

La langue de communication et l'autoestimation de la compétence dans le Nord-Est de l'Ontario

Pierre Bouchard, Mélanie Girard et
Simon Laflamme

Résumé : En se penchant sur les jeunes du Nord-Est de l'Ontario selon qu'ils appartiennent à la minorité ou à la majorité linguistique, cet article s'interroge sur trois thématiques interreliées : celle de la perception de la compétence linguistique, celle de l'usage de la langue en fonction des interlocuteurs et celle des représentations culturelles. Après avoir décrit une série d'analyses quantitatives, il conclut : 1) que francophones et anglophones tendent à porter un jugement favorable sur leur aptitude à parler leur propre langue, mais que les francophones se font un peu plus critiques que les anglophones ; 2) que le jeune francophone, en s'éloignant de la sphère familiale, réduit son recours à sa langue maternelle ; 3) que les francophones s'avèrent plus pessimistes à l'égard de la culture française que ne le sont même les anglophones.

Mots clés : minorité linguistique, usage de la langue, bilinguisme, autoévaluation de la compétence, représentations culturelles

Abstract: By examining young students from Northeastern Ontario, depending on whether they belong to the linguistic minority or majority, the article covers three interrelated themes: perception of linguistic competency, usage of a language depending on the speaker, and cultural representations. After having described a series of quantitative analyses, the article concludes that: 1) francophones and anglophones tend to favourably assess their aptitude to speak their own language, but that francophones criticize themselves slightly more than anglophones; 2) young francophones, when moving away from the family circle, use their mother tongue less; 3) francophones are more pessimistic than anglophones when it comes to French culture.

Keywords: linguistic minority, language usage, bilingualism, competency, self-evaluation, cultural representations

Transmettre le français

Dans une recherche dont les résultats ont été publiés en 2003, les auteurs ont comparé des groupes linguistiques. L'un des objets de cette comparaison était la compétence à l'écrit. La recherche avait alors

pour but de découvrir si le statut de la langue dans une société donnée avait quelque incidence sur les erreurs que font des étudiants de première année universitaire quand ils rédigent un texte. Les analyses ont porté sur cinq ensembles. Trois d'entre eux provenaient de sociétés postindustrielles : des francophones et des anglophones de l'Ontario, de même que des Français. Deux autres avaient pour origine un pays en voie de développement : des Tunisiens arabisants et francisants. Le français, en France, représente une langue quasiment exclusive. En Ontario, l'anglais est clairement dominant et le français est nettement minoritaire. En Tunisie, l'arabe (tunisien) est parlé par la majorité de la population quoique le français jouisse d'un statut élevé ; pour la plupart des Tunisiens, le français représente, en réalité, une troisième langue, après le tunisien et l'arabe classique. Les résultats de cette analyse sont manifestes : bien que la faute linguistique soit fréquente pour tout le monde, les Français de l'Hexagone, les Canadiens anglais et les Tunisiens arabisants commettent nettement moins d'erreurs que les Franco-Ontariens et moins encore que les Tunisiens francisants (Laflamme et Reguigui, 2003). Ainsi, nous pouvons conclure que plus une population est exposée à une langue, mieux elle tend à se l'approprier, conclusion, au demeurant, à laquelle parviennent de nombreux travaux (Boudreau, Cabirol, Trudeau, Poulin-Dubois et Sutton, 2007 ; Dollaghan, 1987 ; Dollaghan et Horner, 2011 ; Gray, 2003 ; Kohnert, 2009 ; Rice, Buhr et Nehmeth, 1990 ; Thordardottir, 2005).

Des études sur la francophonie hors Québec font depuis longtemps état d'une détérioration de la culture minoritaire en mettant en lumière l'incidence de la démographie et de son corollaire, les mariages bilinguistiques : moins une communauté est nombreuse par rapport à une autre, plus elle est menacée et cette vulnérabilité se traduit, entre autres, par l'augmentation, pour le minoritaire, de la probabilité d'une union conjugale avec une personne qui appartient à la majorité ; et les enfants de ces couples bilingues tendent à délaisser la culture minoritaire (Bernard, 1988 ; Bernard, 1990a ; Bernard, 1990b ; Bernard, 1991). Durant les années 1980, Édouard Beniak et Raymond Mougeon ont étudié la manière dont évolue le français en Ontario et ils ont parlé de « simplification structurelle », de « *language contraction* » (Beniak, Mougeon et Valois, 1985 ; Mougeon et Beniak, 1989 ; Mougeon, Beniak et Bélanger 1982). Landry (1982) a utilisé le concept de « bilinguisme soustractif » pour nommer l'appauvrissement du français dans certaines conditions de relation avec l'anglais majoritaire ; il empruntait ce concept à Lambert (1975).

Le vocabulaire est moins péjoratif maintenant, mais le problème de la reproduction de la langue minoritaire et celui de l'identité francophone continuent d'attirer l'attention des chercheurs.

Des travaux ont montré que, avec l'éloignement du foyer, l'emploi du français tendait vers la réduction. C'est ce que [Laflamme et Reguigui \(1997\)](#) ont relevé à propos d'un échantillon de jeunes Franco-Ontariens dont la fréquence moyenne d'usage du français diminue graduellement selon qu'ils parlent à leurs parents, à leurs frères et sœurs ou à leurs amis. C'est ce qu'a décrit [Aunger \(2005\)](#) en comparant la langue parlée à la maison et celle qui est parlée au travail dans l'Ouest canadien, en Ontario et dans les provinces maritimes.

[Allen et Cartwright \(2004\)](#) ont noté que, dans des provinces comme la Nouvelle-Écosse, l'Ontario et le Manitoba, environ la moitié des enfants dont au moins un parent est francophone fréquentent des écoles de langue anglaise. [Iqbal \(2005\)](#) a signalé à quel point il est laborieux pour les mères francophones de Vancouver de transmettre leur langue maternelle à leurs enfants. [Churchill \(2008\)](#) s'est demandé si l'exogamie qui a été mise en lumière ne fera pas que l'identité francophone sera malaisée à assurer.

[Heller et Budach \(1999\)](#) ont remarqué que l'idéologie du bilinguisme évoluait dans trois directions : celle du traditionalisme, celle de la modernisation et celle de la mondialisation. [Gérin-Lajoie \(2004\)](#) a parlé d'identité bilingue. [Dallaire \(2003\)](#) a mis en évidence la notion d'hybridité identitaire pour caractériser la jeunesse francophone du Canada en situation minoritaire. [Landry, Allard et Deveau \(2013\)](#) ont recouru, dans cet esprit, au terme de métissage et ont essayé de modéliser le phénomène.

[Bourgeois, Busseri et Rose-Krasnor \(2009\)](#) ont rappelé qu'une forte identité francophone est associée à un usage étendu de la langue. [Ladouceur \(2010\)](#) a montré que le bilinguisme apparaît à plusieurs franco-minoritaires comme une conséquence de la mondialisation, et même comme un moyen de résister à la domination anglophone ; comme une façon, aussi, de pérenniser la langue française au Canada. [Pilote, Magnan et Vieux-Fort \(2010\)](#), comparant des élèves d'écoles anglophones du Québec et francophones du Nouveau-Brunswick, ont observé que ces jeunes ont en partage une identité bilingue, mais que cette représentation est fortement marquée par le poids de la langue anglaise dans l'espace symbolique de l'Amérique du Nord. [Bergeron \(2007\)](#), invoquant l'importance du multiculturalisme et la diversité des situations des francophones au Canada, a fait valoir le principe d'une pluralité des identités.

Ces études soulignent, chacune à sa façon, que, au Canada, le francophone minoritaire baigne à ce point dans l'anglicité qu'il rencontre des obstacles à se reproduire dans la francité et qu'il lui est difficile de s'identifier sur le plan linguistique sans intégrer quelque chose de l'anglophonie. Ces constats sont importants et nous apparaissent

difficilement contestables. Et c'est en nous appuyant sur ces acquis que nous proposons d'orienter le questionnement quelque peu ailleurs, soit vers la perception en tant que telle de la langue. Autrement dit, nous nous attarderons ici à la manière dont le francophone minoritaire perçoit sa langue et celle de l'Autre et, inversement, à la façon dont l'anglophone majoritaire perçoit sa propre langue et celle de la minorité avec laquelle il cohabite. Il nous semble nécessaire de poser cette question précise, car s'il est vrai que la langue revêt une dimension sociosymbolique, elle comporte aussi un aspect strictement linguistique qu'il importe de cerner pour mieux le définir. [LeBlanc \(2010\)](#) a mis en relief le caractère « diglossique » du milieu de travail dans lequel œuvrent des francophones du Nouveau-Brunswick et il a insisté sur ce que ce bilinguisme correspond à une acceptation par le francophone de l'inégalité sociolinguistique, c'est-à-dire de la domination anglophone. Il a découvert dans ce contexte une nette insécurité des locuteurs francophones, insécurité dont la manifestation est la représentation d'un décalage entre le français qui est parlé et celui qui devrait l'être, à leurs propres yeux. La question se pose alors de l'auto-évaluation de la compétence. Elle se pose sur le plan sociolinguistique, mais on peut aisément concevoir que, en y répondant, on soit mieux à même de comprendre le rapport qu'on entretient avec sa propre langue et avec la langue de l'Autre, et donc, par conséquent, comment l'apprentissage de ces langues est ou non facilité. On sait que, de façon objectivée, le minoritaire éprouve plus de difficulté à empêcher l'erreur linguistique – à l'écrit – que le majoritaire. On sait qu'une anglicité dominante nuit à la reproduction de la francité, de façon pratique autant qu'identitaire. Si cela est vrai, on pourrait s'attendre à ce que :

- 1) les francophones soient plus critiques à l'endroit de leur compétence que ne le sont les anglophones ;
- 2) en s'éloignant de la sphère familiale francophone, l'usage du français soit de moins en moins fréquent ;
- 3) les francophones soient plus pessimistes que ne le sont les anglophones quand ils portent un jugement sur la situation de leur culture.

Compte tenu, par ailleurs, que les erreurs linguistiques sont communes, même en première année d'université, et que la scolarisation devrait accroître la maîtrise de la langue, on peut se demander comment évolue l'autoappréciation de cette compétence entre le début des études secondaires et la fin de ces études aussi bien dans la langue maternelle que dans la langue seconde. Prenant en considération l'identité bilingue que réclament de nombreux franco-minoritaires, on peut aussi s'interroger sur la différence qu'ils font entre leur compétence

en anglais et leur compétence en français. Ainsi, à ces trois hypothèses, s'ajoutent les deux suivantes :

- 4) chez les francophones comme chez les anglophones, on devrait observer, entre le début et la fin des études secondaires, une amélioration de l'autoappréciation de la langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou de la langue de l'Autre ;
- 5) chez les jeunes qui se définissent comme bilingues, on ne devrait pas observer de différence entre l'autoévaluation de la compétence en français et l'autoévaluation de la compétence en anglais.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons utilisé les données de l'enquête longitudinale *Les jeunes et le nord : un parcours à découvrir* (Bouchard, Girard et Laflamme, 2005–2013). Ces données ont été recueillies auprès d'élèves qui étaient, à l'origine, en 9^e ou en 12^e année dans les écoles francophones et anglophones du Nord-Est de l'Ontario, région qui s'étend de Hearst à Haileybury et qui va de Timmins à Moosenee. L'échantillon ici analysé comprend au point de départ 370 jeunes dont la langue maternelle est le français, 710 dont cette langue est l'anglais et 599 qui disent avoir et l'anglais et le français comme langues maternelles¹. Ces jeunes ont répondu à un questionnaire à plusieurs reprises de 2005 à 2013.

Communication et compétence linguistique

L'autoestimation de la compétence linguistique

La manière dont les personnes estiment leur compétence linguistique représente un bon indice de la façon dont elles se sentent dans leur milieu. Si l'on examine cette évaluation à deux moments de la scolarisation, il est sans doute possible de découvrir, du moins en partie, comment l'école et, de façon plus étendue, le milieu social contribuent à modeler cette dimension de leur personne qu'est le rapport à la langue.

L'autoestimation sur une échelle de Likert

Au début de l'enquête

Pour observer la perception de l'aptitude linguistique, nous avons invité les élèves à indiquer sur une échelle à six niveaux, où la valeur « 1 » signifie « mauvaise » et la valeur « 6 », « excellente », comment ils estiment leur maîtrise de la langue anglaise et de la langue française, et ce, selon les divers aspects que sont la compréhension, la lecture, l'oral et l'écrit.

Si l'on porte un regard global sur l'échantillon de 2005 en se concentrant sur le rapport à la langue maternelle de chacun, on constate que les élèves dont la langue maternelle est le français présentent, sur

Tableau 1 : Moyenne (\bar{x}) et écart-type (s) pour les aptitudes dans la langue maternelle selon que cette langue est le français ou l'anglais (1 = mauvaise et 6 = excellente)

Type d'aptitude		Langue maternelle	
		français	anglais
Aptitude à comprendre la langue maternelle	\bar{x}	5,56	5,78
	s	0,96	0,66
Aptitude à lire la langue maternelle	\bar{x}	5,44	5,68
	s	1,06	0,79
Aptitude à parler la langue maternelle	\bar{x}	5,42	5,76
	s	1,12	0,70
Aptitude à écrire la langue maternelle	\bar{x}	4,90	5,50
	s	1,41	1,04

l'échelle à 6 niveaux, une moyenne de 5,56 ($s = 0,96$) en ce qui a trait à la compréhension. Ils sont donc plutôt généreux envers eux-mêmes. La moyenne diminue quelque peu, à 5,44 ($s = 1,06$), si elle se réfère à la lecture², et à 5,42 ($s = 1,12$), si elle se rapporte à l'oral³. Quand elle concerne l'écrit, elle s'abaisse à 4,90 ($s = 1,41$)⁴. Ainsi, de la compréhension à la rédaction (5,56 – 4,90 = 0,66), on observe une accentuation de la réserve à l'égard de la qualité de sa langue maternelle. Mais il n'en demeure pas moins que les Franco-Ontariens de l'enquête tendent à percevoir plutôt favorablement leur compétence : l'excellence est de 6 et la moyenne la plus faible est de 4,90.

Si l'on met côte à côte les moyennes des francophones et celles des anglophones (voir le [tableau 1](#)), on constate que celles des francophones sont légèrement inférieures à celles des anglophones pour chacune des aptitudes ciblées. On constate aussi que cette différence est la plus faible quand il s'agit de la compréhension (5,78 – 5,56 = 0,22) et la plus importante quand elle concerne l'écrit (5,50 – 4,90 = 0,60). Les francophones n'ont donc pas, collectivement, à l'endroit de leur langue maternelle, l'assurance des anglophones. Certes, les anglophones (5,78 – 5,50 = 0,28)⁵, comme les francophones (5,56 – 4,90 = 0,66), tendent à apprécier davantage leur compréhension que leur écrit, mais l'écart entre ces deux registres est moins prononcé chez les premiers. Ainsi, et si peu cela soit-il, les élèves de langue française sont plus critiques de leur compétence dans leur langue que ne le sont les élèves anglophones et il y a, chez eux, une plus grande variation entre la compréhension et l'écriture. Force est donc de conclure, à partir de ces résultats, que le statut de majoritaire, s'il n'empêche pas de percevoir qu'il est plus difficile de comprendre sa langue que de la parler, réduit la distance entre ces deux dimensions.

Tableau 2 : Moyenne (\bar{x}) et écart-type (s) pour les aptitudes dans la langue seconde selon que cette langue est le français ou l'anglais (1 = mauvaise et 6 = excellente)

Type d'aptitude		Langue maternelle	
		français	anglais
Aptitude à comprendre la langue seconde	\bar{x}	5,25	2,89
	s	0,99	1,59
Aptitude à lire la langue seconde	\bar{x}	5,13	2,65
	s	1,12	1,60
Aptitude à parler la langue seconde	\bar{x}	4,86	2,44
	s	1,22	1,52
Aptitude à écrire la langue seconde	\bar{x}	4,90	2,24
	s	1,27	1,50

Il importe sans doute de relier ces chiffres à ceux qui correspondent à la langue seconde. En comparant les francophones aux anglophones, cette fois, toutes les moyennes sont à l'avantage des francophones (voir le [tableau 2](#)). Si l'on prend les aptitudes dans l'ensemble, on constate que les moyennes de la compétence autoestimée des francophones en anglais varient entre 5,25 et 4,86 (compréhension : 5,25 ; lecture : 5,13 ; oral : 4,86 ; écrit : 4,90) alors que celles des anglophones en français se situent entre 2,89 et 2,24 (compréhension : 2,89 ; lecture : 2,65 ; oral : 2,44 ; écrit : 2,24). À partir de ces deux ensembles de données, on peut donc affirmer que, comparativement aux francophones, les anglophones s'estiment plus compétents dans leur langue maternelle, mais beaucoup moins dans la langue de l'Autre. Ainsi, il semblerait que le minoritaire est plus contraint au bilinguisme que ne l'est le majoritaire, et ce dédoublement obligé, s'il ouvre sur une autre langue – comme le laissent entendre les moyennes supérieures des francophones à celles des anglophones dans l'autre langue –, a en même temps des conséquences sur la langue maternelle – comme le suggèrent les moyennes inférieures des francophones à celles des anglophones dans la langue maternelle –, du moins de manière collective.

De la 9^e à la 12^e année

La question se pose de savoir si, de la 9^e à la 12^e année – les deux moments de scolarisation évoqués précédemment –, les jeunes ont l'impression que leurs aptitudes linguistiques se sont développées. Pour le découvrir, nous avons effectué des analyses de variance pour comparer les moyennes, chez les mêmes individus, du début et de la fin des études secondaires, selon les diverses compétences, et pour tester, dans une même opération, l'incidence de la langue maternelle sur cette éventuelle évolution. Il s'agit donc d'analyses de variance mixtes

Tableau 3 : Différence de moyennes pour l'autoestimation des aptitudes linguistiques selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année du cours secondaire (2005 et 2008) et selon la langue

(1 = Mauvaise ; 6 = Excellente)

Énoncé		9 ^e			12 ^e			F	ddl	p < 0,05	Effet de la langue maternelle < 0,05
		F	A	F&A	F	A	F&A				
Aptitude à comprendre l'anglais	\bar{x}	5,14	5,76	5,68	5,40	5,92	5,75	16,92	1 ; 399	oui	non
	s	1,01	0,73	0,70	0,77	0,30	0,56				
Aptitude à lire l'anglais	\bar{x}	4,96	5,72	5,58	5,31	5,73	5,68	10,00	1 ; 402	oui	oui
	s	1,12	0,73	0,76	0,84	0,79	0,69				
Aptitude à parler l'anglais	\bar{x}	4,65	5,78	5,62	4,91	5,88	5,64	7,13	1 ; 401	oui	non
	s	1,35	0,85	0,73	1,10	0,34	0,76				
Aptitude à écrire l'anglais	\bar{x}	4,78	5,57	5,47	5,03	5,70	5,47	4,53	1 ; 385	oui	non
	s	1,33	1,03	0,84	1,15	0,77	0,81				
Aptitude à comprendre le français	\bar{x}	5,71	3,05	5,24	5,73	2,92	5,13	1,32	1 ; 390	non	non
	s	0,69	1,47	1,06	0,70	1,48	1,15				
Aptitude à lire le français	\bar{x}	5,63	2,88	5,10	5,63	2,54	5,01	6,39	1 ; 391	oui	oui
	s	0,82	1,48	1,15	0,73	1,41	1,22				
Aptitude à parler le français	\bar{x}	5,60	2,54	4,97	5,62	2,24	4,76	8,26	1 ; 399	oui	non
	s	0,78	1,47	1,19	0,73	1,30	1,33				
Aptitude à écrire le français	\bar{x}	4,94	2,39	4,60	5,06	1,89	4,23	11,77	1 ; 366	oui	oui
	s	1,38	1,44	1,42	1,18	1,24	1,52				

dont le premier test porte sur la différence entre les années et dont le deuxième vérifie si l'effet de l'année subit l'influence de la langue maternelle. Cette fois, nous avons ajouté les jeunes qui estiment qu'ils ont deux langues maternelles, le français et l'anglais, à ceux qui se disent de langue française ou anglaise.

Une seule analyse de variance, laquelle a trait à l'aptitude à comprendre le français, ne s'est pas avérée significative (voir le [tableau 3](#), l'avant-dernière colonne qui teste la différence entre les années). Cela signifie que l'impression qu'ont les jeunes de comprendre le français est semblable de la 9^e à la 12^e année et que cela vaut pour les trois groupes linguistiques. Les moyennes, en effet, sont très semblables : pour les francophones, 5,71 et 5,73 ; pour les anglophones, 3,05 et 2,92 ; pour ceux qui ont deux langues maternelles, 5,24 et 5,13.

Les sept autres analyses se sont révélées positives ; elles indiquent une différence entre la 9^e et la 12^e année (toujours dans le [tableau 3](#)).

Cependant, pour trois d'entre elles, cette différence entre les années dépend de la langue maternelle (voir la dernière colonne du tableau qui teste l'effet de la langue maternelle sur la différence entre les années). Pour l'aptitude à lire l'anglais, il y a une inégalité des moyennes chez les francophones, et il s'agit d'un perfectionnement (de 4,96 à 5,31), mais pas chez les anglophones (la différence entre 5,72 et 5,73 étant attribuable au hasard) ni chez les bilingues (le hasard expliquant aussi la différence entre 5,58 et 5,68). Pour l'aptitude à lire en français, il y a égalité des moyennes, statistiquement parlant bien entendu, chez les francophones (5,63 et 5,63) et inégalité chez les anglophones (2,88 et 2,54) et les bilingues (5,10 et 5,01), chaque fois signalant un amoindrissement du jugement qui est porté sur la compétence entre la 9^e et la 12^e année. Pour l'aptitude à écrire le français, il y a inégalité chez les anglophones (de 2,39 à 1,89) et chez les bilingues (de 4,60 à 4,23), dans le sens d'une détérioration, mais pas chez les francophones (la gradation de 4,94 à 5,06 ne constituant pas une amélioration significative). Il semble donc que l'école secondaire permette aux francophones d'améliorer leur anglais sur certains points – du moins de leur en donner l'impression – alors que, chez les anglophones et les bilingues, elle n'ait aucun effet sur l'impression de la compréhension du français et donne, de surcroît, le sentiment d'un amenuisement des habiletés à la lecture, à l'oral et en écriture. On peut concevoir que l'école, ici, constitue un agent parmi d'autres dans une société qui oblige le minoritaire à s'approprier de façon compétente la langue dominante et qui ne contraint pas le majoritaire de la même manière à l'égard de la langue minoritaire.

Toutes les fluctuations de moyennes, quand il y en a, sont faibles, quel que soit l'objet de la comparaison ou le sens de cette modification. Cela peut aisément se concevoir, nous semble-t-il, du fait que, au début du secondaire, en principe, on connaît sa langue maternelle. La bonification est un peaufinage. Il s'agit d'une amélioration de quelque chose dont la qualité est déjà manifeste. Par ailleurs, le francophone a plusieurs notions d'anglais quand il arrive au secondaire, lesquelles lui ont été transmises par son environnement et par la scolarisation. Ici encore, les progrès ne peuvent être énormes puisque le point de départ est avancé. La régression chez les anglophones est, elle aussi, bien relative puisqu'elle va d'une compétence modeste à une habileté un peu plus faible. La diminution de la compétence en français du bilingue est certes étonnante, mais elle rappelle que l'orientation, chez lui, est davantage alignée sur celle de l'anglophone que sur celle du francophone. Les chiffres, là, à nouveau, ne révèlent toutefois pas d'importantes réductions.

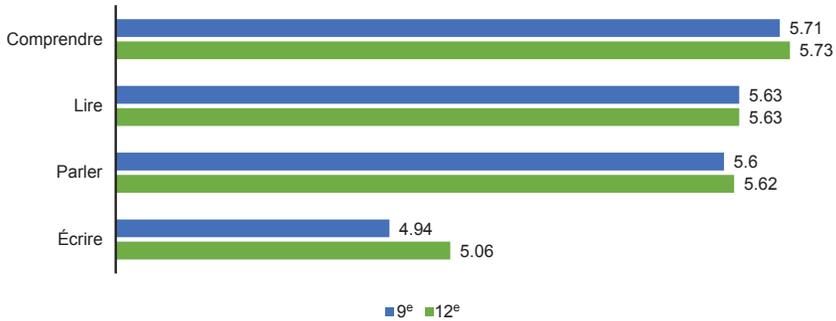


Figure 1 : Aptitudes des francophones dans la langue maternelle en 9^e et 12^e année

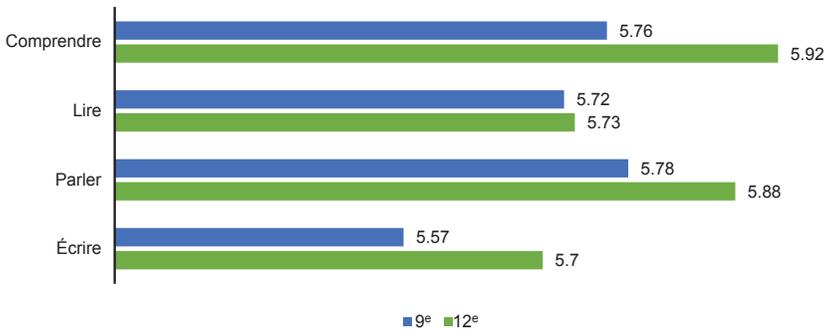


Figure 2 : Aptitudes des anglophones dans la langue maternelle en 9^e et 12^e année

Si l'on s'attarde sur la langue maternelle, et que l'on se concentre sur les francophones et les anglophones, on constate que, chez les premiers et les seconds, l'effet relatif des études secondaires n'est pas le même (voir les figures 1 et 2). Les anglophones n'ont pas le sentiment d'un perfectionnement sur un seul aspect : la lecture (la différence entre 5,72 et 5,73 ne peut être attribuable qu'au hasard). Les francophones ne l'ont pas sur trois dimensions : la compréhension, la lecture et l'écriture. La différence de 0,12 (5,06 – 4,94) en écriture, entre la 9^e et la 12^e année, n'est pas inférable ; elle est à mettre en relation avec des écarts-types relativement importants qui témoignent de variations entre les individus plus déterminantes que celles qu'il y a entre les deux moments. Dans le seul domaine où la différence est statistiquement admissible, celui de l'oral, la majoration est minuscule (0,02). Les études secondaires donnent le sentiment aux élèves anglophones qu'il y a amélioration sur la compréhension, l'oral et la rédaction et les bonifications, quoique faibles, sont visibles : + 0,16, + 0,10 et + 0,13.

L'effet du système est ici modéré, mais positif. Certes, on peut expliquer ces dissemblances entre les deux groupes linguistiques par le fait que les francophones cheminent dans un contexte de dualité linguistique, mais ce constat est aussi à mettre en correspondance avec le fait que l'école secondaire donne aux francophones le sentiment de progresser en anglais, mais pas en français.

L'autoestimation par rapport à d'autres locuteurs

Dans l'optique de bien saisir la manière dont se sentent les élèves à l'égard des langues, nous avons ajouté une autre mesure à celle qui consiste à indiquer sa compétence sur une échelle. En effet, nous avons demandé aux jeunes de comparer cette compétence à celle de divers locuteurs : les parents, les camarades de classe, l'annonceur de la radio, les enseignants et les gens en général. Ils devaient chaque fois indiquer si leur maîtrise était inférieure, équivalente ou supérieure à celle des locuteurs de référence. Nous nous sommes demandé si ces estimations avaient été modifiées de la 9^e à la 12^e année, soit de 2005 à 2008, et si, le cas échéant, la langue maternelle jouait quelque rôle (voir les [tableaux 4](#) à 13). Pour répondre à cette question de la variation, il faut examiner la situation en 2005 et vérifier si celle de 2008 lui correspond. Puisque 2005 sert ici de point de référence, ce sont les modalités qui y renvoient que nous avons mises dans les colonnes des tableaux. On en trouve donc les totaux vers le bas des tableaux. Dans les tableaux eux-mêmes sont croisées les modalités pour 2005 et pour 2008 et les tests du chi-carré, de même que les V de Cramér, portent sur ces croisements et permettent d'analyser la variation dans le temps.

Le français

Une première série d'analyses a été effectuée pour l'expression en français (voir les [tableaux 4](#) à 8). En 2005, chez les élèves dont la langue maternelle est le français, c'est l'équivalence qui revient le plus souvent : 63 par rapport aux parents, 61 par rapport aux camarades de classe, 47 par rapport à l'annonceur de la radio et 74 par rapport à tout le monde. L'exception est celle du rapport aux enseignants, où les chiffres pour l'infériorité (39), l'équivalence (30) et la supériorité (36) sont relativement semblables. L'équivalence est aussi moins évidente lorsque la comparaison renvoie à l'annonceur de la radio ; le nombre d'individus qui choisissent la catégorie inférieure s'accroît : de 8, 7 et 10 qu'il est pour la comparaison avec les parents, les camarades de classe et tout le monde respectivement, il monte à 29. De la 9^e à la 12^e

Tableau 4 : Autoestimation de la compétence en français par rapport aux parents selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année (2005–2008) et selon la langue maternelle de l'élève
Résultats en pourcentage

Autoestimation		Langue maternelle de l'élève								
		Français		Anglais		Anglais et français				
2005	2008	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure
Inférieure		12,5	11,1	8,6	56,9	37,0	11,5	35,9	17,3	15,9
Équivalente		50,0	63,5	62,9	21,6	42,6	15,4	35,9	56,0	36,4
Supérieure		37,5	25,4	28,6	21,6	20,4	73,1	28,2	26,7	47,7
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>n</i>		8	63	35	51	54	26	39	75	44
Test		$\chi^2_{(4)} = 0,80 ; p = 0,94$		$\chi^2_{(4)} = 33,25 ; p < 0,01$		$\chi^2_{(4)} = 12,50 ; p < 0,05$				

Le total des colonnes peut ne pas donner exactement 100 % à cause de la règle qui a été adoptée pour arrondir les pourcentages.

Tableau 5 : Autoestimation de la compétence en français par rapport aux camarades de classe selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année (2005–2008) et selon la langue maternelle de l'élève
Résultats en pourcentage

2008 ↓ 2005 →	Langue maternelle de l'élève								
	Français		Anglais		Anglais et français				
	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure			
Inférieure	0,0	3,3	5,3	51,3	37,3	23,5	16,0	14,1	13,2
Équivalente	71,4	77,0	31,6	46,2	58,7	58,8	68,0	69,6	44,7
Supérieure	28,6	19,7	63,2	2,6	4,0	17,6	16,0	16,3	42,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>n</i>	7	61	38	39	75	17	4	92	38
Test	$\chi^2_{(4)} = 21,16 ; p < 0,01$			$\chi^2_{(4)} = 8,96 ; p = 0,06$			$\chi^2_{(4)} = 11,32 ; p < 0,05$		

Le total des colonnes peut ne pas donner exactement 100 % à cause de la règle qui a été adoptée pour arrondir les pourcentages.

Tableau 6 : Autoestimation de la compétence en français par rapport à l'annonceur de radio selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année (2005–2008) et selon la langue maternelle de l'élève
Résultats en pourcentage

Autoestimation		Langue maternelle de l'élève								
		Français			Anglais			Anglais et français		
2008 ↓	2005 →	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure
Inférieure		55,2	36,2	17,9	81,9	56,3	60,0	50,6	37,0	26,1
Équivalente		24,1	42,6	57,1	13,3	37,5	40,0	37,7	44,4	56,5
Supérieure		20,7	21,3	25,0	4,8	6,3	0,0	11,7	18,5	17,4
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>n</i>		29	47	28	83	32	15	77	54	23
Test		$\chi^2_{(4)} = 9,36 ; p = 0,05$			$\chi^2_{(4)} = 11,83 ; p < 0,05$			$\chi^2_{(4)} = 5,68 ; p = 0,23$		

Le total des colonnes peut ne pas donner exactement 100 % à cause de la règle qui a été adoptée pour arrondir les pourcentages.

Tableau 7 : Autoestimation de la compétence en français par rapport aux professeurs selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année (2005–2008) et selon la langue maternelle de l'élève
Résultats en pourcentage

Autoestimation	Langue maternelle de l'élève							
	Français		Anglais		Anglais et français			
2008 ↓ 2005 →	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Supérieure	Équivalente	Inférieure	Supérieure
Inférieure	56,4	36,7	44,4	80,0	56,0	70,6	70,1	41,9
Équivalente	25,6	46,7	41,7	17,8	36,0	23,5	22,4	48,8
Supérieure	17,9	16,7	13,9	2,2	8,0	5,9	7,5	9,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>n</i>	39	30	36	90	25	17	67	43
Test	$\chi^2_{(4)} = 3,99 ; p = 0,41$			$\chi^2_{(4)} = 6,48 ; p = 0,17$			$\chi^2_{(4)} = 10,79 ; p < 0,05$	

Le total des colonnes peut ne pas donner exactement 100 % à cause de la règle qui a été adoptée pour arrondir les pourcentages. Le total des colonnes peut ne pas donner exactement 100 % à cause de la règle qui a été adoptée pour arrondir les pourcentages.

Tableau 8 : Autoestimation de la compétence en français par rapport à tout le monde selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année (2005–2008) et selon la langue maternelle de l'élève
Résultats en pourcentage

Autoestimation		Langue maternelle de l'élève								
		Français			Anglais			Anglais et français		
2008 ↓	2005 →	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure
Inférieure		10,0	5,4	5,3	60,7	50,0	55,6	31,0	20,0	9,5
Équivalente		70,0	73,0	73,7	37,7	46,7	44,4	65,5	71,4	81,0
Supérieure		20,0	21,6	21,1	1,6	3,3	0,0	3,4	8,6	9,5
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>n</i>		10	74	19	61	60	9	9	105	21
Test		$\chi^2_{(4)} = 0,36 ; p = 0,99$			$\chi^2_{(4)} = 1,80 ; p = 0,77$			$\chi^2_{(4)} = 4,07 ; p = 0,40$		

Le total des colonnes peut ne pas donner exactement 100 % à cause de la règle qui a été adoptée pour arrondir les pourcentages.

année, il n'y a de transformations inférables dans l'autoestimation que par comparaison aux camarades de classe (c'est là seulement que $p < 0,05$, on trouve en effet un $p < 0,01$) : on note, par exemple, que 19,7 % des jeunes qui, en 2005, considéraient leur compétence en français équivalente à celle de leurs camarades de classe, la jugent, en 2008, supérieure, de même que 31,6 % qui l'estimaient supérieure quand ils étaient en 9^e la trouvent plutôt équivalente quand ils sont en 12^e.

Quand les élèves déclarent l'anglais comme étant leur langue maternelle, le jugement qu'ils portent sur leur compétence en français est plus critique : en 2005, la catégorie inférieure constitue la plus nombreuse dans l'analogie avec l'annonceur de radio (83), les professeurs (90) et tout le monde (61) ; les chiffres de l'infériorité (51) et de l'équivalence (54) sont très semblables, et ce sont les plus élevés, dans la comparaison avec les parents ; l'équivalence ne constitue le mode que dans la comparaison avec les camarades de classe (75). De 2005 à 2008, il est permis de parler d'un certain progrès de la compétence quand les parents représentent le critère ($p < 0,01$) : 21,6 % des jeunes qui estimaient leur habileté inférieure en 2005, soit la considèrent équivalente, soit la trouvent supérieure en 2008. Quand le critère est l'annonceur de radio, on peut encore parler d'une variation dans le temps ($p < 0,05$), quoique très relative : il y a une légère progression vers l'équivalence (13,3 %) ou la supériorité (4,8 %) des jeunes qui se voyaient comme inférieurs en 2005, mais il y a aussi un mouvement vers l'infériorité (60,0 %) et l'équivalence (40,0 %) de ceux qui se classaient dans la supériorité.

Les jeunes qui disent avoir l'anglais et le français comme langues maternelles, en 2005, se distribuent à la fois comme les francophones et les anglophones. On trouve chez eux des signes de reconnaissance de la compétence en français, mais aussi des manifestations de la critique à l'égard de cette compétence. Les distributions de 2005 et de 2008 ne coïncident pas dans la comparaison avec les parents ($p < 0,05$), avec les camarades de classe ($p < 0,05$) ou avec les professeurs ($p < 0,05$). Les études secondaires sont là responsables, au moins partiellement, d'une amélioration, comme on le voit, entre autres, dans les colonnes de l'infériorité où les pourcentages pour les rangées de l'équivalence et de la supériorité ne sont pas négligeables ; mais ces études semblent aussi associées à une certaine autocritique, comme en témoignent les pourcentages des rangées de l'infériorité et de l'équivalence dans les colonnes de la supériorité.

L'anglais

Une seconde série d'analyses a été effectuée pour l'expression en anglais (voir les [tableaux 9](#) à 13). Il y a moins d'écart entre les anglophones et les francophones quand les francophones jugent de leur compétence en anglais que lorsque les anglophones jugent de leur compétence en français. Certes, la catégorie inférieure regroupe plus de francophones quand ils estiment leur compétence en anglais que lorsqu'ils l'apprécient en français, mais les chiffres attachés à l'équivalence sont normalement à faible distance de ceux des anglophones. C'est la référence aux enseignants qui oblige les jeunes à être plus critiques de leur maîtrise de la langue.

Dans une analyse qui porte sur la comparaison que font les jeunes francophones de leur expression en anglais, relativement à divers critères, on ne trouve pas de variation, de la 9^e à la 12^e année, qui ne soit pas attribuable au hasard, si ce n'est, mais tout en modération, par rapport au référent qu'est « tout le monde » ($p < 0,01$) : l'instruction favorise alors quelques améliorations, qu'on entrevoit dans la colonne de l'infériorité (47,1 % qui deviennent des équivalences en 2008 et 11,8 % qui changent en supériorité). Chez les anglophones non plus, la comparaison ne donne pas lieu à une progression entre les deux moments de la collecte de données : s'estimait-on, en 2005, inférieur, équivalent ou supérieur à tel locuteur, en 2008, on tend à se juger semblablement, le hasard apparaissant comme responsable des changements. Chez les bilingues de naissance, l'autoappréciation de la compétence varie de la 9^e à la 12^e année en vertu de quatre objets de la comparaison ; il n'y a qu'en référence à l'annonceur de la radio qu'on ne peut parler d'amélioration. Dans les quatre autres cas, il n'y a pas de tendance claire : s'il y a des sentiments d'amélioration, qui se révèlent clairement dans les colonnes de l'infériorité, il y a aussi des perceptions critiques qu'on note dans les colonnes de la supériorité.

La langue de communication

La vie dans une communauté est nécessairement, mais non exclusivement, communication entre les personnes qui la composent. Dans les sociétés densément unilingues, on note peu de différence dans le temps dans l'usage d'une même langue. Dans une société où les langues sont en compétition, on observe des phénomènes de glissement des langues minoritaires vers les langues majoritaires. Ces passages témoignent souvent de malaises, voire de conflits, et ils peuvent menacer l'harmonie des relations entre les diverses composantes linguistiques d'une population. Nous nous sommes demandé si, de 2005 à 2008, de tels glissements diachroniques étaient observables (voir le

Tableau 9 : Autoestimation de la compétence en *anglais* par rapport aux parents selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année (2005–2008) et selon la langue maternelle de l'élève
Résultats en pourcentage

Autoestimation	Langue maternelle de l'élève					
	Français		Anglais		Anglais et français	
2008 ↓ 2005 →	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure
Inférieure	24,1	5,9	10,0	13,3	5,5	7,3
Équivalente	31,0	54,9	35,0	53,3	63,0	68,3
Supérieure	44,8	39,2	55,0	33,3	31,5	24,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>n</i>	29	51	20	15	73	41
Test	$\chi^2_{(4)} = 0,89 ; p = 0,06$		$\chi^2_{(4)} = 2,04 ; p = 0,73$		$\chi^2_{(4)} = 36,5 ; p < 0,01$	

Le total des colonnes peut ne pas donner exactement 100 % à cause de la règle qui a été adoptée pour arrondir les pourcentages.

Tableau 10 : Autoestimation de la compétence en anglais par rapport aux camarades de classe selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année (2005–2008) et selon la langue maternelle de l'élève
Résultats en pourcentage

Autoestimation	Langue maternelle de l'élève							
	Français		Anglais		Anglais et français			
2008 ↓ 2005 →	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Supérieure	Équivalente	Inférieure	Supérieure
Inférieure	18,8	6,2	0,0	0,0	1,9	33,3	3,3	3,8
Équivalente	68,8	70,8	57,9	75,0	57,4	50,0	75,0	49,1
Supérieure	12,5	23,1	42,1	25,0	40,7	16,7	21,7	47,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>n</i>	16	65	19	4	54	6	92	53
Test	$\chi^2_{(4)} = 8,23 ; p = 0,08$		$\chi^2_{(4)} = 3,55 ; p = 0,47$		$\chi^2_{(4)} = 22,35 ; p < 0,01$			

Le total des colonnes peut ne pas donner exactement 100 % à cause de la règle qui a été adoptée pour arrondir les pourcentages.

Tableau 11 : Autoestimation de la compétence en anglais par rapport à l'annonceur de radio selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année (2005–2008) et selon la langue maternelle de l'élève
Résultats en pourcentage

Autoestimation	Langue maternelle de l'élève					
	Français		Anglais		Anglais et français	
2008 ↓ 2005 →	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure
Inférieure	40,7	18,9	18,2	11,1	8,6	13,0
Équivalente	40,7	54,1	42,4	66,7	67,1	63,0
Supérieure	18,5	27,0	39,4	22,2	24,3	23,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>n</i>	27	37	33	9	70	46
Test	$\chi^2_{(4)} = 6,95 ; p = 0,14$			$\chi^2_{(4)} = 0,63 ; p = 0,96$		
				Inférieure	Équivalente	Supérieure
				34,6	15,5	14,8
				57,7	67,6	63,0
				7,7	16,9	22,2
				100,0	100,0	100,0
				26	71	54
				$\chi^2_{(4)} = 6,86 ; p = 0,14$		

Le total des colonnes peut ne pas donner exactement 100 % à cause de la règle qui a été adoptée pour arrondir les pourcentages.

Tableau 12 : Autoestimation de la compétence en anglais par rapport aux professeurs selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année (2005–2008) et selon la langue maternelle de l'élève
Résultats en pourcentage

Autoestimation	Langue maternelle de l'élève													
	Français				Anglais				Anglais et français					
	2008 ↓	2005 →	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure
Inférieure			45,8	36,7	57,1	40,0	25,4	23,1	53,3	28,4	6,5			
Équivalente			45,8	53,3	19,0	48,0	58,7	59,0	35,6	56,8	67,7			
Supérieure			8,3	10,0	23,8	12,0	15,9	17,9	11,1	14,9	25,8			
Total			100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0			
n			48	30	21	25	63	39	45	74	31			
Test			$\chi^2_{(4)} = 7,87$; $p = 0,10$			$\chi^2_{(4)} = 2,55$; $p = 0,64$			$\chi^2_{(4)} = 19,95$; $p < 0,01$					

Le total des colonnes peut ne pas donner exactement 100 % à cause de la règle qui a été adoptée pour arrondir les pourcentages.

Tableau 13 : Autoestimation de la compétence en *anglais* par rapport à tout le monde selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année (2005–2008) et selon la langue maternelle de l'élève
Résultats en pourcentage

Autoestimation		Langue maternelle de l'élève								
		Français			Anglais			Anglais et français		
2008 ↓	2005 →	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure	Inférieure	Équivalente	Supérieure
Inférieure		41,2	11,5	10,5	14,3	6,3	5,1	25,0	4,5	0,0
Équivalente		47,1	83,6	68,4	85,7	72,2	74,4	75,0	77,5	66,7
Supérieure		11,8	4,9	21,1	0,0	21,5	20,5	0,0	18,0	33,3
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>n</i>		17	61	19	7	79	39	8	111	33
Test		$\chi^2_{(4)} = 14,32 ; p < 0,01$			$\chi^2_{(4)} = 2,44 ; p = 0,66$			$\chi^2_{(4)} = 13,79 ; p < 0,01$		

Le total des colonnes peut ne pas donner exactement 100 % à cause de la règle qui a été adoptée pour arrondir les pourcentages.

Tableau 14 : Différence de moyennes pour la langue de communication selon que le même élève est en 9^e ou en 12^e année du cours secondaire (2005 et 2008) et selon la langue maternelle

(1 = Jamais ; 6 = Toujours)

Énoncé	Français			Anglais			Anglais et français		
	9 ^e	12 ^e	Test	9 ^e	12 ^e	Test	9 ^e	12 ^e	Test
Mes parents se parlent entre eux en français	\bar{x} 5,47	5,52	$t_{(134)} = -0,80$; $p = 0,43$	1,29	1,31	$t_{(149)} = -0,33$; $p = 0,74$	3,09	2,93	$t_{(175)} = 1,92$; $p = 0,06$
Mes parents se parlent entre eux en anglais	\bar{x} 1,96	1,90	$t_{(134)} = 0,78$; $p = 0,44$	5,87	5,79	$t_{(155)} = -1,49$; $p = 0,14$	4,48	4,52	$t_{(167)} = -0,64$; $p = 0,52$
Avec ma mère, je parle en français	\bar{x} 5,35	5,35	$t_{(136)} = 0,00$; $p = 1,00$	1,40	1,26	$t_{(155)} = 1,56$; $p = 0,12$	3,34	3,36	$t_{(184)} = -0,22$; $p = 0,82$
Avec ma mère, je parle en anglais	\bar{x} 2,07	2,03	$t_{(140)} = 0,37$; $p = 0,72$	5,75	5,85	$t_{(156)} = -1,25$; $p = 0,21$	4,41	4,46	$t_{(172)} = -0,42$; $p = 0,67$
Avec mon père, je parle en français	\bar{x} 5,40	5,39	$t_{(134)} = 0,10$; $p = 0,92$	1,34	1,30	$t_{(156)} = 0,55$; $p = 0,58$	3,29	3,23	$t_{(174)} = 0,50$; $p = 0,62$
Avec mon père, je parle en anglais	\bar{x} 1,27	1,29	$t_{(138)} = 0,43$; $p = 0,67$	1,01	0,84	$t_{(158)} = -0,52$; $p = 0,61$	2,00	2,05	$t_{(166)} = -1,68$; $p = 0,09$
Avec mes frères et sœurs, je parle en français	\bar{x} 5,12	5,10	$t_{(128)} = 0,25$; $p = 0,80$	1,52	1,34	$t_{(152)} = 1,57$; $p = 0,12$	3,21	3,21	$t_{(168)} = 0,00$; $p = 1,00$
Avec mes frères et sœurs, je parle en anglais	\bar{x} 2,27	2,28	$t_{(131)} = -0,06$; $p = 0,95$	5,68	5,72	$t_{(151)} = -0,44$; $p = 0,66$	4,55	4,80	$t_{(162)} = -2,09$; $p < 0,05$
Avec mes amis, je parle en français	\bar{x} 4,88	4,77	$t_{(136)} = 1,12$; $p = 0,27$	1,62	1,49	$t_{(158)} = 1,28$; $p = 0,20$	3,18	3,46	$t_{(185)} = -2,29$; $p < 0,05$
Avec mes amis, je parle en anglais	\bar{x} 1,37	1,20	$t_{(137)} = -3,02$; $p < 0,01$	1,31	1,00	$t_{(158)} = -2,71$; $p < 0,05$	1,65	1,62	$t_{(180)} = -1,54$; $p = 0,13$
Dans mon milieu de travail, je parle en français	\bar{x} 1,71	1,57	$t_{(52)} = 0,16$; $p = 0,87$	1,27	0,62	$t_{(38)} = -1,30$; $p = 0,20$	1,40	1,12	$t_{(50)} = 0,40$; $p = 0,69$
Dans mon milieu de travail, je parle en anglais	\bar{x} 4,45	4,42	$t_{(52)} = 0,16$; $p = 0,87$	1,62	1,97	$t_{(38)} = -1,30$; $p = 0,20$	3,61	3,49	$t_{(50)} = 0,40$; $p = 0,69$

(suite à la page suivante)

Tableau 14 : (suite)

Énoncé	Français			Anglais			Anglais et français		
	9 ^e	12 ^e	Test	9 ^e	12 ^e	Test	9 ^e	12 ^e	Test
Dans mon milieu de travail, je parle en anglais	\bar{x} 3,65	4,20	$t_{(54)} = -2,00$; $p = 0,05$	5,61	5,76	$t_{(40)} = -1,00$; $p = 0,32$	4,67	5,15	$t_{(45)} = -2,20$; $p < 0,03$
Je regarde la télévision en français	\bar{x} 3,09	3,12	$t_{(107)} = -0,20$; $p = 0,84$	1,41	1,26	$t_{(138)} = 1,55$; $p = 0,12$	2,11	2,23	$t_{(168)} = -0,95$; $p = 0,34$
Je regarde la télévision en anglais	\bar{x} 5,06	4,86	$t_{(106)} = 1,70$; $p = 0,09$	5,83	5,82	$t_{(138)} = 0,17$; $p = 0,87$	5,54	5,54	$t_{(162)} = 0,00$; $p = 1,00$

tableau 14). Normalement, ces passages, ces mouvements linguistiques, ont lieu sur une période plus longue, mais il nous a quand même semblé approprié de vérifier si, sur cette période éminemment significative qu'est l'adolescence, on pouvait repérer quelques signes de transfert linguistique. Pour le vérifier, nous disposons de plusieurs énoncés comme « mes parents se parlent entre eux en français » ou encore « avec mes amis, je parle en anglais ». Chacun de ces énoncés est associé à une échelle à 6 niveaux dont les pôles sont « jamais », la valeur inférieure, et « toujours », la valeur supérieure. Nous avons comparé les réponses à ces questions en 2005 et 2008 et nous avons pris en considération la langue maternelle de l'élève.

Chez les francophones, on observe un glissement synchronique vers l'anglais en ce sens que les fréquences de la communication en français sont plus élevées dans le rapport aux parents que dans les relations avec les amis. En 9^e comme en 12^e année, les moyennes sont supérieures à cinq, relativement au français, pour la communication des parents entre eux, pour les échanges avec les parents, et même avec les frères et sœurs ; elles baissent sous la barre de 5 dans le rapport aux amis. Dans le milieu de travail, les moyennes sont en deçà de 4,50 ; elles dépassent à peine la valeur de 3 pour la télévision. Chez les anglophones, les chiffres sont beaucoup plus constants : aucune moyenne pour l'anglais n'est inférieure à 5,55, ni en 9^e ni en 12^e année. Chez les bilingues, les moyennes sont toujours à mi-chemin entre celles des francophones et des anglophones.

Pour ce qui est de l'évolution dans le temps, cependant, on ne peut que constater une relative immuabilité : sur 42 tests, il y en a seulement cinq qui autorisent à parler de modification dans le temps. Les résultats se lisent comme suit : chez les francophones, la fréquence

moyenne de la communication avec les amis en anglais va de 3,08 à 3,50 ; chez les anglophones, de 5,55 à 5,84. Chez les bilingues, la moyenne pour la communication en anglais au travail passe de 4,67 à 5,15 ; elle s'accroît quelque peu de 4,55 à 4,80 pour la communication avec les frères et sœurs et de 3,18 à 3,46 pour la communication avec les amis. Ainsi, on peut conclure à une stabilité générale dans laquelle il y a cependant des signes de glissements linguistiques du français vers l'anglais, mouvements quelque peu tempérés par les échanges des bilingues avec les membres de la fratrie et les amis.

L'attitude à l'égard de la culture

Nous avons exposé les élèves à douze propos qui, grossièrement parlant, portent sur les différences culturelles et nous leur avons à nouveau demandé de se prononcer à leur sujet à l'aide d'une échelle de Likert à six niveaux où le niveau 1 indique le parfait désaccord et le niveau 6, le parfait accord (1 = « pas du tout d'accord » ; 6 = « tout à fait d'accord »). Pour chacun d'entre eux, nous avons comparé les opinions selon la langue maternelle à l'aide d'analyses de variance à un facteur, suivies de tests *Post Hoc* dans les cas où le test révélait une différence significative de moyennes (voir le [tableau 15](#)). Les tests *Post Hoc* ou *a posteriori* permettent en effet d'identifier tous les groupes entre lesquels s'observe une différence de moyennes en prenant les moyennes deux à deux chaque fois ; ici, c'est le test *Post Hoc* LSD qui a été retenu pour chacune des analyses qui se sont révélées significatives.

Neuf des douze différences de moyennes sont significatives.

Trois ne le sont pas. Ce sont celles qui correspondent à ces énoncés : « dans tous les pays, la science se fait en anglais » ; « avec la mondialisation, les humains sont de plus en plus différents » et « avec la mondialisation, les humains sont de plus en plus semblables ». La langue maternelle n'affecte en rien les positions sur ces propos liés à la mondialisation. En ce qui a trait à l'anglais comme langue de la science dans tous les pays, les moyennes sont clairement en dessous de la valeur de trois, ce qui traduit plutôt le désaccord. Sur celui de la mondialisation comme source de différenciation humaine, les jeunes se situent à mi-chemin entre l'accord et le désaccord (les moyennent variant entre 3,43 et 3,65). Sur l'idée d'une mondialisation qui ferait que les humains sont de plus en plus semblables, l'hésitation est un peu plus marquée que dans le cas précédent (les moyennes étant plus proches de trois).

Les neuf lieux d'inégalités de moyennes portent sur divers sujets. Compte tenu du fait que nous avons fait usage du test *Post Hoc* LSD

Tableau 15 : Différence de moyennes pour les représentations à l'égard des cultures selon la langue maternelle
(1 = Pas du tout d'accord ; 6 = Tout à fait d'accord)

Énoncé	Langue maternelle			F ddl > 1364	p < 0,05
	Français	Anglais	Français et anglais		
Il m'arrive de me sentir mal à l'aise quand je m'exprime en anglais	\bar{x} 3,12 s 1,66	2,08 1,64	2,08 1,49	55,45	oui
Dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence	\bar{x} 2,86 s 1,51	2,53 1,54	2,58 1,46		
On ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas l'anglais	\bar{x} 3,62 s 1,66	2,94 1,60	3,25 1,66	18,46	oui
La diversité culturelle est une richesse pour un pays	\bar{x} 3,97 s 1,49	3,58 1,61	3,76 1,49		
Dans tous les pays, la science se fait en anglais	\bar{x} 2,59 s 1,44	2,66 1,55	2,49 1,38	1,68	non
Le français en Ontario est en voie de disparition	\bar{x} 3,52 s 1,56	2,63 1,55	2,97 1,50		
La diversité culturelle est une richesse pour le monde	\bar{x} 4,01 s 1,56	3,78 1,67	3,70 1,51	3,43	oui
Avec la mondialisation, les humains sont de plus en plus différents	\bar{x} 3,65 s 1,39	3,43 1,46	3,57 1,38		
Presque tout le cinéma du monde est anglais	\bar{x} 3,78 s 1,58	3,12 1,51	3,53 1,49	20,78	oui
Avec la mondialisation, les humains sont de plus en plus semblables	\bar{x} 3,00 s 1,45	3,08 1,46	2,96 1,35		
Il m'arrive de me sentir mal à l'aise quand je m'exprime en français	\bar{x} 2,26 s 1,61	3,77 1,73	3,04 1,58	84,79	oui
Le français dans le monde est en voie de disparition	\bar{x} 3,13 s 1,56	2,63 1,52	2,88 1,46		

pour identifier les groupes entre lesquels il y a effectivement différence de moyennes, seules sont discutées, dans la section que voici, les valeurs témoignant de différences entre des groupes. Il y a celui, à nouveau, de la mondialisation. Cependant, malgré le caractère inférable des différences de moyennes, les observations tendent à corroborer les précédentes, c'est-à-dire celles d'une tendance à la modération. Si l'on prend la proposition « dans le monde, les pays qui ne sont pas anglophones ont peu d'influence », on note que la moyenne des francophones (2,86) est plus élevée que celle des deux autres groupes (2,58 pour les bilingues et 2,53 pour les anglophones), mais la

différence maximale n'est que de 0,28. L'énoncé « on ne peut pas faire grand-chose dans le monde si on ne parle pas l'anglais » donne lieu, lui aussi, à une inégalité de moyennes qu'on ne peut pas attribuer au hasard : la moyenne la plus élevée est celle des francophones (3,62) ; la plus faible, celle des anglophones (2,94). La différence est plus prononcée qu'en vertu de la proposition qui se rapporte à l'influence des pays, mais il reste que les moyennes sont bien en deçà de quatre, et donc qu'elles ne témoignent ni d'un grand accord ni d'un grand désaccord. Les chiffres qui concernent l'affirmation « presque tout le cinéma du monde est anglais » obligent à faire une observation du même ordre : une moyenne un peu plus élevée pour les francophones (3,78) que pour les anglophones (3,12), mais pas de tendance forte. Il y a le thème du malaise linguistique. La moyenne est plus haute chez les francophones pour l'énoncé « il m'arrive de me sentir mal à l'aise quand je m'exprime en anglais » et, inversement, elle est plus élevée chez les anglophones pour l'énoncé « il m'arrive de me sentir mal à l'aise quand je m'exprime en français ». La gêne est relative chez les francophones : elle n'est qu'à 3,12, par comparaison à 2,08 pour les anglophones et les bilingues. Elle atteint 3,77 chez les anglophones quand ils parlent en français, par comparaison à 3,04 chez les bilingues et 2,26 chez les francophones. On note – d'une autre façon – que, dans une langue seconde, le minoritaire tend à être plus à l'aise que le majoritaire. On remarque également que, à s'en remettre aux tendances centrales, les groupes ne sont pas vraiment handicapés par ce malaise. Il faut toutefois signaler que les écarts-types sont tous au-dessus de 1,49, ce qui témoigne de différences non négligeables entre les individus. Il y a aussi la question de la diversité culturelle. S'y rattachent deux énoncés : « la diversité culturelle est une richesse pour un pays » et « la diversité culturelle est une richesse pour le monde ». Dans les deux cas, la moyenne des francophones est la plus élevée (3,97 et 4,01) ; les autres moyennes se tiennent à faible distance (3,58 et 3,76 pour les anglophones et les bilingues en ce qui a trait au premier, et 3,78 et 3,70, dans le même ordre, en ce qui concerne le second) ; les positions sont encore modérées. Il y a enfin le sujet de la disparition du français, en Ontario et dans le monde. À l'égard des deux situations, la moyenne la plus élevée est celle des francophones (3,52 et 3,13 respectivement) ; la plus faible, celle des anglophones (2,63 dans les deux cas). Certes, les différences sont faibles et les positions sont centristes. Mais on ne peut s'empêcher de constater que les anglophones sont moins pessimistes que les francophones sur l'avenir du français. On ne peut pas non plus ne pas remarquer que, si faibles que soient les différences, ce sont toujours les francophones, quand les inégalités de moyennes ne sont pas attribuables au hasard, qui ont les

positions les plus favorables à l'anglais : sur l'influence des pays anglophones, sur l'anglais parlé dans le monde, sur le futur du français en Ontario et dans le monde. Il semble que le minoritaire francophone soit plus enclin à décréter l'anglité du monde que l'anglophone ne le soit lui-même.

Conclusion

Des travaux ont fait état de la difficulté que pouvait éprouver le locuteur d'une langue minoritaire à maîtriser sa langue. D'autres ont mis en évidence, de diverses manières, des phénomènes d'hybridité ou de métissage, sur le plan de la langue elle-même, mais aussi en ce qui a trait à la dimension psychosociale des individus qui composent la minorité, notamment quand la majorité parle une langue symboliquement aussi puissante que l'anglais.

Ces travaux en tête, nous avons été amenés, dans un premier temps, à soulever une hypothèse sur la manière dont les jeunes francophones qui composent cette minorité évaluent leur propre compétence. Nous avons observé que ce jugement est plutôt favorable, mais que, d'une part, il est un peu plus critique que celui que les anglophones portent sur leur propre langue et que, d'autre part, il est moins positif quand il renvoie à l'écrit que lorsqu'il se rapporte à la seule compréhension, l'écart s'accroissant alors entre leur autoestimation et celle des anglophones. Nous avons relevé au passage que cette évaluation des francophones à l'endroit de leur langue maternelle est à mettre en relation avec l'opinion plutôt favorable qu'ils ont envers leur langue seconde. Dans ce rapport à l'autre langue, l'estimation des francophones est sans commune mesure avec celle des anglophones. Nous nous sommes demandé, dans le même esprit, si l'instruction, entre le début et la fin des études secondaires, tendait à rehausser l'autoévaluation de la compétence linguistique. Nous avons répondu oui et non, et, dans une réponse affirmative, que c'était très peu, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou de la langue seconde. Bon nombre d'analyses rendent le hasard responsable des variations dans le temps, et, quand variations il y a, les sentiments d'amélioration sont à compenser par les sentiments critiques. Si l'école, parfois, dans une société à l'intérieur de laquelle elle ne représente qu'un agent parmi d'autres, fait en sorte que le jeune croit que sa compétence linguistique se bonifie, parfois, elle l'oblige à devenir critique de sa compétence. Mais, souvent, elle n'agit pas sur le jugement que le jeune porte sur ses aptitudes linguistiques. En outre, ces analyses ont permis de constater que les jeunes, anglophones et francophones, tendent à considérer la langue qu'ils parlent comme étant équivalente à celle des

personnes qui constituent leur environnement. Ces jeunes jugent majoritairement qu'ils parlent la langue qui est parlée dans leur milieu, quoique, qu'ils soient francophones ou anglophones, ils sont nombreux à penser que la langue des enseignants est supérieure à la leur.

Dans un deuxième temps, nous avons soulevé l'hypothèse d'une diminution de l'usage du français avec l'éloignement de la sphère familiale, et cela a été vérifié.

Nous avons, dans un troisième temps, avancé que les jeunes francophones étaient pessimistes quand ils posaient leur regard sur leur culture. Nous avons alors constaté que nous n'avions pas affaire à des positions collectivement marquées, ni positivement ni négativement. Cependant, il nous a été donné de constater que le regard des francophones tendait à être plus pro-anglais que celui des anglophones eux-mêmes et que la manière dont était envisagé l'avenir de la francophonie était moins optimiste chez eux que chez leurs concitoyens de langue anglaise. Dans ces conditions symboliquement et démographiquement favorables, on ne pourrait s'étonner que, en milieu franco-minoritaire, l'enseignement de la langue seconde soit infiniment facilité, consolidé qu'il est par ce que fournit le milieu et par l'imaginaire ; on ne saurait être surpris de ce que, *a contrario*, il soit, de façon générale, moins aisé de faire apprendre le français à l'anglo-minoritaire qui, lui, n'incline pas à aduler le français et tend moins à le croiser dans ses échanges sociaux.

Dans un quatrième temps, nous avons suggéré que, entre le début et la fin des études secondaires, on assisterait à une amélioration de l'autoappréciation de la langue ; nous en avons soulevé l'hypothèse pour chacun des deux groupes relativement à la langue maternelle et à la langue de l'Autre. Nous avons découvert que, pour ce qui est de l'évolution dans le temps, on a affaire à une relative immuabilité chez les francophones comme chez les anglophones. En ce sens, il nous semble autorisé d'affirmer que nous n'avons pas observé de glissement diachronique chez les uns ou les autres. Il nous a par contre été donné d'observer un glissement – synchronique – vers la langue de l'Autre selon qu'on est anglophone ou francophone : en effet, les francophones semblent maintenir, entre la 9^e et la 12^e année, une communication active avec les parents comme avec les membres de la fratrie, tandis que la communication dans la langue maternelle avec les amis semble beaucoup moins fréquente à l'un comme à l'autre de ces deux moments, ce qui laisse entendre que, très tôt dans leur parcours, les francophones ont l'impression que l'anglais est socialement plus acceptable que ne l'est le français.

Nous avons, dans un cinquième temps, proposé que, chez les jeunes qui se définissent comme bilingues, on ne devrait pas observer

de différence entre l'autoévaluation de la compétence en français et l'autoévaluation de la compétence en anglais. On peut conclure à une stabilité générale dans laquelle il y a cependant des signes de glissements linguistiques du français vers l'anglais, mouvements quelque peu tempérés par les échanges des bilingues avec les membres de la fratrie et les amis.

Des francophones plus bilingues que des anglophones, mais dont l'assurance dans la langue maternelle soit moins nette que celle des anglophones ; une école qui stabilise l'autoestimation de la compétence linguistique, mais qui, tout à la fois, bonifie quelque peu le sentiment de compétence chez les francophones tout en les rendant critiques à l'égard de leur habileté dans leur langue maternelle ; un usage linguistique qui, chez les francophones, se rétrécit au fur et à mesure qu'on s'éloigne de la famille et de l'école ; des francophones plus pro-anglais que les anglophones eux-mêmes, plus pessimistes quant à l'avenir du français que les anglophones ; ce sont là des constats qu'on pourrait mettre en relation les uns avec les autres et qui pourraient sans doute, selon diverses configurations, servir à rendre compte, au moins partiellement, de la complexité de la question identitaire chez les franco-minoritaires à laquelle les analyses répondent en mettant en relief un phénomène d'hybridité linguistique.

La correspondance devrait être adressée à **Mélanie Girard**, Université de Hearst, 391, rue Kaireen, Sudbury, ON P3E 5T3 Canada. Courriel : melanie_girard@uhearst.ca.

Notes

- 1 Une centaine d'élèves seulement, soit moins de 6 %, suivaient, en 2005, un programme d'immersion en français.
- 2 Moyenne en compréhension – moyenne en lecture = $t_{(350)} = 3,78$; $p < 0,001$.
- 3 Moyenne en compréhension – moyenne à l'oral = $t_{(344)} = 4,06$; $p < 0,001$. Il n'y a pas de différence significative entre l'aptitude à lire et l'aptitude à parler ($t_{(346)} = 0,54$; $p = 0,59$), mais on voit s'accroître la valeur de t depuis la différence entre l'aptitude à comprendre et l'aptitude à lire jusqu'à la différence entre l'aptitude à comprendre et l'aptitude à parler (de $t = 3,78$ à $t = 4,06$).
- 4 Moyenne en compréhension – moyenne à l'écrit = $t_{(330)} = 10,03$; $p < 0,001$.
- 5 Moyenne en compréhension – moyenne à l'écrit = $t_{(642)} = 7,16$; $p < 0,001$.

Références

Allen, M. et Cartwright, F. (2004). Minority language school system: A profile of students, schools and community. *Education Quarterly Review*, 9(4), 23–24.

- Aunger, E.A. (2005). Diversité régionale et inégalité politique : les minorités de langue officielle et le problème de deux poids, deux mesures. Dans W. Floch et Y. Frenette (dir.), *Vitalité des communautés, confiance des communautés. Forum de recherche sur les langues officielles. Analyse et réflexion sur le sondage de GPC International portant sur les attitudes et les perceptions à l'égard des langues officielles* (p. 7–27). Ottawa: Ministre des travaux publics et Services gouvernementaux.
- Beniak, É., Mougeon, R. et Valois, D. (1985). *Contact des langues et changement linguistique : étude sociolinguistique du français parlé à Welland (Ontario)*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Bergeron, J. (2007). Francophone minorities: From a homogeneous representation to the construction of a plural identity. *American Review of Canadian Studies*, 37(3), 371–385. <http://dx.doi.org/10.1080/02722010709481808>.
- Bernard, R. (1988). *De Québécois à Ontariens : la communauté franco-ontarienne*. Hearst, Ontario: Le Nordir.
- Bernard, R. (avec Cardinal, L., Lapointe, J. et Thériault, J.-Y.) (1990a). *Le déclin d'une culture : recherche, analyse et bibliographie : francophonie hors Québec* (Livre I). Ottawa: Fédération des jeunes Canadiens français.
- Bernard, R. (avec Gilbert, A., Lalonde, Marc E. et Tremblay M.) (1990b). *Le choc des nombres : dossier statistique sur la francophonie canadienne, 1951–1986* (Livre II). Ottawa: Fédération des jeunes Canadiens français.
- Bernard, R. (1991). *Un avenir incertain : comportements linguistiques et conscience culturelle des jeunes Canadiens français* (Livre III). Ottawa: Fédération des jeunes Canadiens français.
- Bouchard, P., Girard, M. et Laflamme, S. (2005–2013). *Les jeunes et le nord : un parcours à découvrir*. Hearst: Commission de formation du nord-est.
- Boudreau, M.-C., Cabirol, É.-A., Trudeau, N., Poulin-Dubois, D. et Sutton, A. (2007). Les Inventaires MacArthur du développement de la communication : validité et données normatives préliminaires. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 31(1), 27–37.
- Bourgeois, D.Y., Busseri, M.A. et Rose-Krasnor, L. (2009). Ethnolinguistic identity and youth activity involvement in a sample of minority Canadian francophone youth. *Identity*, 9(2), 116–144. <http://dx.doi.org/10.1080/15283480802669879>.
- Churchill, S. (2008). Minority francophone youth and the future. *Thèmes canadiens*, 40–43.
- Dallaire, C. (2003). "Not just francophone": The hybridity of minority francophone youths in Canada. *Revue internationale d'études canadiennes*, 28, 163–199.
- Dollaghan, C.A. (1987). Fast mapping in normal and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(3), 218–222. <http://dx.doi.org/10.1044/jshd.5203.218>.
- Dollaghan, C.A. et Horner, E.A. (2011). Bilingual language assessment: A meta-analysis of diagnostic accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1077–1088. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/10-0093\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0093)).

- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario. *Francophonies d'Amérique*, 18(1), 171–179. <http://dx.doi.org/10.1353/fda.2005.0009>.
- Gray, S. (2003). Diagnostic accuracy and test-retest reliability of nonword repetition and digit span tasks administered to preschool children with specific language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 36(2), 129–151.
- Heller, M. et Budach, G. (1999). Prise de parole : La mondialisation et la transformation des discours identitaires chez une minorité linguistique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 69(2), 155–166.
- Iqbal, I. (2005). Mother tongue and motherhood: Implications for French language maintenance in Canada. *Revue canadienne des langues vivantes*, 61(3), 305–323. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.61.3.305>.
- Kohnert, K. (2009). Bilinguals with primary language impairment. Dans K. de Bot et R.W. Schrauf (dir.), *Language development over the lifespan* (pp. 146–170). New York: Routledge.
- Ladouceur, L. (2010). Unilinguisme, bilinguisme et esthétique interculturelle dans les dramaturgies francophones du Canada. *International Journal of Francophone Studies*, 13(2), 183–200. <http://dx.doi.org/10.1386/ijfs.13.2.183/1>.
- Laflamme, S. et Reguigui, A. (1997). *Deux groupes linguistiques : une communication de masse*. Montréal, Sudbury: L'Harmattan et Institut franco-ontarien.
- Laflamme, S. et Reguigui, A. (2003). *Homogénéité et distinction*. Sudbury: Prise de parole.
- Lambert, W.E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (dir.), *Education of immigrant students: Issues and answers* (pp. 55–83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Landry, R. (1982). Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(2), 223–244. <http://dx.doi.org/10.7202/900369ar>.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2013). Bilinguisme et métissage identitaire : vers un modèle conceptuel. *Minorités linguistiques et société*, 3, 56–79). <http://dx.doi.org/10.7202/1016688ar>.
- LeBlanc, M. (2010). Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 17–63. <http://dx.doi.org/10.7202/1000482ar>.
- Mougeon, R. et Beniak, É. (1989). Language contraction and linguistic change: The case of Welland French. Dans N.C. Dorian (dir.), *Investigating obsolescence: Studies in language contraction and death* (pp. 287–312). Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511620997.023>.
- Mougeon, R., Beniak, É. et Bélanger, M. (1982). Morphologie et évolution des pronoms démonstratifs dans le français parlé à Welland (Ontario). *Revue canadienne de linguistique*, 27(1), 1–22.
- Pilote, A., Magnan, M.-O. et Vieux-Fort, K. (2010). Identité linguistique et poids des langues : une étude comparative entre des jeunes de milieu scolaire

francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65–98. <http://dx.doi.org/10.7202/1000483ar>.

Rice, M.L., Buhr, J.C. et Nemeth, M. (1990). Fast mapping word-learning abilities of language-delayed preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(1), 33–42. <http://dx.doi.org/10.1044/jshd.5501.33>.

Thordardottir, E.T. (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: Implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language and Communicative Disorders*, 40(3), 243–278. <http://dx.doi.org/10.1080/13682820410001729655>.