

Autres considérations sur le rapport entre la compétence linguistique et l'environnement social¹

Simon Laflamme et Jacques Berger

INTRODUCTION

À l'Université Laurentienne, dans certaines disciplines, les étudiants et les étudiantes qui veulent obtenir un diplôme doivent, depuis 1985, réussir un test de compétence linguistique, en français ou en anglais, à leur choix. Les résultats de la première année du test se révélèrent si alarmants 75,2% (N = 678) d'échecs qu'une étude du phénomène apparut comme nécessaire.

Dans le but de trouver certaines explications relativement aux aptitudes linguistiques, un questionnaire fut rédigé au cours de l'été 1986. Ce questionnaire fut distribué aux personnes qui passèrent le test en septembre 1986.

Une première réflexion et quelques analyses furent publiées en 1988² (Laflamme et Berger : 619-638). D'autres aspects de cette étude sont ici présentés. Ils soulignent le fait que les difficultés des francophones sont tout à fait comparables à celles des anglophones et que, par conséquent, on ne saurait imputer leurs problèmes d'expression à leur seule minorité. Ils conduisent à croire que francophones et anglophones sont également enfermés dans un

- 1 Pour lutter contre le sexisme, cet article est, dans l'ensemble, rédigé selon les directives de *Pour un genre à part entière* (les publications du Québec, Québec, 1988).
- 2 «Compétence linguistique et environnement social», *La revue canadienne de langues vivantes*, vol. 44, n. 4, mai 1988, pp. 619-638. *La revue canadienne de langues vivantes* annonçait qu'une version intégrale de l'article paraîtrait dans le numéro 12 de la *Revue du Nouvel Ontario*. Pour diverses raisons d'ordre technique et administratif, ce projet ne se réalisa point.

immense problème de communication sociale. Compte tenu du fait que, de 1986 à 1991, les insuccès témoignent d'une malheureuse régularité, les observations de 1986 ne perdent rien de leur pertinence.

RAPPEL MÉTHODOLOGIQUE

Il convient tout d'abord de rappeler certaines informations relatives à l'enquête.

Le questionnaire fut distribué aux 664 étudiants et étudiantes qui, en 1986, se présentèrent au test de compétence linguistique. Cent trente et un (17,7%) d'entre eux rapportèrent leur questionnaire. Cet échantillon s'est avéré assez représentatif quand ses caractéristiques ont été comparées à celles de la population. La proportion des femmes dans l'échantillon est de 63,4%; dans la population, elle est de 62,9% : une différence de seulement 0,5%. L'écart entre les échecs de la population (69,4%) et ceux de l'échantillon (65,6%) n'est que de 3,8%. Un certain déséquilibre est néanmoins apparu entre les francophones et les anglophones. En effet, la population compte 73,8% d'anglophones alors que, dans l'échantillon, cette proportion est de 61,8% : la population francophone est légèrement surreprésentée, de 12%. Hormis ce décalage, les autres comparaisons montrent encore que, d'une façon générale, l'échantillon est fortement assimilable à la population. C'est ce dont témoigne le tableau suivant où l'on peut constater que le décalage est exceptionnellement au delà de 10%.

Tableau 1
Différence des proportions entre l'échantillon et la
population pour quelques caractéristiques
(les résultats sont inscrits en pourcentages)

Échecs parmi	Échantillon	Population	Différence
les anglophones	61,7	67,3	- 5,6
les francophones	72,0	75,3	- 3,3
les femmes	59,0	66,5	- 7,5
les hommes	77,1	74,4	2,7
les femmes francophones	64,9	73,8	- 8,9
les femmes anglophones	54,3	63,5	- 9,2
les hommes francophones	92,3	78,8	13,5
les hommes anglophones	71,4	73,2	- 1,8

Le questionnaire a permis de recueillir des données (ouvertes et fermées) sur les attitudes et les opinions des étudiants. Ces données ont notamment été mises en relation avec le résultat du test. Les questions ouvertes ont servi à expliciter certaines conclusions des analyses comparatives et statistiques; elles ont en outre été sémiotiquement analysées en elles-mêmes afin de déterminer si leurs contenus et leurs formes ne contribuaient pas à définir les aptitudes linguistiques requises par le test.

LANGUE MATERNELLE ET APTITUDE LINGUISTIQUE

Quand on met en relation les résultats et la langue du test, on constate automatiquement qu'aucun des deux groupes linguistiques n'est réellement privilégié. En effet, en 1985, le pourcentage des échecs anglophones était de 78,2% (N=490) alors qu'en français il n'était qu'un peu plus faible, à 65,4% (N=174). L'année suivante, cette différence de 12,8% en faveur des francophones s'est modifiée en un avantage pour les anglophones de 7,9% et les proportions d'échecs ont été respectivement de 67,3% pour les anglophones et de 75,2% pour les francophones. De 1985 à 1986 les anglophones ont connu une amélioration de 10,9% et les francophones ont augmenté leurs échecs de 9,8%. Comme en font foi les variations des scores observées jusqu'en 1991, ces développements constituent bien moins des tendances que des fluctuations provoquées par divers facteurs dont, par exemple, les modifications de population, la marge d'erreur des tests et leur particularité selon qu'ils sont administrés aux anglophones ou aux francophones.

On peut tout de suite faire cette étonnante observation: non seulement les taux annuels d'échecs sont considérables, mais ils démontrent que le francophone — minoritaire, culturellement et économiquement dominé — ne réussit pas plus mal que l'anglophone. On ne peut réduire l'importance de cette conclusion qu'en démontrant que les tests ne mesurent pas la même chose selon qu'ils évaluent francophones ou anglophones.³

3 On lira dans «Compétence linguistique et environnement social» (Laflamme et Berger, 1988, pp. 620-622) que, selon nous, ces tests, sans être équivalents, n'en sont pas moins comparables.

Il est communément entendu que les francophones de l'Ontario éprouvent des difficultés linguistiques à cause du fait qu'ils vivent dans un milieu à prédominance anglophone où la proximité et la domination de l'autre culture auraient un effet d'inhibition. Cet effet d'inhibition, maintes fois rappelé, qui se manifeste dans une détérioration de la langue, dans un glissement du mode français au mode anglais est difficilement contestable. Mais si, malgré une forte exposition à l'anglais, l'étudiant francophone réussit au test dans des proportions finalement similaires à l'anglophone, on peut alors supposer que le milieu n'a pas l'influence qu'on lui attribue sur la compétence du dominé, c'est-à-dire que l'incompétence de l'étudiant universitaire francophone dans sa langue ne trouve pas son explication, autant que le suppose une vaste bibliographie, dans le seul fait qu'il subisse les conséquences de sa position de minoritaire, puisque cette incompétence est semblable à celle du majoritaire.

On peut tout de suite éliminer une objection qui ne manquera pas d'être soulevée. Certains pourraient croire, en effet, que la moyenne des tests anglais est faussée parce qu'un certain nombre de francophones, prétendument inférieurs en anglais aux anglophones, croyant leur anglais meilleur que leur français, se soumettent à un examen en anglais plutôt qu'en français. Le nombre de francophones qui passent le test en anglais est, en effet, assez important. Sur les 81 personnes qui, dans notre échantillon, ont répondu au test anglais, 21 (25,9%) avaient une mère et 19 (24,5%) un père dont la langue maternelle était le français. Parmi ces personnes, 8, c'est-à-dire 38% de celles dont la mère est francophone et 42% de celles dont le père est francophone, ont réussi le test. Si l'on considère que les réussites anglophones sont de 36,7% pour la population et de 38,3% pour l'échantillon, on constate que les francophones ont en anglais des résultats semblables sinon légèrement supérieurs à ceux des anglophones. (Les francophones qui passent à l'anglais sont soumis à un processus de sélection exigeant qui les force à se surpasser.) Les francophones ne diminuent donc pas les scores des anglophones au test anglais puisqu'ils se répartissent comme les anglophones eux-mêmes. Selon ces mêmes raisonnements, on pourrait aussi déduire qu'ils n'améliorent leurs chances de succès en passant le test en anglais que dans la mesure où ces chances seraient pour toute la population supérieures en anglais, ce qui de 1985 à 1991 n'est pas régulièrement le cas.

EXPOSITION À LA LANGUE ET APTITUDE LINGUISTIQUE

On peut penser que plus le francophone sera exposé à sa langue, meilleures seront ses chances de la maîtriser. La réalité est plus complexe.

Médias

Le questionnaire a interrogé les étudiants et les étudiantes sur leurs habitudes d'utilisation des médias. Dans les cas d'exception où le francophone déclare écouter la télévision ou la radio, lire des livres ou des périodiques «toujours en français» ou «souvent en français», les résultats au test apparaissent dans la catégorie réussite. Il est fort probable qu'une personne qui ne s'expose qu'au français dans la région de Sudbury le fasse par un choix très volontaire qui coïncide avec une acquisition déjà avancée de la langue française, sinon avec une situation d'intellectuel.

Mais, hormis ces cas d'exception, on observe que, d'un côté, il ne suffit pas d'être fortement exposé au français pour réussir le test et que, d'un autre côté, la faible exposition n'entraîne pas l'échec.

Toujours en ce qui concerne l'exposition aux médias, les cas isolés (trois francophones sur cinquante écoutent «toujours» ou «souvent» la télévision en français) ne recouvrent que 21,4% des réussites en français. Lorsqu'on regroupe les 11 francophones qui écoutent la télévision «toujours en français», «souvent en français» et «autant en français qu'en anglais», on observe que la proportion des réussites s'abaisse déjà de 100% à 54,5%, c'est-à-dire que 46,5% d'entre eux échouent. Les autres observations sont concordantes. Des 5 étudiants qui écoutent la radio «toujours en français» ou «souvent en français», 4 réussissent. Des 11 qui l'écoutent «toujours en français», «souvent en français» ou «autant en français qu'en anglais», 6 réussissent, soit 54,5%. Huit francophones lisent des livres «toujours en français» ou «souvent en français»; parmi ceux-ci, 5 (62,5%) réussissent. Parmi les 29 étudiants qui lisent des livres «toujours en français», «souvent en français» ou «autant en français qu'en anglais», 8 seulement réussissent, c'est-à-dire 27%, un pourcentage pratiquement égal à celui de l'ensemble de la population. Les 4 francophones qui lisent des périodiques «toujours en français» ou «souvent en français» réussissent le test. Mais des 19 qui lisent les périodiques «toujours en français», «souvent en français» et «autant

en anglais qu'en français», 6 (31%) seulement n'échouent pas au test. La lecture des livres et des périodiques doit être fortement limitée aux programmes scolaires, ce qui expliquerait son influence qui est moindre que celle de l'écoute de la radio française et de la télévision française. Ceux et celles qui, maintenant, écoutent la télévision «toujours en anglais» ou «souvent en anglais», 39 étudiants et étudiantes francophones, c'est-à-dire la grande majorité (78%), n'échouent pas forcément : on retrouve parmi eux, en effet, 8 réussites, un pourcentage très proche de celui de la population : 20,5 en face de 28 pour l'échantillon et de 24,8 pour la population. Les étudiants et les étudiantes qui se sont présentés au test en anglais écoutent à 81,5% la télévision «toujours en anglais» ou «souvent en anglais» : leur pourcentage de succès est de 39,4%. Ils écoutent à 87,7% la radio «toujours en français» ou «souvent en français» : dans cet ensemble de 71 individus, 41 (57,7%) échouent et 30 (42,3%) réussissent; 38 francophones ont des habitudes d'écoute de radio anglaise équivalentes à celles des anglophones : 31 (81,6%) échouent et 7 (18,4%) réussissent. Vingt francophones et 63 anglophones lisent des livres «toujours en anglais» ou «souvent en anglais»; la proportion d'échecs est respectivement de 70% et de 62%. Il y a 31 francophones contre 70 anglophones qui lisent des périodiques «toujours en anglais» ou «souvent en anglais»; 74,2% des premiers et 58,6% des seconds échouent. Il semble bien que les anglophones qui répondent «toujours en anglais» ou «souvent en anglais» quant à leur usage des médias réussissent dans une proportion légèrement supérieure à celle de l'ensemble des anglophones (la proportion des anglophones qui réussissent est de 32,7%, les pourcentages de réussite sont de 39,4 pour la télévision, de 42,3 pour la radio, de 54 pour les livres et de 41,4 pour les périodiques) et, d'une manière significative, mieux que les francophones (pour la télévision, 39,4% contre 20,5%; pour la radio, 42,3% contre 18,4%; pour les livres, 54% contre 30%; pour les périodiques, 41,4% contre 25,8%). L'exposition aux médias ne garantit le succès des francophones au test que dans le cas d'une exposition maximale, c'est-à-dire anormale, et pour le seul cas de la télévision et des périodiques. Dans les autres conditions, il semble que la langue d'exposition aux médias ne favorise que très modérément, sinon aucunement, les résultats aussi bien en français qu'en anglais. Cette conclusion n'est pas si étonnante qu'il paraît au premier coup d'oeil. S'il suffisait d'être exposé de façon intensive aux médias dans la langue dans laquelle on

passé le test pour atteindre la compétence linguistique requise par celui-ci, presque tous les anglophones réussiraient leur examen et, à l'opposé, le pourcentage de réussite des francophones serait à peu près nul. Or, on sait que, d'une façon générale, en dépit de leur faible exposition aux médias francophones, les étudiants et les étudiantes d'expression française ne réussissent pas plus mal que leurs collègues anglophones qui, eux, bénéficient de conditions quasiment optimales.

Relations sociales

C'est surtout quand on étudie la fréquence d'utilisation de la langue dans les relations avec les autres personnes qu'on réalise à quel point la corrélation entre l'exposition et la qualité de la langue (telle que l'attend le test) est loin d'être directe.

C'est le processus d'assimilation d'une génération à l'autre qui, d'abord, saute aux yeux.

Dans 39 (29,8%) couples parentaux, le père et la mère parlent «tout le temps en français» entre eux; dans 56 (42,7%) familles, les parents discutent toujours en anglais. Dix-sept (13%) étudiants et étudiantes interrogés seulement déclarent avoir des parents dont les échanges linguistiques oscillent entre «plus souvent en français qu'en anglais» et «plus souvent en anglais qu'en français». Trente-trois (25,2%) étudiants et étudiantes parlent à leur mère «tout le temps en français» et 51 (38,9%) «tout le temps en anglais». Quatorze (10,7%) étudiants et étudiantes s'adressent à leur mère «plus souvent en français qu'en anglais» mais 15 (11,5%) parlent à leur mère «plus souvent en anglais qu'en français». Il est à noter que 38 (29%) mères s'adressent à leurs enfants toujours en français, que 52 (39,7%) mères parlent toujours en anglais à leurs enfants, 13 (9,9%) «plus souvent en français qu'en anglais» et 10 (7,6%) «plus souvent en anglais qu'en français». Les chiffres sont très semblables pour la langue dans laquelle les étudiants et les étudiantes s'adressent à leur père : 34 individus (26) parlent à leur père «tout le temps en français» et pour 57 (43,5) étudiants et étudiantes la communication avec le père se fait toujours en anglais. Les échanges avec le père se font «plus souvent en français qu'en anglais» pour 13 personnes et «plus souvent en anglais qu'en français» dans 8 cas. Dans l'autre direction, celle de la langue dans laquelle le père s'adresse à ses enfants, on remarque que le père parle toujours en français dans 38

(29%) cas, toujours en anglais dans 58 (44,3%) cas, «plus souvent en français qu'en anglais» dans 10 (7,6%) cas et «plus souvent en anglais qu'en français» dans 5 (3,8%) cas.

Les distributions sont donc, dans l'ensemble, proportionnellement les mêmes et pour les anglophones et pour les francophones si ce n'est qu'elles dénotent un léger avantage pour la langue dominante ou un subtil passage du français vers l'anglais. Les relations entre les parents et leurs enfants ne jouent pas encore un rôle discriminant vraiment marqué. Pour le francophone, le phénomène de transfert culturel commence à se manifester dans les relations entre frères et soeurs. En effet, les échanges linguistiques entre frères et soeurs ont lieu tout le temps en français pour 18 (13,7%) étudiants et étudiantes seulement; ils se font plus souvent en français qu'en anglais dans 18 (13,7%) autres cas; mais il sont plus souvent anglais que français chez 17 (13%) étudiants et étudiantes. La tendance en faveur de la culture dominante, à peine perceptible dans les relations filiales, est, ici, nettement visible⁴. Déjà avec leurs frères et soeurs (dans un milieu qui est potentiellement francophone puisque les parents parlent la langue) les étudiants et les étudiantes d'expression française se détournent, timidement toutefois, de la langue parentale pour consommer entre eux la langue valorisée. Quand on en vient enfin à la langue parlée avec les amis, on mesure bien l'ampleur du déplacement des usages linguistiques. Pas plus de 6 (4,6%) élèves disent parler tout le temps en français avec leurs amis; pas moins de 51 (38,9%) étudiants et étudiantes disent converser «tout le temps en anglais» entre camarades. L'anglicisation est manifeste quand on considère aussi les positions intermédiaires : les échanges entre amis s'effectuent «plus souvent en français qu'en anglais» pour 13 (9,9%) personnes, «autant en français qu'en anglais» pour 29 (19,8%) étudiants et étudiantes et «plus souvent en anglais qu'en français» pour 31 (23,7%) individus.

Le francophone a moins d'exposition à sa langue maternelle que l'anglophone dès la première génération. Cependant, dans

4 Nos résultats pour la population francophone confirment, dans l'ensemble, ceux de Benoît Cazabon : «En gros et en clair, [...] un état de bilinguisme instable. L'assimilation progresse dans le temps et l'espace. On parle français plus souvent avec des personnes plus âgées et on le fait plus souvent à la maison qu'à l'extérieur» Benoît Cazabon (1984) : p. 79.

l'ensemble, les francophones et les anglophones parlent à leurs parents la langue que les parents parlent entre eux. Au niveau de la langue parlée entre frères et soeurs, la répartition s'étale entre «tout le temps en français» et «tout le temps en anglais» avec tout de même une certaine faveur pour le français. Quand on en vient à la langue parlée entre amis, la distribution culmine au niveau de «autant dans les deux langues». Les anglophones, par contre, eux, sont stables : peu d'inclination vers le français.

Il ne faudrait pas croire que le fait de parler français avec les parents ou les amis améliore automatiquement et directement, selon la fréquence d'utilisation, la compétence linguistique telle que la prévoit le test. Si l'on s'en tient aux individus qui se sont présentés au test en français, des 25 personnes qui parlent «tout le temps en français» avec leur mère, 8 (32%) seulement réussissent; des 26 qui parlent «tout le temps en français» à leur père, 8 (30,7%) réussissent; des 13 qui parlent «tout le temps en français» avec leurs frères et soeurs, 3 (23,1%) réussissent; des 28 à qui la mère parle en français, 7 (25%) réussissent; des 29 à qui le père parle en français, 9 (31%) réussissent. Des 4 qui parlent «tout le temps en français» avec leurs amis, 2 (50%) réussissent; des 12 qui parlent à leurs amis «plus souvent en français qu'en anglais», 4 (33,3%) réussissent; des 18 qui fonctionnent «autant en français qu'en anglais», 2 (11,1%) réussissent; des 14 qui parlent à leurs amis «plus souvent en anglais qu'en français», 4 (28,5%) réussissent et le seul francophone dont tous les amis soient anglophones réussit. (On a demandé aux personnes interrogées d'évaluer leur compétence linguistique par rapport à leurs camarades. En ce qui concerne la compétence par rapport aux camarades: 16% des francophones se trouvent supérieurs, 62% se considèrent équivalents; les pourcentages pour les anglophones sont très semblables avec 17,2% qui se disent supérieurs et 70,3% qui s'affirment équivalents.) S'il est évident que l'exposition à la langue est nécessaire à la compétence linguistique, (les francophones dont la vie se déroule «tout le temps en anglais» ou «plus souvent en anglais qu'en français» se retrouvent souvent dans la catégorie des échecs graves), il n'est pas moins manifeste qu'elle n'est pas suffisante à la maîtrise de la langue telle que le désire un test universitaire qui n'analyse pas que la capacité de rédaction. Chez les francophones, c'est dans le cas où l'on s'exprime «plus souvent en anglais qu'en français» ou «tout le temps en anglais» que la case des réussites se vide; mais si on ne vit pas en

français, dans sa famille, avec les amis, les résultats au test ne sont pas en deçà de la tendance générale; même lorsqu'on est normalement exposé à sa langue maternelle, cela ne semble pas impliquer qu'on réussisse mieux. Il n'est pas dit ici que moins on est exposé, plus on a de chances de réussir le test ou de bien maîtriser sa langue selon des standards généraux. Il est simplement dit qu'une exposition même intense à sa langue maternelle n'assure pas la maîtrise de cette langue et que cela vaut aussi bien pour les francophones que pour les anglophones. Il faut bien voir que, pour le francophone comme pour l'anglophone, ce n'est pas parce que sa vie se déroule en français ou en anglais qu'il devient implicitement maître de sa langue.

Évaluation de soi

Assiste-t-on à une détérioration de la langue? C'est du moins ce que croient quelques étudiants et étudiantes quand ils se comparent à leurs aînés. La grosse majorité des francophones trouvent leur compétence linguistique supérieure (24%) ou équivalente (58%) à celle de leurs parents; mais 18% d'entre eux avouent avoir un niveau linguistique inférieur. Dans cette population universitaire, 50,6% des anglophones jugent être parvenus à une compétence linguistique meilleure que celle de leurs parents, 41,9% se considèrent équivalents; 7,5% d'entre eux seulement se déclarent inférieurs à leurs parents. Ces résultats, bien qu'ils doivent être manipulés avec soin puisque certains étudiants et étudiantes ont des parents qui parlent une langue différente de la leur, laissent néanmoins entendre que, dans une certaine proportion, les francophones ont une légère inclination à se sentir moins compétents que leurs parents dans leur langue maternelle, ce qui n'est pas le cas pour les anglophones qui, eux, croient que leur compétence linguistique s'améliore manifestement d'une génération à l'autre. Quand ils se comparent à l'annonceur de la radio, les étudiants et les étudiantes francophones considèrent leur langue équivalente à 34% et inférieure à 42%; les anglophones sont plus sûrs d'eux: 69,9% se trouvent équivalents et 17,2% se disent inférieurs. Le glissement s'accroît par rapport aux professeurs: chez les francophones, 28% déclarent avoir une langue équivalente et 52% inférieure; les pourcentages sont pratiquement les mêmes ici pour les anglophones avec 29,6% et 59,2%. Si les étudiants francophones et anglophones se rejoignent si bien ici, c'est pour reconnaître et dénoncer ensemble le fait que leur langue n'est

pas celle de leurs enseignants, que, donc, leur système d'éducation maintient un écart entre la langue de la transmission des connaissances et celle de l'être auquel cette connaissance est destinée. Et la conscience de ce décalage ne peut que contribuer à la mythification de l'université et de la science, ne peut que renforcer les distinctions de classe.

Nous avons repéré 12 cas parmi ceux qui ont passé le test en français où les conditions rassemblées d'exposition sont, sinon idéales, du moins fortement favorables («tout le temps en français» ou «plus souvent en français qu'en anglais» pour tous les facteurs de la langue parlée dans la famille jusqu'à la langue préférée dans les médias); contrairement à ce à quoi on pourrait s'attendre, 5 (41,6%) seulement réussissent.

Raymond Mougeon, exprimant alors une thèse maintes fois soutenue, écrit à propos d'une enquête qu'il a menée que «la fréquence de l'emploi du français à la maison dans la communauté franco-ontarienne minoritaire se répercutait nettement sur l'aptitude à apprendre cette langue et à la maîtriser, chez les élèves recevant l'enseignement en français» (Mougeon, 1984 : 19). Certes, il faut parler français pour parler français, mais la maîtrise de la langue (en tout cas telle que la définit le test) ne semble pas dépendre de la seule fréquence. Cette fréquence doit probablement être doublée d'une source de conditionnement qualitative qui semble faire défaut à maints étudiants, voire au milieu, puisque l'anglophone est loin de surpasser le francophone. Il y a bien sûr un phénomène d'anglicisation dont Mougeon et ses collaborateurs ainsi que d'autres chercheurs ont illustré les manifestations de plusieurs manières révélatrices et par bon nombre de comparaisons éloquentes; mais il nous apparaît ici que les difficultés d'expression des francophones ne sont pas dues à la simple anglicisation. Il est même étonnant que, compte tenu du handicap supplémentaire que constitue l'anglicisation, le francophone ne se débrouille pas plus mal que l'anglophone. (Cette situation est tout à l'honneur du système scolaire francophone de l'Ontario, aussi critiquable soit-il. On lira sur ce point l'analyse de Denis Carrier (1985) où sont comparés, à l'Université d'Ottawa, les performances des étudiants selon qu'ils proviennent des écoles francophones, des écoles mixtes ou des écoles anglophones.)

Peut-être cette difficulté est-elle généralisable. Les étudiants et les étudiantes des deux populations ont en tout cas l'impression de

parler la langue commune à la population : la majorité francophone ou anglophone trouve équivalente (62% et 82,9% respectivement) à «tout le monde» («everyone else») sa compétence, avec toutefois un léger sentiment de supériorité chez les francophones universitaires où 14% se trouvent supérieurs aux autres (contre 6,1% des anglophones). Plus encore, l'opinion qu'ils ont de leur propre langue, qu'elle soit orale, lue ou écrite, est, dans l'ensemble, assez bonne mais certainement pas en concordance avec les résultats du test. (D'ailleurs, l'opinion que les personnes ont de leur compétence linguistique est peu déterminante de leur compétence objective selon les résultats obtenus au test : on trouve, en effet, des personnes qui se trouvent moyennes et qui réussissent, des personnes qui se trouvent bonnes et qui ne réussissent pas.) Ceci s'explique encore dans la mesure où les étudiants et les étudiantes croient que, s'ils ont achevé avec succès leur cours secondaire et s'ils ont été admis à l'université, c'est vraisemblablement que leur compétence est adéquate.

Un tableau sur l'évaluation subjective de la compétence linguistique révèle que les francophones ont tendance à être un peu plus sévères que les anglophones à leur propre endroit; il montre surtout que la presque totalité des étudiants et des étudiantes se situe elle-même dans la moyenne ou au-dessus de cette moyenne.

Les francophones se sous-estiment peut-être parce que la formulation des questions sur la langue touche une fibre sensible (les francophones «savent» que leur langue est «mauvaise») alors que lorsqu'on aborde leur langue de façon moins évidente, c'est-à-dire sans employer le mot, ils répondent de façon moins stéréotypée, stigmatisée. S'il est vrai qu'on trouve chez eux plus de graves problèmes linguistiques que chez les anglophones, il est aussi vrai que, en moyenne, ces résultats sont tout à fait semblables à ceux des

Tableau 2

Évaluation par les étudiants francophones et anglophones de leurs propres compétences en langue parlée, lue et écrite (résultats inscrits en pourcentages)

	langue parlée		langue lue		langue écrite	
	français	anglais	français	anglais	français	anglais
bonne	28,0	53,0	46,0	58,0	30,0	45,6
assez bonne	48,0	30,8	36,0	25,9	28,0	25,9
moyenne	24,0	12,3	16,0	9,8	30,0	19,7
passable	0,0	3,0	0,0	6,1	0,0	8,6
mauvaise	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0

anglophones. D'une façon globale, il appert qu'anglophones et francophones parlent la langue de leur environnement et qu'ils ont conscience de cet environnement de façon plutôt généralisée. Quand on demande aux personnes interrogées d'exprimer leur impression selon diverses mises en situation de communication (par exemple expliquer à quelqu'un comment se rendre à un endroit, expliquer à quelqu'un ce qui est ressenti, etc.), on ne remarque aucune distinction importante entre l'anglophone et le francophone : tous les deux se répartissent dans les mêmes proportions dans les diverses catégories (très bonne, bonne, assez bonne...). Cela nous permet d'avancer que francophone et anglophone évaluent à peu près pareillement leurs compétences linguistiques et que, donc, notwithstanding le phénomène de l'anglicisation dont la portée doit, selon nous, être remise en question; après tout il n'y a rien qui condamne les minoritaires à l'incompétence linguistique, d'une certaine manière, encore imperceptible, qui reste à découvrir, le milieu ne produit pas vraiment de différences selon la langue, il homogénéise la langue, et peut-être le discours, rend en quelque sorte tout le monde semblable. On sait que la répartition des anglophones et des francophones de l'échantillon est de 61,8% contre 32,2%. Or, par exemple, à la question «comment évaluez-vous votre compétence» («en français» ou «en anglais» selon la langue du questionnaire) quand il s'agit d'«expliquer à quelqu'un comment se rendre à un endroit», des 51 qui se disent très bons, 19 (37,2) sont francophones et 32 (62,8%) sont anglophones; des 50 qui se disent bons, 21 (42%) sont des francophones et 29 (58%) sont anglophones. Devant l'éventualité d'«expliquer ce que vous ressentez» : des 45 qui se disent très bons, 18 (40%) sont francophones, 27 (60%) sont anglophones; des 43 qui se disent bons, 16 (37,2%) sont francophones, 27 (62,8) sont anglophones; de même, lorsqu'il s'agit d'expliquer quelque chose de théorique, des 19 qui se croient très bons, 7 (36,8%) sont francophones, 12 (63,9%) sont anglophones et des 53 qui se disent bons, 19 (35,8%) sont francophones et 34 (64,2) sont anglophones. On peut noter ici que, mis en situation, les francophones se répartissent de façon comparable aux anglophones. Cependant, placés devant des critères universels, les francophones se sous-évaluent par rapport aux anglophones, ce qui veut dire que, pour ce dernier, la situation idéale est sa situation réelle alors que, chez le francophone, il y a un décalage entre les deux : le critère d'évaluation pour celui-ci est à l'extérieur de son milieu.

IDÉOLOGIE

Les étudiants et les étudiantes ont huit fois été invités à dévoiler leurs opinions sur différents thèmes d'intérêt personnel ou général :

- i) Décrivez en quelques lignes ce que vous voulez faire de votre vie.
- ii) Vous avez le choix entre aller à l'université et travailler. Que faites-vous?
- iii) Décrivez en quelques lignes ce que vous pensez de la politique canadienne.
- iv) Le Québec est en train de négocier un statut particulier à l'intérieur de la constitution canadienne. Si on vous demandait votre avis, quels arguments favorables ou défavorables invoqueriez-vous?
- v) Décrivez en quelques lignes ce que vous pensez de la peine capitale.
- vi) Que pensez-vous des femmes?
- vii) Que pensez-vous des hommes?
- viii) Comment décririez-vous la différence entre francophones et anglophones ou entre l'anglais et le français? L'analyse de leurs opinions a permis de faire quelques observations, de soulever quelques questions.

D'abord, il a été impossible de découvrir des tendances ou des caractéristiques globales selon les résultats obtenus au test : on ne remarque pas, par exemple, parmi les personnes qui ont réussi le test, une façon commune de penser qui les distinguerait de celles qui échouent. Deuxièmement, on a remarqué qu'il n'y avait que très peu de différences d'une langue à l'autre au niveau des opinions. D'une façon générale, ce qui se dit en français se présente aussi en anglais. Troisièmement, il est apparu que de toutes parts se dégageait, derrière les personnalités, les originalités, une espèce d'ensemble d'idées d'où ne pouvaient qu'exceptionnellement se dégager quelques propos qui ne soient pas utiles à la perpétuation de l'ordre établi, qui ne soient pas attachés aux éléments idéologiques qui garantissent la reproduction du système social.

Bien sûr, ces remarques s'appliqueraient probablement à bien d'autres collectifs. Cependant le but n'est pas ici d'étendre l'hypothèse, mais plutôt de l'explicitier.

Le phénomène est manifeste dans les projets de vie. La sécurité d'emploi (mentionnée dans 90,8% des cas) et la famille (mentionnée dans 29% des cas) sont à l'honneur pour les deux cultures. Les anglophones affichent bien parfois un ton sûr qu'on trouve moins fréquemment chez les francophones mais les intentions demeurent fondamentalement identiques. Non seulement les mêmes idées, mais aussi dans les mêmes termes :

«J'aimerais avoir une bonne éducation pour me mettre aux services des autres, avoir un bon emploi, une bonne famille et assez d'argent pour me retirer confortablement à l'âge de 65 ans» (homme, 24 ans, échec moyen).

«First of all, I'd like to get a good education then get a good job Then later on I'd like to get married and raise a family» (femme, 20 ans, réussite).

Les opinions sur le monde, elles non plus, ne séparent pas les anglophones des francophones et mettent une nouvelle fois en évidence une puissante épistémè qui, même au niveau de la plus élémentaire affirmation, empêche qu'on s'en distancie.

Ainsi peut-on s'exprimer, par exemple, sur les femmes :

«Je pense qu'elles sont comme tout le reste des gens. Tout le monde est égal et il n'y a pas un plus spécial que l'autre» (femme, 20 ans, échec moyen).

They are people like every body else. Everyone is the same; no one is more than the other» (femme, 20 ans, échec moyen).

«Je pense que les femmes sont des êtres humains tout comme les hommes. Une femme ne pense pas comme un homme malgré qu'elle peut aimé faire les mêmes choses que lui. Les femmes ensemble ne sont pas du monde. Dans un groupe de femmes règnent toujours l'hypocrisie, la jalousie, la compétition» (femme, 19 ans, échec grave).

«Generally, women are more liberated today, but lots are still too loud-mouthed, jealous, and conniving. Then again, men can be the same. I like public relations better with men» (femme, 18 ans, réussite).

Sur la politique canadienne, les propos sont variés dans les deux langues, mais on repère néanmoins les mêmes réseaux d'idées dans les deux groupes linguistiques. On exprime ainsi, par exemple, son détachement ou son désir d'apparaître désintéressé :

«Je ne suis pas très fort dans la politique canadienne. Les journaux et les nouvelles ne m'intéressent pas. Pourquoi ne pas concentrer sur nos propres problèmes au lieu de résoudre les problèmes des autres» (homme, 24 ans, échec moyen).

«I do not get myself involved in politics. Whether the Liberals, the Conservatives or the NDP's are in power, it's all the same to me» (femme, 20 ans, réussite).

«Je ne suis pas très incluse dans la politique canadienne. Je ne fais qu'écouter les nouvelles quotidiennes mais à part ça, ça m'est indifférent» (femme, 19 ans, échec moyen).

«I know very little about Canadian politics and find it very uninteresting» (femme, 22 ans, réussite).

Ailleurs on signifie son mépris en des termes courants qui laissent intact le système ou ne font que l'égratigner soit par leur imprécision soit par le non-engagement auquel ils donnent lieu :

«Je crois que la politique canadienne est une honte. Une bande d'enfants qui se crient par la tête dans la chambre des communes et des vieux qui ne font rien au Sénat. Quel désastre!» (femme, 19 ans, échec moyen).

«A bunch of grown up children who are windbags. They fight and argue and generally screw up everything. That is why the huge country of ours is not a superpower» (femme, 23 ans, réussite).

On avoue aussi sa satisfaction :

«En fait de «la politique» en général ceci ne m'intéresse pas beaucoup puisque le tout ne fait que m'embêter. Par contre, mes connaissances me permettent quand même de dire que j'apprécie beaucoup la nôtre en comparaison avec autres. La paix se voit plus chez-nous!!!.» (femme, 19 ans, échec grave).

«I do not like politics, but I think Canada's are fair and for the people. The system will secure a non-dictator government» (femme, 18 ans, réussite).

Même quand il est question de statut particulier pour le Québec, francophones et anglophones disent semblablement leur désaccord (29,8%) en invoquant les arguments de l'égalité ou de l'unité. Très peu (9,9%) sont en faveur de ce statut et la totalité de ces personnes ou bien sont francophones ou bien, lorsque leur vie est principalement anglaise, ont un parent francophone. La majorité (57,3%) des étudiants et des étudiantes ou bien avouent qu'ils ne connaissent pas le problème, ou bien démontrent par leur réponse qu'ils n'ont pas compris la question, ou bien laissent en blanc l'espace prévu.

«Je crois que le Québec doit signer la constitution mais avec des restrictions qui sont semblables aux autres provinces. Assurer que l'anglais sera respecté tel que le français» (homme, 19 ans, échec moyen).

«They should get no special privilege, no other province has any, why should they?» (homme, 21 ans, réussite).

«Aucune province ou territoire a droit a une indépendance pour former son propre pays. Nous devons rester un pays et travailler sous cette formation» (homme, 26 ans, échec grave).

«I disagree because it would break Canadas unity, we would'nt function as a country» (homme, 19 ans, échec moyen).

La plupart des étudiants et des étudiantes semblent inexorablement enveloppés des pensées environnantes. Cela n'a rien d'anormal. Ce qui semble regrettable, ce n'est pas tant le fait de participer d'un milieu idéologique, c'est beaucoup plus de ne pas avoir les moyens d'en assumer le langage, d'au moins pouvoir reproduire analytiquement ce qui, effectivement, s'entend analytiquement, ce qui vient à soi analytiquement, par les médias, sinon parfois par le milieu lui-même. Ainsi, par exemple, les étudiants et les étudiantes sont pour ou contre la peine capitale comme tous les Canadiens (et notre échantillon recoupe les proportions de la nation elle-même), mais bon nombre d'entre eux ne peuvent pas accéder, dans la langue dans laquelle elle leur a probablement été transmise ou dans la

langue dans laquelle ils l'ont nécessairement entendue, à l'opinion qu'ils véhiculent. Placés dans une situation de communication qui le réclame, ils ne savent pas efficacement rendre compte au monde (ni peut-être à eux-mêmes), ne serait-ce que dans une langue scolaire.

«Personnellement, je suis «pour» la peine de mort car une personne qui viole ou assassine un autre ne mérite pas la chance de répéter son acte. Une vie n'est pas fait pour être enlevée, donc il faut prendre des mesures plus sévères pour ceux qui font du tort aux autres» (femme, 19 ans, échec moyen).

««Oeil pour oeil» et «dent pour dent» Je suis pour s'il n'y a aucun doute sur le coupable. Un seul doute, je pencherais plutôt pour la prison à vie s'il y a lieu» (femme, 24 ans, réussite).

«The bible says, «Thou shall not commit a murder». I think these people needing the death penalty should rot in cells until their time comes and they go before the judgment seat of God for judgment» (femme, 26 ans, réussite).

«Premeditated murder murderers should get the death penalty for as what purpose will 100 years in prison do? Waste tax payers money! Something like a jury (unanimous vote) should choose whether death penalty or prison. The only problem is who kills the murderer? This question #30 is unfair» (femme, 19 ans, échec moyen).

Utilisant un vocabulaire reconnu qui va avec les sujets dont ils discutent, les idées qui les animent, mais sans pouvoir organiser les phrases, se perdant parfois dans des contradictions, allant même jusqu'à avouer leur incapacité à dire, ils ne parviennent qu'à adhérer aux possibilités d'opinions (surdéterminés par ce champ de possibilités) et, souvent, sans pouvoir les expliciter.

Seuls l'humour et l'ironie, rares, semblent occasionnellement aménager quelque sortie du milieu :

«My short-term goals include : starting a secure and fulfilling career, getting married and starting either a small family or a big fire... Long-term goals include continuous career-related promotions, further community involvement and working on my golf game» (homme, 24 ans, réussite).

«I hope to aquire my M.B.A. and go on to an executive position. I'll most likely get married and after I work my way to the top, I'll run for Prime Minister.» (À la question sur le choix entre l'université et l'emploi, qui suit immédiatement dans le questionnaire, le même étudiant répond : «Go to University. What kind of country would elect a P.M. without an education») (homme, 19 ans, réussite).

«Heureusement que [les hommes] sont là! beaux, supposément rationels et si efficaces... (hum! hum!) Soyons sérieux : je crois que les hommes d'aujourd'hui sont très différents : plus complets entre l'intellect et le sentiment, plus conscients et impliqués dans toute une partie de la vie : famille, routine de la maison...» (femme, 18 ans, réussite).

On devine dans ces trois répliques que les auteurs écrivent pour être lus et compris, voire pour susciter quelque réaction, en se plaçant dans une situation réelle de communication. Tous les trois ont réussi le test.

L'espèce de bain idéologique, l'imprégnation du milieu, bloquent, (en même temps qu'ils favorisent la reproduction du milieu, du système, de la société) la reproduction analytique idéologique⁵. L'idéologie est là sans que la personne puisse intervenir sur elle, sur le soi idéologisé, parce que la langue qui donne accès aux raisonnements qui circulent dans la société (à la partie réflexive de l'idéologie), bien qu'elle ne lui soit pas interdite, est hors de sa portée. La personne ne peut pas reproduire analytiquement les significations du monde alors que ces significations définissent sa propre personne et orientent sa propre vie. Elle est incapable d'intervention sur soi, donc, sur ce que la société fait d'elle.

5 «La situation sociale la plus immédiate et le milieu social le plus large déterminent entièrement, et cela de l'intérieur, pour ainsi dire, la structure de l'énonciation», Mikhail Bakhtine (V.N. Volochinov), *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Minuit, Sens commun, [1929] 1977 : p. 124.

CONCLUSION

Le testing en linguistique est un sujet très controversé. L'évaluation de la compétence peut porter sur différents points : le vocabulaire, l'imagination, la grammaire, l'orthographe, la communication, etc., et toutes les combinaisons possibles. Le test de la Laurentienne ne contrôle pas tout cela et tout ce qu'on pourrait ajouter. Il ne mesure que la compétence écrite et ce qu'elle comporte. Ce test, aussi boiteux qu'on voudra, mérite tout de même de servir d'indice de la gravité de la situation de l'éducation.

L'analyse des résultats de ce test et de toutes les variables qu'on a pu leur associer ont permis de mettre en lumière certains points importants. D'abord, on a pu observer que les difficultés des francophones, si elles étaient dues à leur minorité, n'en avaient pas moins pour cause un environnement particulier qui affecte aussi bien les anglophones que les francophones. Ensuite, on a avancé que l'incompétence au test camouflerait un problème social de communication : les difficultés linguistiques rendraient fortement vulnérables à l'idéologie ambiante en nuisant à la possibilité de reproduire analytiquement les raisonnements qui animent les personnes et de les partager en deçà des médias et sans des médiateurs d'information. La généralisation des faiblesses linguistiques faciliterait cependant la reproduction de l'ordre établi.

Les conditions de possibilités qu'aurait la personne de se distinguer linguistiquement dépendraient de ses chances de prendre conscience de l'importance de la compétence linguistique pour ce qu'elle pense faire de sa vie, donc de la détermination subjective, dépendraient des conditions de possibilité du regroupement des motifs de l'intervention sur soi en vue de la distinction linguistique. La situation ne serait probablement pas la même si les moyens de communication de masse n'étaient pas si physiquement accessibles et écoutés, si la société n'était pas aussi homogénéisée, si la société ne comblait pas les personnes auxquelles elle interdit la possibilité de la distinction linguistique qui peut faire distinguer les pouvoirs et les intérêts et les raisonnements fallacieux. Plus la société garantit la satisfaction des besoins élémentaires (historiques ou biologiques), moins l'incompétence linguistique est en mesure de garantir les changements sociaux, la lutte pour l'égalité si elle ne permet pas de discerner en même temps que des intérêts économiques des réseaux de langage.

Étant donné la portée de ces conclusions, cette étude ne peut se terminer que sur le vœu que des recherches soient entreprises au plus tôt afin de vérifier si le problème est le même ailleurs, mais surtout afin d'analyser la relation entre les aptitudes linguistiques et l'influence idéologique, entre la distribution du pouvoir et la compétence linguistique.

RÉFÉRENCES

- Bakhtine, Mikhail (V.N. Volovhinov) (1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. traduit du Russe par Marina Yaguello, Paris: Minuit, Sens commun, [1929].
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude et Monique de Saint-Martin (1968) : *Rapport pédagogique et communication*. Cahiers du Centre de sociologie européenne, Paris : Mouton.
- Breton, Raymond (1983) : La communauté ethnique, communauté politique, dans *Sociologie et société, Enjeux ethniques*. 15(2) : 23-37.
- Calgary Herald (1986) : Students Perform Poorly in [Brock University] Writing Assignments. 1^{er} oct : C-10.
- Carrier, Denis (1985) : Langue d'enseignement et comportement universitaire des Franco-Ontariens, dans *Revue du Nouvel-Ontario*. Sudbury: (7) : 69-90.
- Cazabon, Benoît (1984) : Pour une description linguistique du fait français en Ontario, dans *Revue du Nouvel-Ontario*. Sudbury : (6) : 69-93.
- Cazabon, Benoît et Normand Frenette (1980) : *Le français parlé en situation minoritaire*. vol. 2. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Cloutier, André (1984) : Être Franco-Ontarien, dans *L'expression de soi*. Actes du 3^e congrès de l'Alliance des professeurs de français tenu à Sudbury les 5, 6 et 7 avril 1984, Sudbury : Fleur-de-Trille, p. 129-134.
- La culture franco-ontarienne : Traditions et réalités nouvelles*. (1984) : Actes du colloque du 28 et 29 octobre 1982, Glendon, D 1984, XV, 79 pages.
- Desjarlais, L. et al. (1980) : *L'élève parlant peu ou pas français dans les écoles de langue française*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Le Devoir* (1986) : Les finissants font une faute tous les deux mots, 10 déc. : 1
- Frenette, Normand, Stacy Churchill et Saeed Quazi (1985) : Les écoles franco-ontariennes et la préparation aux études post-secondaires, dans *Revue du Nouvel-Ontario*. Sudbury : (7) : 91-108.
- Halifax Chronicle Herald* (1986) : N.S. Students Can't Put Two Sentences Together, 6 oct. : 1-20.
- Halifax Chronicle Herald* (1986) : Young and Unlettered, 16 oct. : 6.
- Henault, Richard (1986) : Les professeurs de français rejettent sur le Ministère la responsabilité des piètres résultats : examens des finissants du secondaire, dans *Le Soleil*. 11 déc. : A-3.

- Laflamme, Simon et Jacques Berger (1988) : Compétence linguistique et environnement social, dans *La revue canadienne de langues vivantes*. 44(4) : 619-638.
- Mougeon, Raymond (1984) : Le maintien du français et les jeunes Franco-Ontariens, dans *Langue et société*. Ottawa : (13) : 17-20.
- Mougeon, Raymond et al. (1981) : *Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens : Analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites par des élèves de 12^e et 13^e années*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Mougeon, Raymond et al. (1980) : *Le français parlé en situation minoritaire*. vol. 1. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Narbonne, Therese L. et M. Cathy Whiting (1986) : *Laurentian University's Literacy Test : An Analysis*. Sudbury : (Texte non publié)
- Pratte, André (1986) : À l'Université de Montréal : Plus de la moitié des futurs instituteurs échouent à une dictée de sixième année, dans *La Presse*. 13 sept. : A-4.
- La Presse* (1987) : Retournons à la bonne vieille grammaire. 8 jan. : B-3.
- Simon, Pierre-Jean (1983) : Le sociologue et les minorités : connaissance et idéologie, dans *Sociologie et société, Enjeux ethniques*. 15(2) : 9-21.
- Simon-Barouh, Ida (1983) : Relations interethniques et problèmes de minorité. Quelques remarques méthodologiques, dans *Sociologie et société, Enjeux ethniques*. 15(2) : 155-165.
- Le Soleil*. (1987) : Deux fois plus de fautes. 20 fév. : A-1.
- Le Soleil*. (1986) : Les professeurs de français rejettent sur le Ministère la responsabilité des piètres résultats : examens des finissants du secondaire, par Richard Henault. 11 déc.
- The Toronto Star* (1986) : 42% of McMaster Frosh Flunk New Literacy Test. 16 sept. : A-9.
- Vinay, J.-P. et J. Darbelnet (1975) : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Montréal : Beauchemin, Bibliothèque de stylistique comparée, [1958].