'échantillon étudié. Les analyses de covariance ont été effectuées sur environ 460 sujets, soit environ 370 élèves de familles endogames (350 de francité familioscolaire forte et 20 de francité faible) et environ 90 élèves de familles exogames (60 de francité familioscolaire forte et 30 de francité faible). Les scores obtenus à la suite des analyses de covariance et que nous présentons ici sont ajustés pour les différences entre les groupes sur ces cinq covariables.

Comme on l'a précisé plus haut, la francité familioscolaire a été définie en fonction de la langue parlée aux parents et du degré de scolarisation en français. Cette variable conjugue deux aspects fondamentaux des défis reliés à l'exogamie, soit le choix de la langue parlée aux enfants et le choix de la langue de la scolarisation.

Résultats

Dans la première partie de cette section, nous analysons l'incidence d'anglodominance, de francodominance et de bilinguisme chez les deux groupes d'élèves, ceux de familles endogames francophones et ceux de familles exogames, dans leur vécu langagier et dans leur développement psycholangagier. La deuxième partie de cette section est consacrée à la présentation des résultats des analyses de covariance vérifiant les relations entre le degré de francité familioscolaire et le développement psycholangagier des élèves en fonction de l'exogamie ou de l'endogamie des parents.

Francodominance, anglodominance et bilinguisme

Étant donné la proportion élevée de transferts linguistiques chez les membres de familles exogames, on peut s'attendre à ce que les élèves de nos échantillons dont un seul des deux parents est francophone soient anglodominants dans de nombreux aspects de leur vécu langagier. De plus, sur les mesures de leur développement psycholangagier et dans leur comportement langagier, beaucoup de ces élèves devraient montrer des signes de l'assimilation linguistique en cours (hypothèse 1). L'espace limité de cet article ne nous permet pas de discuter en détail les résultats de cette partie. Les résultats présentés aux tableaux 1 et 2 montrent que l'anglodominance est nettement plus fréquente chez les sujets de parents exogames que chez ceux de parents endogames et ce, autant dans le vécu langagier que dans le développement psycholangagier et le comportement langagier. L'analyse de ces tableaux permet de constater que ces résultats confirment ceux des études démographiques démontrant un lien étroit entre l'exogamie et l'assimilation chez les enfants de couples exogames. Ces études ne tenaient pas compte du degré de francité familioscolaire, question que nous abordons dans la prochaine partie.

Tableau 1
Pourcentages d'élèves dont le vécu langagier est francodominant, bilingue ou anglo-dominant, selon l'endogamie ou l'exogamie des parents

Vécu langagier	Endogamie			Exogamie		
	Franco-dominant	Bilingue	Anglo-dominant	Franco-dominant	Bilingue	Anglo-dominant
Contacts interpersonnels:						
Famille et parenté	75	22	3	22	58	20
Réseau et social	39	49	12	15	50	35
Autres élèves à l'école	68	23	9	45	33	22
Médias	7	26	67	2	15	83
Affichage commercial et public	5	26	69	1	18	81
Scolarisation	74	14	12	52	20	28
Ambiance scolaire	61	31	9	27	45	28

Tableau 2
Pourcentages d'élèves francodominants, bilingues ou anglo-dominants sur divers aspects de leur développement psycholangagier et de leur comportement langagier, en fonction de l'endogamie et l'exogamie des parents

Variables	Endogamie			Exogamie		
	Franco-dominant	Bilingue	Anglo-dominant	Franco-dominant	Bilingue	Anglo-dominant
Développement psycholangagier:						
Compétence orale	10	59	31	2	46	52
Compétence cognitivo-académique	5	63	33	1	49	50
Vitalité subjective	2	45	53	3	33	64
Désir d'intégration	26	52	22	9	38	54
Efficacité propre	13	55	32	2	39	59
Sentiments d'appartenance	21	49	30	5	32	63
Identité ethnolinguistique	61	31	8	18	44	39
Comportement langagier:						
En famille	60	16	25	10	17	73
Avec les amis	29	24	48	8	11	82
Dans le réseau social	32	38	30	6	23	71
Avec les autres élèves	39	24	38	13	17	70
Dans les institutions	20	24	56	5	12	84
Dans les médias	5	20	75	1	9	90

Exogamie, francité familioscolaire et développement psycholangagier

Les résultats des tableaux 1 et 2 laissent sans réponse une question importante, à savoir si c'est le type de famille (endogame-exogame) ou la francité familioscolaire, ou encore une interaction entre le type de famille et la francité familioscolaire, qui est le plus fortement relié au développement psycholangagier.

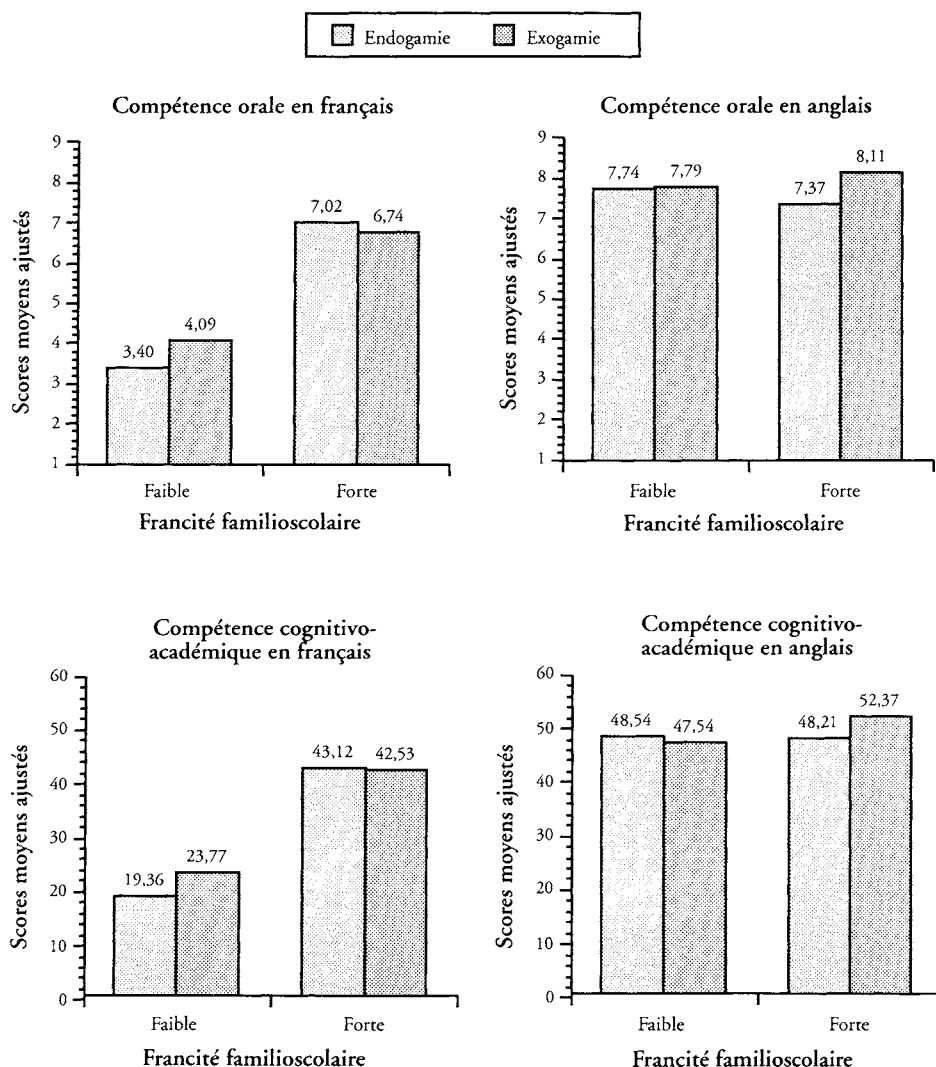
Dans cette dernière partie de la présentation des résultats, nous rapportons donc les résultats des analyses de covariance qui comparent, sur les mêmes mesures que celles rapportées au tableau 2, le développement langagier et le comportement langagier des élèves dont la francité familioscolaire est élevée avec celui des élèves dont celle-ci est faible. Nous tentons ainsi de déterminer si, lorsque le parent francophone d'un mariage exogame parle souvent le français à son enfant et que ce dernier est scolarisé entièrement en français (sauf pour les cours de langue seconde), le développement psycholangagier en français est comparable à celui d'un élève dont les deux parents sont francophones et dont l'ambiance française en famille et à l'école est forte. De plus, nous déterminerons si la francité familioscolaire est, comme prévu, plus fortement reliée au développement psycholangagier que le type de famille.

Les résultats pour les quatre groupes d'élèves (deux niveaux de francité familioscolaire pour les groupes endogame et exogame) sont présentés aux graphiques 1 à 5. Chacune des figures présente les scores moyens ajustés en fonction des cinq covariables (aptitude intellectuelle des élèves, niveau d'occupation et niveau de scolarisation des parents, proportion de francophones dans le réseau social autre que celui de la parenté et des élèves à l'école et contacts depuis la petite enfance avec une variété de médias, y compris l'affichage commercial et public). Pour chacune de ces figures, nous rapportons brièvement les effets qui sont statistiquement significatifs (seuil minimal de $p < 0,05$) parmi les quatre effets mesurés : celui des covariables, celui du degré de francité familioscolaire (faible vs fort), celui du type de famille (endogame contre exogame) et l'interaction entre la francité familioscolaire et le type de famille.

Le graphique 1 présente les scores de compétence orale et de compétence cognitivoacadémique en français et en anglais pour les quatre groupes d'élèves. Celui-ci démontre que la compétence orale en français est nettement plus grande chez les élèves dont la francité familioscolaire est forte, $F(1, 447) = 130,03$, $p < 0,001$. L'effet des covariables est également significatif, chacune de celles-ci étant reliée positivement aux scores de compétence, $F(5, 447) = 10,81$, $p < 0,001$. L'effet du type de famille (endogamie vs exogamie) n'est pas significatif, $F(1, 447) = 0,66$, $p = 0,415$, mais interagit un peu avec le facteur francité familioscolaire, $F(1, 447) = 3,75$, $p = 0,054$. Le groupe endogame a tendance à avoir un score de compétence orale en français plus élevé que le groupe exogame lorsque la francité familioscolaire est élevée, mais l'inverse se produit lorsque cette dernière est faible. Cette interaction est faible et n'atteint pas complètement le seuil de signification de $p < 0,05$. Toutefois, il y a peu de différences entre les groupes d'élèves dans les scores de compétence orale en anglais. Seul l'effet combiné des cinq covariables est statistiquement significatif, $F(5, 440) = 20,51$, $p < 0,001$. La compétence orale en anglais est reliée de façon positive au

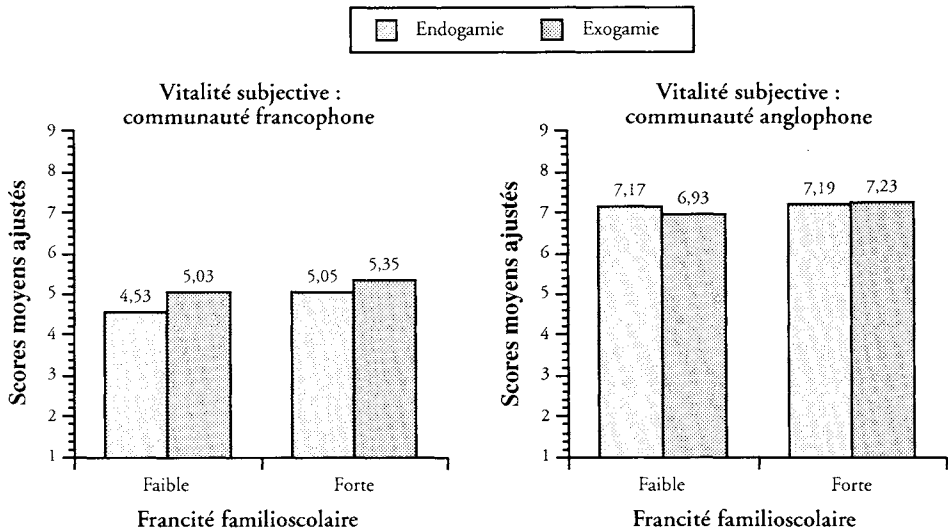
degré de scolarisation et au niveau d'occupation des parents et négativement à la force du réseau social francophone et aux contacts avec les médias de langue française.

Comme pour la compétence orale française, on note une très forte différence dans les scores de compétence cognitivoacadémique en français reliée à la francité familioscolaire, $F(1, 450) = 136,54$, $p < 0,001$. Le seul autre effet statistiquement significatif est celui des covariables, chacune étant reliée de façon positive à la compétence écrite en français, $F(5, 450) = 22,85$, $p < 0,001$. La différence entre le groupe endogame et le groupe exogame n'est pas significative, $F(1, 450) = 1,33$, $p = 0,249$.



Graphique 1
Scores moyens de la compétence orale et de la compétence cognitivoacadémique des élèves en français et en anglais en fonction de l'endogamie ou de l'exogamie des parents et de la francité familioscolaire

On observe des scores relativement semblables de compétence cognitivoacadémique en anglais chez les groupes. Toutes ces différences sont reliées statistiquement à l'effet combiné des covariables, le seul effet qui soit statistiquement significatif $F(5, 447) = 47,64, p < 0,001$. La compétence cognitivoacadémique en anglais est reliée positivement à l'éducation des parents, à l'occupation des parents et à l'aptitude intellectuelle des élèves et négativement aux contacts avec les médias de langue française et au réseau social francophone, mais elle n'est pas significativement reliée à la francité familioscolaire ou au type de famille (endogame ou exogame).



Graphique 2
Scores moyens des croyances des élèves concernant la vitalité des communautés francophone et anglophone en fonction de l'endogamie ou de l'exogamie des parents et de la francité familioscolaire

Le graphique 2 présente les données en rapport avec la vitalité subjective, c'est-à-dire aux croyances concernant la vitalité des communautés linguistiques. Premièrement, les scores de vitalité subjective indiquent que les quatre groupes d'élèves attribuent une vitalité modérée ou modérément faible à la communauté francophone. Même si les différences intergroupes sont minimales, trois des quatre effets analysés se révèlent statistiquement significatifs, soit l'effet des covariables, $F(5, 452) = 4,74, p < 0,001$, l'effet du type de famille, $F(1, 452) = 5,91, p < 0,05$ et l'effet de la francité familioscolaire, $F(1, 452) = 5,38, p < 0,05$. Les relations entre trois des covariables (aptitude intellectuelle des élèves, scolarisation et niveau d'occupation des parents) et les perceptions de la vitalité francophone sont négatives. Ceci est probablement lié au fait que plus la communauté linguistique est francophone, plus le niveau socioéconomique a tendance à être faible. Les deux autres covariables (médias de langue française et réseau social francophone) sont liées positivement aux croyances concernant la vitalité francophone. Les autres effets significatifs démontrent que les élèves dont

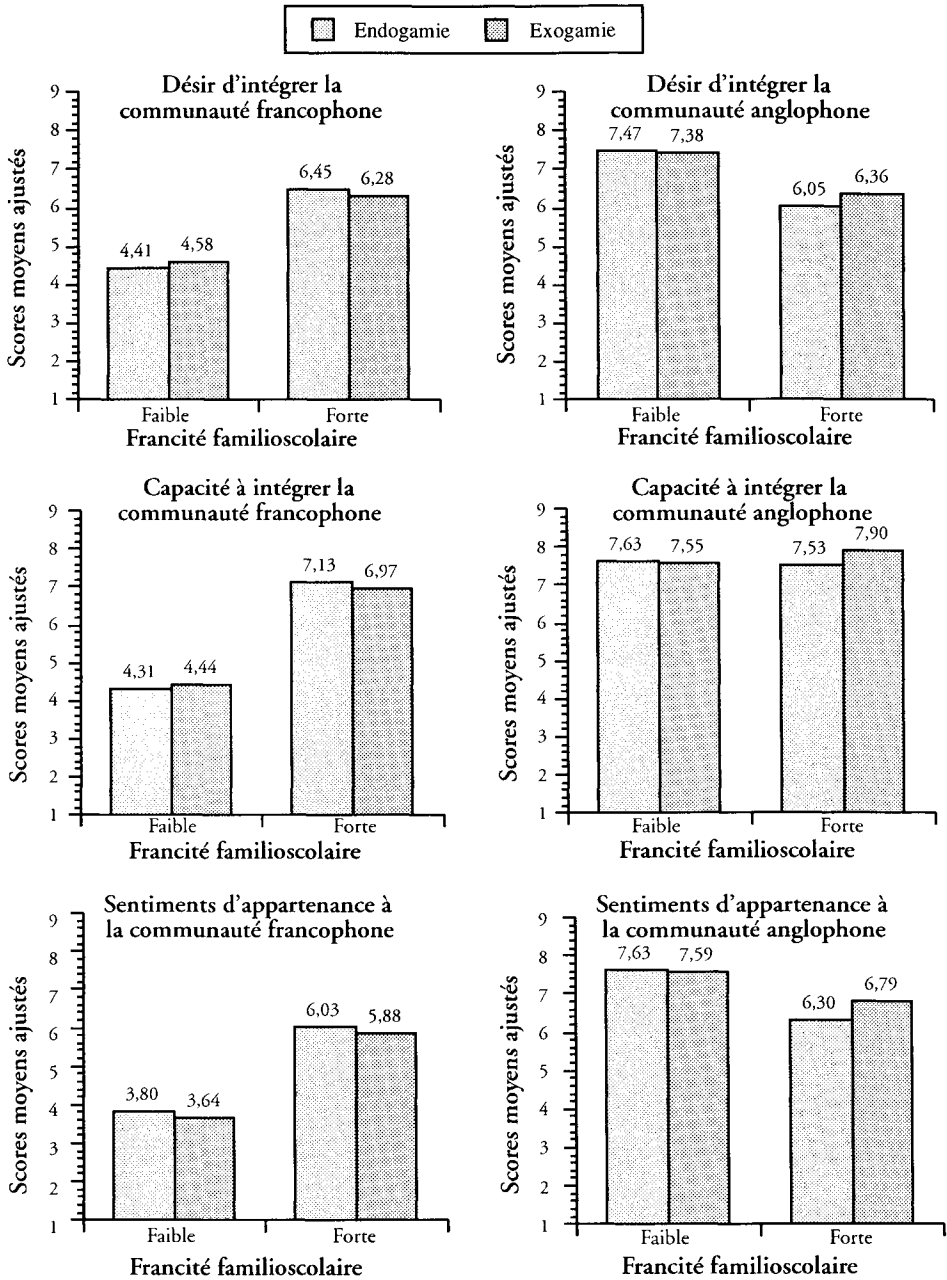
la francité familioscolaire est élevée et les élèves du groupe exogame attribuent un peu plus de vitalité à la communauté francophone que le font respectivement le groupe de francité familioscolaire faible et le groupe endogame.

Deuxièmement, les quatre groupes attribuent une vitalité élevée à la communauté anglophone de leur région. Seul l'effet combiné des covariables est statistiquement significatif, $F(5, 452) = 15,28$, $p < 0,001$. Un réseau social francophone fort est associé négativement à la vitalité perçue de la communauté anglophone. L'aptitude intellectuelle des élèves de même que l'occupation et la scolarisation des parents sont associées positivement à la perception de la vitalité anglophone, possiblement pour les raisons invoquées au paragraphe précédent. Les contacts avec les médias de langue française ne sont pas reliés aux perceptions de la vitalité anglophone.

Le graphique 3 présente les données en rapport avec trois croyances «égocentriques» concernant l'intégration des communautés linguistiques. Le désir d'intégrer la communauté francophone est hautement relié aux faits de parler le français avec les parents francophones et d'être scolarisé en français, $F(1, 451) = 78,88$, $p < 0,001$. Le seul autre effet significatif est celui des covariables, $F(5, 451) = 10,42$, $p < 0,001$, les médias de langue française et le réseau social francophone étant les seules covariables à être reliées significativement à cette variable.

Le désir d'intégrer la communauté anglophone est plus élevé chez les groupes d'élèves qui parlent surtout l'anglais avec leurs parents et qui sont scolarisés en anglais, $F(1, 451) = 29,26$, $p < 0,001$, mais on observe également que le désir d'intégrer la communauté anglophone chez les élèves dont la francité familioscolaire est élevée a tendance à être aussi élevé que leur désir d'intégrer la communauté francophone. Autrement dit, ces derniers désirent intégrer les deux communautés linguistiques tandis que les élèves des autres groupes ont tendance à vouloir intégrer la communauté anglophone, exclusivement. Le désir d'intégrer la communauté anglophone est également associé à certaines covariables, $F(5, 451) = 9,27$, $p < 0,001$; il est relié de façon négative à la force du réseau social francophone et aux contacts avec les médias de langue française.

Le sentiment d'être capable d'intégrer la communauté francophone (efficacité propre) est fortement associé au facteur de la francité familioscolaire, $F(1, 450) = 125,44$, $p < 0,001$, de même qu'aux covariables, $F(5, 450) = 4,44$, $p < 0,05$, ce score étant positivement relié au réseau social francophone et aux contacts avec les médias de langue française. Le sentiment d'être capable d'intégrer la communauté anglophone n'est toutefois aucunement relié à l'exogamie ou à la francité familioscolaire. Seul l'effet des covariables est statistiquement significatif, $F(5, 450) = 18,30$, $p < 0,001$. Les variables de niveau socioéconomique et d'aptitude intellectuelle sont positivement reliées au sentiment d'efficacité d'intégrer la communauté anglophone tandis que les contacts avec les médias de langue française et le réseau social francophone ont une relation négative avec ce score. Comme pour le désir d'intégration, les élèves du groupe



Graphique 3
 Scores moyens des croyances des élèves concernant l'intégration des communautés francophone et anglophone en fonction de l'endogamie ou de l'exogamie des parents et de la francité familioscolaire

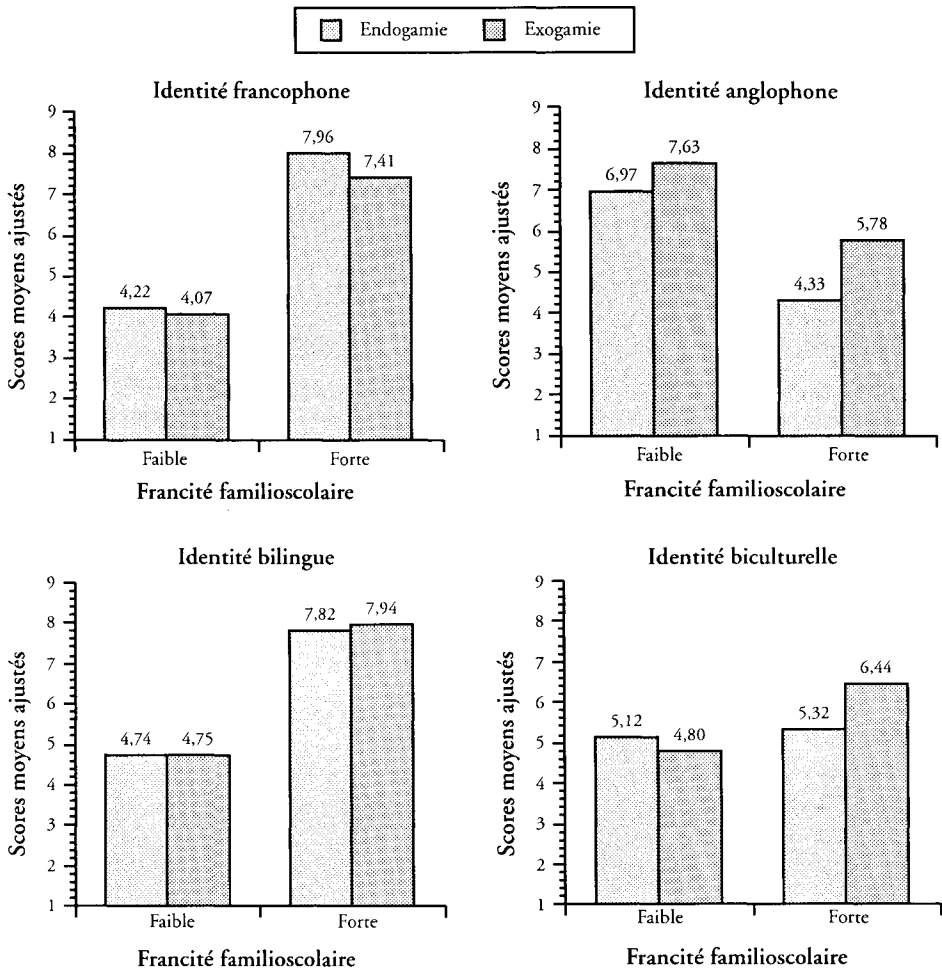
de francité familioscolaire élevée ont le sentiment de pouvoir intégrer les deux groupes tandis que les autres élèves ont surtout le sentiment d'être capables d'intégrer uniquement la communauté anglophone.

Finalement, le graphique 3 fait voir que le sentiment d'appartenir à la communauté francophone est grandement relié à la francité familioscolaire. Cette différence est hautement significative, $F(1, 450) = 92,89$, $p < 0,001$. Le seul autre effet significatif est celui des covariables, $F(5, 450) = 20,40$, $p < 0,001$, le réseau social francophone et les contacts avec les médias de langue française étant positivement reliés aux sentiments d'appartenance. La francité familioscolaire est négativement liée au sentiment d'appartenance à la communauté anglophone, $F(1, 450) = 15,56$, $p < 0,001$. Toutefois, les élèves qui sont scolarisés en français et qui parlent le français en famille ont plutôt tendance à avoir le sentiment d'appartenir aux deux communautés. Le seul autre effet relié au sentiment d'appartenance à la communauté anglophone est celui des covariables, $F(5, 450) = 16,09$, $p < 0,001$, les contacts avec les médias francophones et le réseau social francophone étant négativement reliés à ce score.

Le graphique 4 présente les scores ajustés de trois facettes de l'identité: l'identité ethnolinguistique (francophone et anglophone), l'identité bilingue et l'identité biculturelle. Pour l'identité francophone, l'effet de loin le plus fort et le plus significatif est celui de la francité familioscolaire, $F(1, 445) = 273,44$, $p < 0,001$. L'effet des covariables est statistiquement significatif, $F(5, 445) = 5,03$, $p < 0,001$, mais seules deux covariables sont reliées aux scores d'identité: les contacts avec les médias de langue française et la force du réseau social francophone. Il y a une tendance vers une plus forte identité francophone chez le groupe endogame, cet effet se rapprochant du seuil de signification, $F(1, 445) = 3,24$, $p = 0,072$.

Les scores d'identité anglophone, pour leur part, sont reliés à trois effets statistiquement significatifs, celui des covariables, $F(5, 440) = 5,48$, $p < 0,001$, celui du type de famille, $F(1, 440) = 9,41$, $p < 0,01$, et celui de la francité familioscolaire, $F(1, 440) = 35,20$, $p < 0,001$. Deux covariables, le réseau social francophone et les contacts avec les médias de langue française sont reliés négativement à l'identité anglophone. Les élèves du groupe endogame et ceux dont la francité familioscolaire est élevée ont des scores d'identité anglophone plus faibles que leurs groupes de comparaison respectifs. L'élève du groupe exogame qui fréquente l'école française semble s'identifier plus fortement à la communauté francophone, mais conserve une identité anglophone modérément élevée.

L'identité bilingue est nettement plus élevée chez les groupes dont la francité familioscolaire est élevée que chez les groupes dont cette francité est faible: cette différence est hautement significative, $F(1, 445) = 96,83$, $p < 0,001$. La seule autre différence significative est celle des covariables, $F(5, 445) = 10,88$, $p < 0,001$, les variables d'aptitude intellectuelle et de niveau socioéconomique étant positivement reliées à l'identité bilingue.



Graphique 4
Scores moyens des élèves sur différentes dimensions de l'identité ethnolinguistique en fonction de l'endogamie ou de l'exogamie des parents et de la francité familioscolaire

Si les élèves dont la francité familioscolaire est élevée ont des scores d'identité bilingue très élevés, ils ont des scores d'identité biculturelle nettement plus faibles. Ces derniers sont faiblement mais significativement reliés à la francité, $F(1, 436) = 4,25$, $p < 0,05$, mais l'identité biculturelle est un peu plus forte chez le groupe exogame (l'effet de l'interaction se rapprochant du seuil de signification, $F(1, 436) = 3,13$, $p = 0,077$). Les autres effets ne sont pas statistiquement significatifs même si l'effet des covariables se rapproche du seuil de signification, $F(5, 436) = 2,02$, $p = 0,075$. En somme, si l'élève est d'une famille exogame, qu'il parle français au parent francophone et qu'il est scolarisé en français, il y a de plus fortes chances qu'il adopte une identité biculturelle forte.

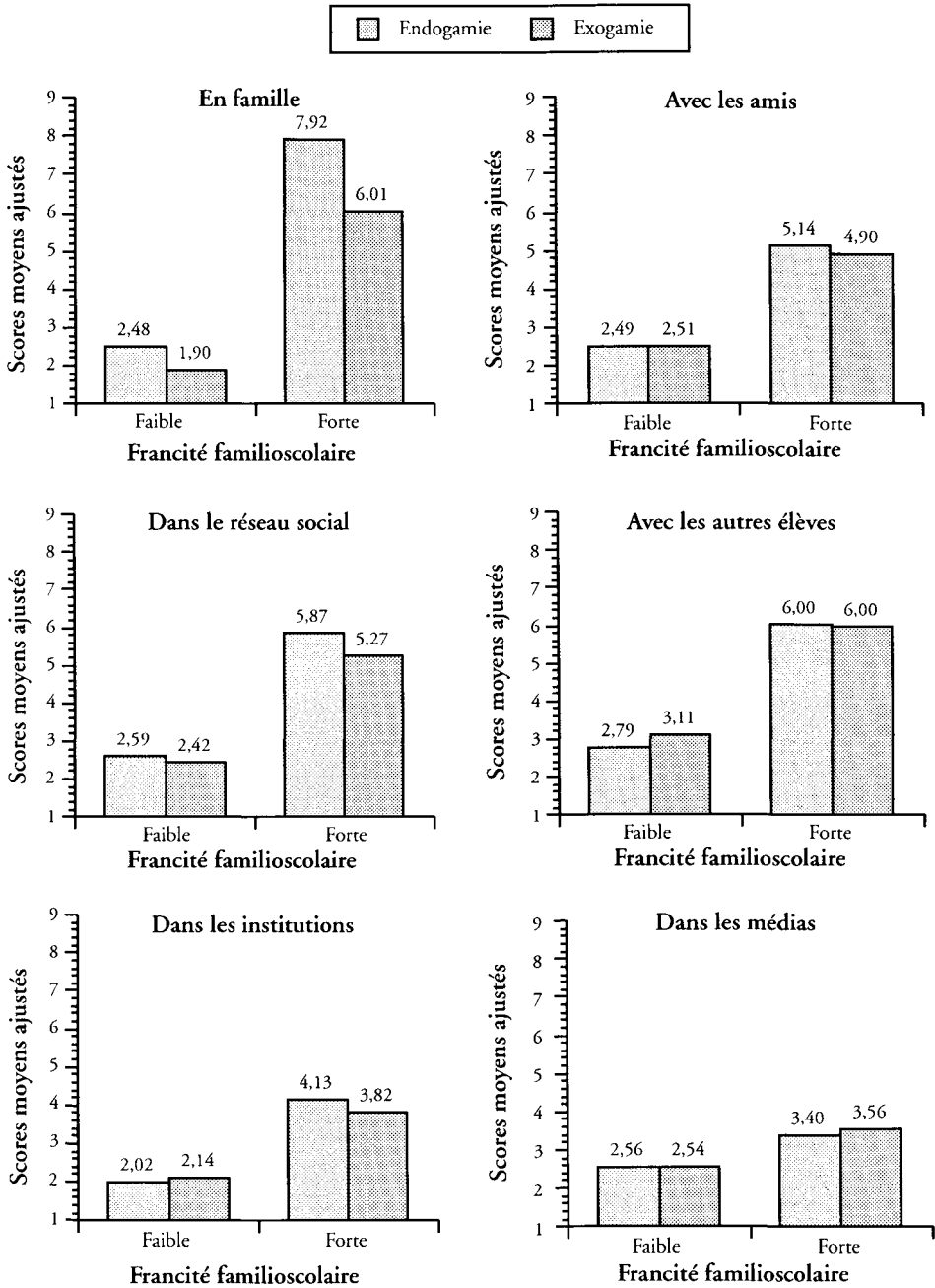
Le graphique 5 présente les données relatives au comportement langagier des élèves en français. Les résultats du comportement langagier en anglais ne sont pas présentés car ils illustrent le portrait inverse des scores reliés à l'usage du français.

Comme on peut s'y attendre, l'usage global du français en famille (avec le père, la mère, les frères et sœurs) est plus faible chez les élèves du groupe exogame que chez ceux du groupe endogame, même chez les élèves qui parlent souvent ou toujours le français au parent qui est francophone. L'effet du type de famille est hautement significatif, $F(1, 452) = 56,34$, $p < 0,001$. L'effet de l'ambiance française du foyer et de l'école reste, toutefois, celui qui est de loin le plus élevé et le plus significatif, $F(1, 452) = 678,15$, $p < 0,001$. L'analyse de covariance produit également une interaction significative entre le facteur francité familioscolaire et le type de famille, $F(1, 452) = 15,75$, $p < 0,001$. La différence entre les deux niveaux de francité familioscolaire (faible et élevée) est plus forte chez le groupe endogame que chez le groupe exogame. Autrement dit, la différence entre le groupe endogame et le groupe exogame est plus marquée lorsque la francité familioscolaire est élevée que lorsqu'elle est faible. Finalement, l'effet des covariables est également significatif, $F(5, 452) = 11,75$, $p < 0,001$. La force du réseau social francophone et les contacts avec les médias de langue française sont positivement et significativement reliés à l'usage global du français avec les membres de la famille.

Si l'exogamie est reliée de façon négative à l'usage global du français en famille, elle n'est pas liée à l'usage du français avec les amis, $F(1, 451) = 0,15$, $p = 0,695$. Seuls deux effets, celui de la francité familioscolaire, $F(1, 451) = 68,82$, $p < 0,001$ et celui des covariables (la force du réseau social francophone et les contacts avec les médias de langue française), $F(5, 451) = 41,12$, $p < 0,001$ sont positivement et significativement reliés à la fréquence d'usage du français avec les amis. Comme le démontre le graphique 5, toutefois, même les élèves scolarisés en français et parlant le français avec les parents ne conversent en français avec leurs amis que la moitié du temps en moyenne.

Le degré d'usage du français avec les autres élèves à l'école ressemble fort à l'usage du français avec les amis et les effets statistiques sont très semblables, les seuls effets statistiquement significatifs étant celui de la francité familioscolaire, $F(1, 450) = 98,27$, $p < 0,001$, et celui des covariables, $F(5, 450) = 20,59$, $p < 0,001$.

En ce qui concerne l'usage du français dans le réseau social (avec les voisins et dans les autres contacts sociaux), il se révèle semblable à l'usage du français avec les amis et les autres élèves à l'école. L'effet de la francité familioscolaire est toutefois encore plus significatif, $F(1, 452) = 160,45$, $p < 0,001$; l'effet des covariables est également significatif, $F(5, 452) = 37,63$, $p < 0,001$. On note une tendance pour le groupe endogame à utiliser un peu plus le français que le groupe exogame; cette différence n'est pas statistiquement significative, mais se rapproche du seuil de signification, $F(1, 452) = 3,11$, $p = 0,078$. Comme le montre le graphique 5, la différence est minime.



Graphique 5
 Scores moyens du comportement langagier des élèves en français dans six domaines sociaux en fonction de l'endogamie ou de l'exogamie des parents et de la francité familioscolaire

L'utilisation du français dans les institutions de la région (par exemple les magasins, les banques, le bureau de poste, le garage) est faible pour les quatre groupes d'élèves mais un peu plus forte chez les élèves dont la francité familioscolaire est élevée, $F(1, 446) = 25,09$, $p < 0,001$. L'effet des covariables est également significatif, $F(5, 446) = 20,70$, $p < 0,001$, les contacts avec les médias francophones et la force du réseau social francophone étant positivement reliés à l'usage du français dans les différentes institutions. Pour l'ensemble des groupes, toutefois, c'est plutôt rarement ou seulement de temps à autre que le français est utilisé.

C'est également rare que les quatre groupes d'élèves utilisent les médias de langue française, même si la fréquence d'usage est un peu plus forte lorsque les élèves sont scolarisés en français et qu'ils parlent français avec leurs parents, $F(1, 448) = 14,21$, $p < 0,001$. Deux covariables sont hautement reliées à ce comportement, $F(5, 448) = 56,02$, $p < 0,001$, soit la force du réseau social francophone et les contacts vécus depuis la petite enfance avec les médias de langue française. Aucun effet relié à l'exogamie ou à l'endogamie des parents n'en ressort.

Synthèse et conclusion

Les résultats de nos analyses du vécu langagier et du développement psycholangagier en fonction du type de famille (endogame ou exogame) confirment les conclusions d'enquêtes démographiques (dont Bernard, 1990; Paillé, 1991) liant l'exogamie à l'assimilation. Même si près la moitié des élèves de nos échantillons issus de familles exogames fréquentaient une école de langue française (proportion très supérieure à celle de l'ensemble du Canada, selon Paillé, 1991), une majorité importante de ces élèves avaient un vécu langagier nettement anglo dominant. Comme l'a stipulé notre première hypothèse, l'anglo dominance dans le vécu langagier et dans le développement psycholangagier est nettement plus prononcée chez les enfants de couples exogames que chez ceux de couples endogames. À l'oral comme à l'écrit, la presque totalité des élèves du groupe exogame sont aussi compétents en anglais qu'en français ou le sont davantage; la très grande majorité désirent s'intégrer surtout à la communauté anglophone ou à chacune des communautés. De 70 % à 90 % d'entre eux sont nettement anglo dominants dans leur comportement langagier même à l'intérieur de la famille. Chez eux, l'identité ethno linguistique francodominante n'est observée que chez moins d'un élève sur 5 (17 %) alors qu'elle est la règle pour plus de 60 % du groupe endogame dans les contextes minoritaires étudiés. En situation d'exogamie dans un contexte francophone minoritaire, la francodominance semble exceptionnelle, tant dans les situations langagières des enfants que dans leur développement psycholangagier.

Ceci nous amène à la synthèse des résultats en rapport avec nos hypothèses concernant le rôle de la francité familioscolaire dans le développement psycholangagier et le comportement langagier en milieu minoritaire francophone. Comme

prédit par la deuxième hypothèse, chez les élèves issus de mariages endogames ou exogames en milieu minoritaire francophone, une forte francité familioscolaire est associée positivement aux traits suivants: la compétence orale et écrite et le sentiment d'appartenance à la communauté francophone, le désir de s'y intégrer et le sentiment d'être capable de le faire; l'identité francophone et une plus forte utilisation de la langue française dans une variété de contextes sociaux. Une faible francité familioscolaire est associée à de faibles niveaux des compétences en français, des croyances reflétant l'intégration à la communauté francophone, de l'identité francophone et des comportements langagiers reflétant l'utilisation du français.

La troisième hypothèse postulant que la francité familioscolaire vécue par les élèves ne serait aucunement reliée à leur compétence langagière en langue seconde a aussi été appuyée. Ces résultats montrent concrètement que, en milieu minoritaire francophone, la francité familioscolaire affecte ni négativement ni positivement, le développement des compétences en anglais.

La quatrième hypothèse voulant que le degré de bilinguisme additif des élèves issus de familles exogames à forte francité familioscolaire soit supérieur à celui des élèves issus de familles exogames moins scolarisés en français et parlant moins le français à la maison a aussi été appuyée empiriquement.

Le point central de notre étude est celui qu'aborde la cinquième hypothèse: ce n'est pas l'exogamie en soi qui constitue le facteur assimilateur mais la dynamique familiale et le vécu scolaire. Plus haut, nous avons proposé que la francité familioscolaire prédirait mieux que l'exogamie le développement psycholangagier en milieu minoritaire. C'est dire que ce sont les conditions reliées à l'exogamie, et non l'exogamie comme telle, qui seraient à l'origine des effets assimilateurs généralement observés. Les résultats des analyses de covariance ont démontré que le facteur endogamie-exogamie n'est presque jamais statistiquement relié aux nombreuses variables de développement psycholangagier mesurées si l'on prend en compte la langue parlée au parent francophone du couple exogame, la langue de scolarisation et certaines covariables, tandis que le facteur francité familioscolaire est presque toujours fortement relié à ces variables.

Quant au facteur endogamie-exogamie, seules trois des nombreuses variables analysées ont démontré un effet significatif. Premièrement, les élèves du groupe exogame ont une légère tendance à attribuer une plus forte vitalité à la communauté francophone que les élèves du groupe endogame. Nous ne pouvons expliquer cette différence de perception qui, dans les faits, pourrait être reliée au contraste culturel continuellement présent dans la vie de l'enfant d'un couple exogame. Deuxièmement, les élèves issus de mariages mixtes ont une identité anglophone légèrement plus forte que celle des élèves issus de mariages endogames. Ceci est tout à fait normal puisque l'enfant d'un couple exogame devrait reconnaître sa double origine et sa double identité ethnolinguistique. Après douze années de scolarisation en français, l'identité

francophone est un peu plus forte que l'identité anglophone chez les élèves du groupe exogame, ce qui atteste de l'importance du rôle de l'école dans la construction de l'identité en milieu minoritaire (Landry, 1993, 1995). Chez les élèves du groupe exogame non scolarisés en français, l'identité francophone est très faible, comme chez les élèves du groupe endogame non scolarisés en français. La troisième variable qui était significativement reliée à l'exogamie est la langue parlée au foyer, ce qui est également normal car, au foyer, dans la plupart des cas, l'enfant du couple exogame ne peut converser en français qu'avec son parent francophone.

La dimension endogamie-exogamie n'était significativement reliée à aucune des autres variables du développement psycholangagier et du comportement langagier. Ces résultats appuient fortement l'hypothèse que l'exogamie n'est pas en soi le facteur déterminant de l'assimilation.

En général, nos résultats indiquent que les parents francophones d'union exogame qui réussissent à promouvoir leur langue et leur culture minoritaire au sein du foyer et qui choisissent l'école de la minorité pour l'éducation de leur enfant semblent contribuer de façon fondamentale au développement du bilinguisme additif de leur enfant. Les données présentées aux graphiques 1 à 5 montrent que ce sont là des comportements favorisant le développement psycholangagier dans la langue minoritaire. Le développement de la langue française chez ces élèves de couples exogames équivaut largement à celui des enfants de couples endogames qui vivent un degré élevé de francité familioscolaire en milieu minoritaire. De plus, ces enfants de couples exogames ont un rendement équivalent ou supérieur à la norme anglophone dans leurs scores de compétence langagière en anglais. Ils désirent s'intégrer également aux deux communautés linguistiques et se sentent capables de le faire. Ils s'identifient aux deux communautés même s'ils se considèrent un peu plus francophones qu'anglophones. Dans un monde idéal, l'enfant d'un couple exogame devrait s'identifier au même degré à chacune des cultures; le léger avantage du côté de l'identité francophone n'est sûrement pas exagéré si on considère que le jeune devra continuer, pendant sa vie adulte, d'afficher son identité et sa culture minoritaire en dehors du contexte scolaire et sans l'aide de l'école. Les résultats relatifs au comportement langagier (graphique 5) démontrent clairement que les occasions de le faire sont peu nombreuses. Le développement de la langue française de ces enfants de couples exogames n'atteint pas la norme d'un groupe majoritaire francophone mais, en contexte minoritaire, même les enfants de couples francophones endogames l'atteignent difficilement (Landry, 1995).

Puisqu'il est possible pour le parent francophone minoritaire de parler en français avec l'enfant lorsque l'autre parent n'est pas bilingue, il est important de mieux connaître pourquoi si peu de parents francophones favorisent au sein de la famille exogame le maintien de la culture et de la langue minoritaires. Il faut d'autres recherches semblables à celles de Heller et Lévy (1992a, 1992b, 1992c, 1993) pour cerner les conditions de la dynamique sociale du foyer qui contribuent à l'accentuation

positive de la langue minoritaire car, selon le modèle des balanciers compensateurs, l'accentuation positive de la langue la plus faible sur le plan de la vitalité communautaire favorise le bilinguisme et le biculturalisme additif.

L'exogamie est souvent considérée comme un fléau pour la francophonie. Or, nous l'avons vu, de nombreux couples exogames assurent le développement d'un bilinguisme additif chez leur enfant grâce à l'utilisation du français par le membre francophone du couple et à leur choix de l'école française. Le contact entre deux cultures et deux langues ne mène pas obligatoirement à un rapport de dominance d'une culture sur l'autre. Le respect mutuel des différences culturelles et linguistiques de même que l'encouragement à l'autonomie et à l'actualisation de l'individu peuvent donner des résultats positifs quant au type de bilinguisme des enfants.

Bien des couples exogames ont compris, intuitivement, le principe des balanciers compensateurs. Ils ont compris qu'accentuer positivement la langue et la culture minoritaires accentuait de fait les deux cultures puisque la société favorise déjà la culture majoritaire (Martel et Villeneuve, 1995). Ils ont compris que l'identité biculturelle et le bilinguisme additif ne sont possibles en contexte de faible vitalité communautaire que par une certaine discrimination positive en faveur de la langue minoritaire. Les résultats de la présente étude leur donnent raison. Seuls les élèves scolarisés en français et parlant le français avec le parent francophone possèdent un tant soit peu les caractéristiques inhérentes à la définition du bilinguisme additif (Landry et Allard, 1988). Le maintien d'une francité familioscolaire forte est également la condition qui favorise le mieux le bilinguisme additif chez les élèves des familles endogames vivant en contexte francophone minoritaire (Landry et Allard, 1991, 1993).

Tout en démontrant que l'exogamie n'est pas un fléau pour les communautés francophones minoritaires, notre étude fait ressortir l'importance de distinguer entre l'exogamie comme structure familiale, d'une part, et l'exogamie comme dynamique familiale et sociale, d'autre part, cette dernière étant plus étroitement liée au vécu langagier qui conduit à l'assimilation. Il en découle, comme corollaires, la nécessité pour les organismes qui œuvrent à la survie de la francophonie de sensibiliser les parents en situation d'exogamie aux conséquences positives de la francité familioscolaire, et l'urgence de développer chez eux la conscience sociale nécessaire pour contrecarrer les effets d'une certaine « naïveté sociale »⁴ et du déterminisme (Landry, 1994). Les parents pourront alors exercer un choix libre et consciencieux par rapport à l'identité culturelle de leurs enfants et surmonter l'attitude « conformiste » en faveur d'une attitude d'« innovation », d'« une attitude dynamique qui se nourrit de la vision d'un monde possible » (Cazabon, 1989, p. 264).

NOTES

1. La langue maternelle est définie ici comme la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise.

2. Tous les pourcentages rapportés dans cet article ont été arrondis à l'unité la plus proche.
3. Les citoyens canadiens dont la première langue parlée et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident ont, en vertu de l'article 23 de la Loi constitutionnelle de 1982, Partie I, Charte canadienne des droits et libertés, le droit de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans leur langue. Leurs enfants sont considérés comme des ayants droit. D'autres critères donnant droit à l'anglais ou au français comme langue d'enseignement sont la langue d'enseignement du père ou de la mère, d'un frère, d'une soeur ou de l'enfant même qui étudie dans une langue donnée.
4. La naïveté sociale comporterait, selon nous, au moins trois éléments interreliés: 1) une tendance à faire abstraction de la nature sociale du bilinguisme et à percevoir celui-ci comme un phénomène surtout psychologique et individuel; 2) l'inconscience du rôle du déterminisme social dans le développement de la bilinguisme de la personne et 3) l'inconscience, chez les membres de la communauté minoritaire, des conséquences collectives de leurs actions individuelles (voir Landry et Allard, en préparation).

Abstract – The authors compare language experiences and the psycholinguistic development in both French and English of two groups of secondary level students living in a minority francophone milieu. These students come from exogamous francophone-anglophone families and from endogamous francophone couples. The results show that for students from exogamous couples language experiences are clearly anglo-dominant. However, when the degree of francization of the family-school environment is considered, exogamy is hardly or not at all associated with the psycholinguistic development of students. However, francization of the family-school environment is strongly associated with this development. The authors note that it is necessary to distinguish between exogamy as a family structure and exogamy as a social dynamic force.

Resumen – Los autores comparan la vivencia lingüística y el desarrollo psicolingüístico, en francés e inglés, de dos grupos de estudiantes de secundaria que viven en medios minoritarios de habla francesa; se trata de muchachos de familias exogámicas mixtas y de muchachos de parejas endogámicas de habla francesa. Los resultados muestran una vivencia lingüística netamente más anglo dominante en los niños de parejas exogámicas; sin embargo, al tener en cuenta el grado de vivencia francesa en familia y escuela, la exogamia resulta no estar asociada al desarrollo psicolingüístico de los estudiantes. La vivencia francesa en familia y escuela, por el contrario, está fuertemente asociada a este desarrollo. Los autores estiman que es necesario distinguir la exogamia como estructura familiar de la exogamia como dinámica social.

Zusammenfassung – Die Autoren vergleichen das Sprachgefühl und die psycholinguistische Entwicklung von zwei Gruppen von Schülern der französischen Minderheit. Es handelt sich dabei um Schüler, die aus exogamen französisch-/englischsprachigen bzw. endogamen französischsprachigen Familien kommen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass im Sprachgefühl der Kinder aus exogamen Familien das Englische ausgesprochen dominiert, dass aber da, wo das Französische in der Familie und in der Schule Vorrang hat, die Exogamie keinen oder kaum Einfluss auf die psycholinguistische Entwicklung der Schüler hat. Dieser Vorrang hat im Gegensatz dazu einen großen Einfluss. Die Autoren sind der Meinung, dass zwischen Exogamie als Familienstruktur und Exogamie als sozialer Dynamik unterschieden werden muss.

RÉFÉRENCES

- Allaire, G. (1995). Le «mariage mixte». Famille, transfert linguistique et changement culturel. In C. Bernier, S. Laroque et M. Aumond (dir.), *Familles francophones: multiples réalités* (p. 135-148). Sudbury: Institut Franco-ontarien.
- Allaire, G. et Fedigan, L. (1993). Survivance et assimilation: les deux faces d'une même médaille. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49, 672-686.
- Allard, R. et Landry, R. (1987). Croyances envers la vitalité ethnolinguistique et comportement langagier des francophones en milieu minoritaire. In R. Théberge et J. Lafontant (dir.), *Demain la francophonie en milieu minoritaire* (p. 15-41). Winnipeg: Centre de recherche du Collège de Saint-Boniface.
- Allard, R. et Landry, R. (1992). Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. In W. Fase, K. Jaespaert et S. Kroon (dir.), *Maintenance and loss of minority languages* (p. 171-195). Amsterdam: Benjamins.
- Allard, R. et Landry, R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 117-144.
- Bédard, A. (1993). *Vers une redéfinition de l'action des parents: portrait statistique des familles francophones*. Saint-Boniface: Commission nationale des parents francophones.
- Bennett, G. K., Seashore, H. G. et Wesman, A. G. (1974). *Differential aptitude tests, forms S and T*. (5^e éd.). New York, NY: Psychological Corporation.
- Bernard, R. (1990). *Le choc des nombres. Dossier statistique sur la francophonie canadienne 1951-1986*. Ottawa: Fédération des jeunes Canadiens français inc.
- Bernard, R. (1994). Les enjeux de l'exogamie. In Fédération des communautés francophones acadienne/ Commissariat aux langues officielles (éd.), *Actes du mini-colloque national sur l'exogamie et les structures d'accueil des immigrants et immigrantes francophones* (p. 3-12). Ottawa: Commissariat aux langues officielles.
- Blishen, B. R., Carroll, W. K. et Moore, C. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada. *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 24, 465-473.
- Carey, S. (1994). *The threshold and interdependence concepts in minority second language immersion programmes*. Communication présentée lors du «Cardiff International Conference on Minority Language Education», Cardiff, Pays de Galles.
- Castonguay, C. (1976). Les transferts linguistiques au foyer. *Recherches sociographiques*, 17(3), 341-351.
- Castonguay, C. (1979). Exogamie et anglicisation chez les minorités canadiennes françaises. *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 16, 21-31.
- Castonguay, C. (1995). *Évolution de l'anglicisation des francophones au Nouveau-Brunswick, 1971-1991*. Rapport de recherche non publié.
- Cazabon, B. (1989). L'aménagement linguistique au sein des écoles françaises de l'Ontario: un cas de transition difficile. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8(2), 253-283.
- CNPF. (1994). *Là où le nombre le justifie...* Saint-Boniface: Commission nationale des parents francophones.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In CSDO Education (dir.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (p. 3-49). Los Angeles, CA: publié à compte d'auteur.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1989). *Empowering minority students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. Cambridge, NY: Newbury House.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. et Taylor, D. M. (1977). Toward a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (dir.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (p. 307-348). New York, NY: Academic Press.

- Heller, M. (1994). Les mariages linguistiques mixtes et l'avenir du français en milieu minoritaire. In Fédération des communautés francophones acadienne/Commissariat aux langues officielles (éd.), *Actes du mini-colloque national sur l'exogamie et les structures d'accueil des immigrants et immigrantes francophones* (p. 15-19). Ottawa: Commissariat aux langues officielles.
- Heller, M. et Lévy, L. (1992a). Mixed marriages: Life on the linguistic frontier. *Multilingua*, 11(1), 11-44.
- Heller, M. et Lévy, L. (1992b). La femme franco-ontarienne en situation de mariage mixte : féminité et ethnicité. *Recherches féministes*, 5(1), 59-82.
- Heller, M. et Lévy, L. (1992c). *Les contradictions des mariages linguistiquement mixtes: stratégies des femmes franco-ontariennes*. Toronto: Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Heller, M. et Lévy, L. (1993). La femme franco-ontarienne en situation de mariage mixte: vivre sur une frontière linguistique. In L. Cardinal (dir.), *Une langue qui pense: la recherche en milieu minoritaire francophone du Canada* (p. 11-27). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Laberge, Y. (1994). *Regard sur nos défis: les couples exogames et l'école distincte en Alberta*. Rapport soumis à la Fédération des parents francophones de l'Alberta.
- Lachapelle, R. (1994). L'exogamie dans les populations francophones en situation minoritaire: facteurs, évolution et conséquences. In Fédération des communautés francophones acadienne/Commissariat aux langues officielles (éd.), *Actes du mini-colloque national sur l'exogamie et les structures d'accueil des immigrants et immigrantes francophones* (p. 13-14). Ottawa: Commissariat aux langues officielles.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (dir.), *Education of immigrant students* (p. 55-83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lambert, W. E. et Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St-Lambert experiment*. Rowley: Newbury House.
- Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu scolaire. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49, 887-927.
- Landry, R. (1994). Diagnostic sur la vitalité de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick. *Égalité*, 36(Automne), 11-39.
- Landry, R. (1995). Le présent et l'avenir des nouvelles générations d'apprenants dans nos écoles françaises. *Éducation et francophonie*, 22, 13-23.
- Landry, R. et Allard, R. (1985). Choix de la langue d'enseignement : une analyse chez des parents francophones en milieu bilingue soustractif. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 44, 480-500.
- Landry, R. et Allard, R. (1987). Développement bilingue en milieu minoritaire et en milieu majoritaire. In L. Péronnet (dir.), *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue?* Moncton : Centre de recherche en linguistique appliquée.
- Landry, R. et Allard, R. (1988). L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 16(3), 38-53.
- Landry, R. et Allard, R. (1989). Vitalité ethno-linguistique et diglossie. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8(2), 73-101.
- Landry, R. et Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 46, 527-553.
- Landry, R. et Allard, R. (1991). Can schools promote additive bilingualism in minority group children? In L. Malave et G. Duquette (dir.), *Language, culture and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition for educators in Canada and the United States* (p. 198-231). Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.
- Landry, R. et Allard, R. (1992). Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students. In W. Fase, K. Jaespaert et S. Kroon (dir.), *Maintenance and loss of minority languages* (p. 223-251). Amsterdam: Benjamins.

- Landry, R. et Allard, R. (1993). Beyond socially naive bilingual education: The effects of schooling and ethnolinguistic vitality on additive and subtractive bilingualism. *Annual Conference Journal of the National Association for Bilingual Education*, 1-30.
- Landry, R. et Allard, R. (1994). *Profil sociolinguistique des francophones du Nouveau-Brunswick*. Moncton, NB : Groupe de recherche sur la vitalité de la langue et de la culture, Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton.
- Landry, R. et Magord, A. (1992). Vitalité de la langue française à Terre-Neuve et au Labrador: Les rôles de la communauté et de l'école. *Éducation et francophonie*, 20(2), 3-23.
- Landry, R., Allard, R. et Théberge, R. (1991). School and family French ambiance and the bilingual development of francophone Western Canadians. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 47, 878-915.
- Landry, R. et Allard, R. (en préparation). *Éducation dans la francophonie minoritaire canadienne*.
- Martel, A. et Villeneuve, D. (1995). Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960: le «bénéfice du locuteur» majoritaire ou minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 20, 392-406.
- McMahon, F. (1994). Pour mieux connaître les foyers exogames. In Fédération des communautés francophones acadienne/Commissariat aux langues officielles (éd.), *Actes du mini-colloque national sur l'exogamie et les structures d'accueil des immigrants et immigrantes francophones* (p. 20-25). Ottawa : Commissariat aux langues officielles.
- Paillé, M. (1991). *Les écoliers du Canada admissibles à recevoir leur instruction en français ou en anglais*. Québec: Conseil de la langue française.
- Paillé, M. (1992). S'instruire au Canada dans la langue de la minorité francophone ou anglophone. *L'action nationale*, 82(4), 477-485.
- Paillé, M. (1995). L'avenir de la population francophone au Québec et dans les autres provinces canadiennes. *Grenzgänge*, 3, 42-59.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas et T. Cummins (dir.), *Minority education: From shame to struggle* (p. 9-44). Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Avon, Angleterre: Multilingual Matters.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1991). Additive bilingualism and French immersion education: The roles of language proficiency and literacy. In A. G. Reynolds (dir.), *Bilingualism, multiculturalism and second language learning: The McGill conference in honour of Wallace E. Lambert* (p. 203-216). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tardif, C. (1995). Variables de fréquentation de l'école secondaire francophone en milieu minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(2), 311-330.
- Zalbide, M. (1994). *Educational situation of the Basque community in Spain*. Communication à l'Atelier de recherche pédagogique en faveur des minorités. Conseil de la coopération culturelle: Conseil de l'Europe. Bautzen, Allemagne.