

La compétence linguistique : homogénéisation et individualisation¹

Simon Laflamme et Ali Reguigui

1. Introduction

Cette étude s'inscrit dans le cadre de travaux qui ont été entrepris depuis une dizaine d'années; ces travaux cherchent à évaluer la compétence linguistique et, surtout, les modes de la production sociale des idées. On rappellera d'abord le contexte dans lequel ont pris naissance et progressent ces travaux et, dans leurs grandes lignes, les conclusions auxquelles ils aboutissent : notamment celle de l'homogénéisation de l'aptitude à produire des idées. On présentera ensuite les résultats de certaines analyses quantitatives. Bon nombre de recherches sont maintenant en chantier : des analyses d'ordre qualitatif notamment. Avant de les mener à terme, il est apparu essentiel de vérifier les surprenantes conclusions des analyses quantitatives qui ont porté sur les données de 1986 et qui permettaient de conclure à un nivellement de la compétence linguistique et à une similitude entre les francophones et les anglophones. C'est cette vérification qui est ici présentée.

2. Problématique

Depuis sa fondation en 1960, l'Université Laurentienne a pratiqué une politique d'accessibilité en n'exigeant, comme préalable d'entrée à l'Université, qu'une moyenne de 60% à la sortie de l'école secondaire. Cette exigence générale a été motivée par une conscience des facteurs historiques et sociaux qui ont été à l'origine d'un problème généralisé chez les populations étudiantes du Nord, particulièrement en matière de

1 Cet article est le deuxième d'une série de publications réalisé grâce à des subventions de l'Institut franco-ontarien, du vice-recteur et du Fonds de recherche de l'Université Laurentienne et à des subventions générales du CRSHC.

rédaction². Dans un premier temps, l'Université Laurentienne n'a pas réagi parce que l'expérience du postsecondaire en était à ses débuts. Toutefois, les années 1970 et le début des années 1980 ont été marqués par des inquiétudes quant au déclin de la pratique de la lecture chez les étudiants. Ce déclin, qui coïncide avec l'entrée en scène des technologies de communication de masse, est dû, pense-t-on, à ces technologies mêmes qui développent une culture médiatique aux dépens d'une culture plus traditionnelle axée sur la lecture.³ Ainsi, en septembre 1985, l'Université Laurentienne introduit le test de compétence linguistique comme exigence de sortie et lance, en 1990, le programme de Langue intégrée aux programmes / Writing Across the Curriculum comme alternative à la réussite à ce même test; ce programme a ceci de particulier qu'il s'attaque au problème de la crise de l'écriture et de la pensée par l'enseignement de la pensée par l'écriture.

De fait, par le test ou par d'autres programmes, l'université assume une responsabilité morale et sociale envers les étudiants, le milieu professionnel et la société.

Il va sans dire que le test (de 1985 à 1994), qu'il soit anglophone⁴ ou francophone⁵, et comme tout test d'ailleurs, pose des problèmes et des inquiétudes de tous ordres. Outre l'absence de normalisation autant dans le contenu que dans la forme, et indépendamment du fait que l'évaluation ne soit pas identique d'une langue à l'autre, il appert que francophones

-
- 2 Laurence Steven, «The Grain of Sand in the Oyster : Competency Testing as a Catalyst for Attitude Change at the University», in Catherine F. Schryer, Laurence Steven and Renée Corbeil (rédacteurs) *Towards Writing Across the Curriculum*, Human Sciences Monograph Series 1. Sudbury, Laurentian University, pp. 51-78, 1994.
 - 3 Robert E. Babe, «Cable Television», *Canadian Encyclopedia*, 1985.
 - 4 Pour de plus amples informations, voir Laurence Steven, *op. cit.*
 - 5 Simon Laflamme et Jacques Berger, «Compétence linguistique et environnement social». *La revue canadienne de langues vivantes*, vol. 44, n° 4, 1988, pp. 619-638; Simon Laflamme et Jacques Berger, «Autres considérations sur le rapport entre la compétence linguistique et l'environnement social». *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 13-14, 1993, pp. 133-154.

et anglophones se répartissent proportionnellement de façon comparable⁶ non seulement quant à la distribution des résultats, mais aussi quant aux manifestations des formes d'expression⁷, ce qui favorise l'hypothèse d'une influence de l'environnement social qui affecterait les collectivités indépendamment de la langue de communication.

Mais voilà que, en septembre 1994, le test francophone ne comprend désormais plus qu'une rédaction, à l'instar du test anglophone, et que, à partir de cette date, la distribution des résultats des francophones et celle des anglophones ne sont plus comparables⁸ puisqu'on trouve une proportion beaucoup plus grande de francophones que d'anglophones qui échouent au test⁹.

La crise de l'écriture demeure donc entière dans sa complexité et dans son acuité¹⁰, surtout quand l'analyse objective se confond avec l'analyse politique ou lui cède le champ¹¹, étant donné la situation de

-
- 6 «Compétence linguistique et environnement social», *op. cit.*, p. 621.
- 7 *Ibid.*, p. 632. Souligné dans le texte.
- 8 Reguigui et Laflamme (1996) : «La compétence linguistique dans un monde «branché». Histoire et implications d'un test». *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 18, pp. 109-122.
- 9 Pour une discussion plus détaillée de ce changement, voir Reguigui et Laflamme, *op. cit.*
- 10 Régine Pierre, «De l'alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement», in Catherine F. Schryer, Laurence Steven et Renée Corbeil (réd.), *Vers Langue intégrée aux programmes*, Série monographique en sciences humaines 1, Sudbury, Université Laurentienne, pp. 21-50, 1994.
- 11 Raymond Mougeon, «Le maintien du français et les jeunes Franco-Ontariens», *Langue et société*, n° 13, 1984, pp. 17-20; Raymond Mougeon et É. Beniak (dir.), *Le français parlé hors Québec. Aperçu sociolinguistique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1989; Raymond Mougeon et É. Beniak, *Linguistic Consequences of Language Contact and Restriction. The Case of French in Ontario, Canada*, Oxford, Clarendon Press, 1991; Raymond Mougeon, C. Brent-Palmer, M. Bélanger et W. Cichocki, *Le français parlé en situation minoritaire*, vol. 1, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980; Raymond Mougeon, D. Green, M.C. Truong et G. Marwick, *Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens : analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions*

contact de langues et le statut du français dans un contexte majoritairement anglophone.

Toutefois, à en juger par les études et rapports portant sur la compétence linguistique à travers le monde, on constate qu'il s'agit d'une crise universelle, ou plutôt d'une universelle perception de crise touchant les sociétés *masse-médiatisées*. Cette inquiétude quasi universelle qui, loin de s'intéresser aux conditions d'acquisition et de production de la compétence linguistique¹², met en évidence l'importance que toutes les sociétés *masse-médiatisées* accordent progressivement à la maîtrise de la langue, particulièrement dans sa manifestation formelle¹³. Cette tendance s'implante, dans la plupart des contextes, aux dépens de l'intégration et de l'appropriation des connaissances scientifiques¹⁴. Ailleurs, aux États-Unis par exemple, l'action est au développement de programmes qui favorisent le développement et le renforcement des habiletés pragmatiques¹⁵ d'étude, de compréhension et de production de textes reliés aux domaines du savoir¹⁶. D'ailleurs, en 1988, l'Université Laurentienne, après avoir constaté que l'enseignement formel de la langue est insuffisant, et que l'appropriation d'un «capital» sociolin-

écrites par des élèves de 12^e et 13^e années, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1981; Benoît Cazabon, «Pour une description linguistique du fait français en Ontario», *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 6, 1984, pp. 69-93; Benoît Cazabon et Normand Frenette, *Le français parlé en situation minoritaire*, vol. 2, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980; etc.

- 12 A. Helbo, «Évaluer la compétence linguistique. Problèmes et méthodes», *Évaluation et enseignement des langues. Hommages à Frans Van Passel*, Bern, Peter Lang, 1992, pp. 35-55.
- 13 Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Mass), M.I.T. Press, 1965.
- 14 Régine Pierre, «De l'alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement», *op. cit.*
- 15 «De l'alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement», *op. cit.*, p. 24.
- 16 D.R. Russell, «Writing Across the Curriculum and the Communications Movement : Some Lessons from the Past», *College Composition and Communication*, n° 38, 1987, pp. 184-194; D.R. Russell, «Writing Across the Curriculum in Historical Perspective : Toward a Social Interpretation», *College English*, n° 52, 1990, pp. 52-73.

guistique est devenue impérative pour se tailler une place dans le monde du travail¹⁷, s'est aussitôt ralliée, en créant le programme de *Langue intégrée aux programmes / Writing Across the Curriculum*, à cette nouvelle conception qui fait de l'apprentissage de la langue et des processus cognitifs, ou du développement de la langue et du développement de la pensée, les faces indissociables d'une même pièce¹⁸.

Aujourd'hui, nous assistons à des changements radicaux tant au niveau du rythme de l'évolution de l'écrit qu'au niveau de son importance accrue dans tous les domaines de l'activité sociale, qui se traduisent par l'établissement d'une compétence multivariée.¹⁹ Et étant donné les changements majeurs dans les domaines de la communication de masse qui risquent de créer des inégalités encore plus prononcées entre classes sociales, il devient impératif que les systèmes éducatifs se remettent en question pour s'adapter aux nouvelles exigences de l'époque.

Pour des raisons autant politiques que scientifiques, donc, il importe de poursuivre les recherches sur la compétence linguistique et sur l'aptitude à produire des idées. Les enjeux sont grands. Il importe d'analyser les déterminants extérieurs par des analyses quantitatives et

17 Pierre Bourdieu, «Le fétichisme de la langue», *Actes de recherche en sciences sociales*, 1975, pp. 2-23; Pierre Bourdieu, «Ce que parler veut dire», *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1981, pp. 95-112; Pierre Bourdieu, «Le marché linguistique», *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, 1981, pp. 121-137.

18 A.N. Applebee, *Contexts for Learning to Write*, Norwood (NJ), Alex Publishing Corporation, 1984; A.N. Applebee et J.A. Langer, «How Writing Shapes Thinking : A Study of Teaching and Learning», *Research Report*, n° 22, Urbana (Ill.), National Council of Teachers of English, 1987, pp. 286-205; J. Moffett, *Teaching the Universe of Discourse*, Boston, Houghton Mifflin, 1968; Emig 1971, R.E., Shafer, «A British Proposal for Improving Literacy», *Educational Forum*, vol. 46, n° 1, 1981, pp. 81-96; E. Maimon, «Cultivating the Prose Garden», *Phi Delta Kappan*, vol. 69, n° 10, 1988, pp. 734-739; Laurence Steven, «The Grain of Sand in the Oyster : Competency Testing as a Catalyst for Attitude Change at the University», *op. cit.*; Renée Corbeil, «Introduction au programme LIP», in Catherine F. Schryer, Laurence Steven et Renée Corbeil (rédacteurs), *Vers Langue intégrée aux programmes*, Série monographique en sciences humaines 1, Sudbury, Université Laurentienne, 1994, pp. 205-208.

19 «De l'alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement», *op. cit.*, pp. 30-36.

d'étudier de façon qualitative les modes de la production sociale des discours – travaux qui sont en cours.

3. Analyse quantitative

Dans cette phase de l'étude, nous nous limiterons à l'analyse quantitative afin de vérifier si les conclusions des analyses quantitatives de l'enquête de 1986, qui montraient comment le milieu agissait indistinctement sur les francophones et sur les anglophones, peuvent être corroborées en 1994 et 1995. Si l'on ne constate pas de différence, les hypothèses de l'homogénéisation de la culture, de l'uniformisation par le milieu, de la similitude des anglophones et des francophones s'en verront consolidées. Si ce n'est pas le cas, il faudra reformuler ces hypothèses.

Pour l'analyse statistique, le questionnaire a été distribué à toutes les personnes qui ont été soumises au test, mais tout le monde n'a pas pris le temps de le remplir.

En septembre 1994, 2180 personnes se sont présentées à la séance d'administration du test; 61,88% de ces personnes ont répondu au questionnaire (50,36% des francophones et 65,79% des anglophones). En avril 1995, on a accueilli 1024 individus à la séance d'administration du test; 60,55% d'entre eux ont répondu au questionnaire (47,88% des francophones et 67,21% des anglophones).

Les analyses portent donc sur un échantillon et non sur toute la population. Pour cette raison, il importe d'effectuer des statistiques inférentielles, et d'autant plus que les résultats des analyses doivent être extrapolés dans l'espace et dans le temps.

3.1. Comparaison des données de 1986 et de celles de 1994-1995

3.1.1. La différence selon le sexe

En 1986²⁰, on observait un très léger avantage des femmes sur les hommes, à peine perceptible, non inférable statistiquement. En 1994 et 1995 : pour la moyenne des rangs, on trouve un très léger avantage des hommes sur les femmes mais la différence ne se montre pas statistique-

20 Simon Laflamme et Jacques Berger, «Compétence linguistique et environnement social», *Revue canadienne de langues vivantes*, vol. 44, n° 4, mai, 1988, pp. 619-638; Simon Laflamme et Jacques Berger, «Autres considérations sur le rapport entre la compétence linguistique et l'environnement», *Revue du Nouvel-Ontario*, n°s 13-14, 1991-1992, pp. 133-154.

ment significative²¹. Chez les francophones, les moyennes des rangs sont à peu près équivalentes pour les hommes et pour les femmes²² et, chez les anglophones, elles laissent filtrer une mince supériorité des femmes, quoique non inférable²³.

Fondamentalement, donc, les performances des hommes et des femmes se répartissent de manière tout à fait comparable.

3.1.2. La différence selon la langue

En 1986, on pouvait conclure à une similitude des distributions pour les francophones et les anglophones. En 1995²⁴, on pouvait encore parler, et cette fois pour toute une décennie, de répartition comparable; du moins, on n'apercevait pas de différence marquée selon la langue du test de septembre 1985 à avril 1994. L'hypothèse de l'uniformité de l'aptitude à produire des idées, de l'homogénéité de la culture dans une société *masse-médiatisée* avait encore droit de cité.

À partir de septembre 1994, on l'a vu, l'évaluation du test en français s'est faite en fonction d'une nouvelle politique : il devenait plus difficile pour un francophone de réussir par comparaison à un anglophone. En conséquence, la distribution des résultats n'allait plus être immédiatement comparable d'une langue à l'autre. Cette situation met bien en évidence l'importance de procéder à des analyses qualitatives. Par ailleurs, elle rend difficile certaines analyses statistiques. Mais elle ne les interdit pas toutes. On comprendra qu'on trouve une variation aussi bien chez les francophones que chez les anglophones et qu'il est toujours possible de mesurer comment cette variation est attribuable à des facteurs communs comme le statut socioéconomique de la famille d'origine ou l'exposition aux médias. Ainsi, malgré la particularité de la distribution des scores en fonction de la langue du test, il demeure

21 La moyenne des rangs est de 883,70 (n=1019) pour les femmes et de 903,07 (n=764) pour les hommes (U=380 802,5; - W=689 943,5; z=0,8523; p=0,39).

22 La moyenne des rangs est de 199,01 (n=263) pour les femmes et de 197,50 (n=133) chez les hommes (U=17 356,5; W=26 267,5; z=-0,1337; p=0,89).

23 La moyenne des rangs est de 707,16 (n=757) pour les femmes et de 678,23 (n=631) pour les hommes (U=228 569,0; W=427 965,0; z=-1,5242; p=0,13).

24 Ali Reguigui et Simon Laflamme, *op. cit.*

possible d'étudier l'influence du milieu en fonction des critères qui ont été utilisés dans les analyses précédentes. L'essentiel est ici de vérifier, comme cela a été fait pour les données de 1986, si les caractéristiques environnantes sont susceptibles de faire varier les performances.

3.1.3. Les médias

Les données de 1986 ne révélaient pas de fluctuation des résultats attribuable aux habitudes d'exposition aux médias chez les francophones, c'est-à-dire qu'elles ne permettaient pas de voir de tendance significative qui aurait fait, par exemple, que plus le francophone s'exposait aux médias francophones, meilleur serait son résultat au test. Cela s'expliquait en partie par le fait que l'exposition aux médias francophones n'était pas usuelle. On pouvait néanmoins affirmer que, dans les cas exceptionnels 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»²⁵. Et l'on concluait : «Mais, hormis ces cas d'exception, on observe que, d'un côté, il ne suffit pas d'être fortement exposé au français pour réussir au test et que, d'un autre côté, la faible exposition n'entraîne pas forcément l'échec»²⁶.

Les étudiants de l'échantillon de 1994-1995 ont indiqué leurs habitudes pour chacun des médias sur une échelle de 1 à 7 où 1 correspond à «presque toujours en français» et 7 à «presque toujours en anglais».

3.1.3.1. La télévision

Dans le cas de la télévision, la réponse moyenne des francophones est de 6,00, ce qui dénote une forte inclination à écouter la télévision en anglais; inclination assez marquée, par ailleurs, puisque l'écart-type (1,25) témoigne d'une faible dispersion. L'analyse de variance ne dévoile pas de différence significative pour le résultat du test²⁷. Il reste que les moyennes tendent à diminuer du cas de l'étudiant qui est classé dans la catégorie «problèmes graves» (6,14) à celui de l'étudiant qui réussit (5,52) et que l'écart type procède inversement (de 1,07 à 1,61).

25 Simon Laflamme et Jacques Berger, «Compétence linguistique et environnement social», *op. cit.*, p. 627.

26 *Ibid.*, p. 627.

27 $F_{(3;424)} = 1,56; p = 0,20$.

Ainsi, plus on va vers la réussite, moins la tendance à écouter la télévision en anglais est forte.

Les francophones passent en moyenne 10,60 ($s=8,27$) heures par semaine à écouter la télévision. De la catégorie «problèmes graves» au succès, les moyennes baissent de 11,50 à 8,89. La différence n'est toutefois pas significative²⁸; c'est que les variations à l'intérieur des groupes sont très élevées. Si, dans l'ensemble, on constate une diminution du temps moyen qui est consacré à l'écoute de la télévision au fur et à mesure que la performance s'accroît, il reste que les variations entre les individus sont tellement grandes qu'il est imprudent d'en faire un réel facteur d'explication des résultats du test.

On ne s'étonnera évidemment pas que les anglophones écoutent la télévision en anglais : leur moyenne est de 6,56 ($s=0,91$) sur l'échelle linguistique. Dans l'ensemble, ils écoutent autant la télévision que les francophones (en moyenne 10,89 heures par semaine) et les différences individuelles sont aussi grandes ($s=8,79$). Ce qui fait que le temps qu'on accorde au petit écran ne constitue pas pour eux non plus un facteur de détermination de la performance au test²⁹.

3.1.3.2. La radio

Pour l'écoute de la radio, les analyses vont dans le même sens : pas de différence significative³⁰ d'un résultat du test à l'autre; forte exposition à l'anglais pour les francophones; inclinaison vers l'anglais d'autant moins marquée qu'on passe du cas de «problèmes graves» ($\bar{x}=6,30$, $s=1,21$) à celui de réussite ($\bar{x}=5,63$, $s=1,42$).

Chez les francophones, on écoute un peu moins la radio ($\bar{x}=8,66$) qu'on regarde la télévision ($\bar{x}=10,60$). En moyenne encore, on observe que plus on écoute la radio, moins il est probable qu'on réussisse au test (pour les cas de «problèmes graves» la moyenne est de 9,49; pour la réussite, la moyenne est de 7,24), mais, encore ici, les différences ne sont pas significatives³¹ puisque les variations individuelles sont trop grandes.

28 $F_{(3,419)}=0,79$; $p=0,50$.

29 $F_{(3,419)}=0,56$; $p=0,64$.

30 $F_{(3,415)}=1,41$; $p=0,23$.

31 $F_{(3,411)}=1,48$; $p=0,22$.

L'anglophone ne s'expose pas plus à la radio française qu'à la télévision française. Il écoute un peu moins la radio ($\bar{x}=10,89$) que la télévision ($\bar{x}=9,69$). L'écoute de la radio ne permet pas chez lui non plus de prédire le résultat au test³².

3.1.3.3. La lecture non scolaire

Chez les francophones, la lecture se fait moins normalement en anglais; la moyenne est de 4,85. On ne note pas de différence significative ici non plus en fonction des résultats au test³³. Les personnes dans la catégorie «problèmes graves» ont une moyenne de 5,08 ($s=1,62$); celles qui ont réussi ont une moyenne de 4,44 ($s=1,46$), c'est-à-dire qu'elles tendent un peu moins à lire en anglais.

L'effet de la lecture en dehors des études est assez étonnant. Plus on lit en dehors des heures d'études, moins il est probable qu'on réussisse au test : la moyenne de temps de lecture passe de 6,91 pour la catégorie «problèmes graves» à 4,00 pour la catégorie succès). La différence n'est toutefois pas significative³⁴ et cela est à nouveau attribuable à la très grande variance des résultats.

**Moyenne et écart type du temps de lecture
en dehors des études chez les francophones**

résultat au test	moyenne	écart type
réussi	4,00	3,56
bon mais non réussi	5,26	6,79
problèmes sérieux	6,02	6,29
problèmes graves	6,91	6,99

Les écarts types sont, en effet, très élevés : dans l'ensemble des personnes qui n'ont pas réussi, ils ne descendent pas au-dessous de 6, ce qui signifie qu'on y trouve des personnes qui lisent énormément et d'autres qui ne lisent à peu près pas du tout. Chez les personnes qui ont réussi, cet écart type est encore de 3,56; bien que moindre, il est là aussi élevé (l'intervalle de confiance à 95% est de 2,23 et 5,77). On peut donc constater que les meilleurs ne consacrent pas tous beaucoup de temps à

32 $F_{(3;1468)}=2,00$; $p=0,11$.

33 $F_{(3;408)}=2,04$; $p=0,11$.

34 $F_{(3;413)}=1,65$; $p=0,18$.

la lecture; mais il n'en demeure pas moins que ce temps est, en moyenne, moins élevé qu'il ne l'est pour les autres. On pourrait imaginer que les meilleurs étudiants consacrent beaucoup de temps aux études et que, pour cette raison, ils ne seraient pas en mesure d'aménager trop de périodes de lecture pour lire autre chose que ce qui est relié à leurs travaux scolaires. Cela n'est pas aussi simple. Les étudiants qui consacrent le plus de temps à leurs études sont ceux qui réussissent le moins bien (une moyenne de 18,08 par semaine pour les individus de la catégorie «problèmes graves» et de 13,44 pour la catégorie réussite). On ne peut donc que conclure que la lecture est loin de constituer un facteur déterminant de la compétence linguistique.

L'anglophone ne lit à peu près jamais en français ($\bar{x}=6,59$; $s=0,96$). Par ailleurs, plus il lit en dehors du cadre scolaire, plus il est probable qu'il réussisse au test. Il est en cela différent du francophone.

**Moyenne et écart type du temps de lecture
en dehors des études chez les anglophones**

résultat au test	moyenne	écart type
réussi	7,19	8,51
bon mais non réussi	6,81	8,08
problèmes sérieux	6,43	6,25
problèmes graves	5,60	4,04

Cependant, puisque les écarts types sont élevés, cette tendance n'est pas significative³⁵.

Contrairement à ce que l'on voit dans le cas des francophones, chez les anglophones, en moyenne, plus on étudie, plus on augmente ses chances de réussir le test : la moyenne passe de 12,00 pour la catégorie «problèmes graves» à 15,25 pour la réussite. Toutefois, étant donné que les variations entre les individus sont grandes, on n'obtient pas de différence significative en fonction du résultat au test³⁶; il n'est donc pas permis d'avancer quelque conclusion que ce soit sur ce chapitre.

35 $F_{(3,146)}=0,47$; $p=0,70$.

36 $F_{(3,1405)}=1,00$; $p=0,39$.

3.1.3.4. La musique enregistrée

L'exposition à la musique enregistrée est à peine moins anglophile que l'exposition à la radio. On ne voit pas là de changement significatif d'un niveau à un autre³⁷. Les moyennes, de «problèmes graves» à réussite, passent de 5,96 à 5,20 et les écarts types sont identiques, à 1,37 dans les deux cas.

À ne poser son regard que sur les moyennes, on constaterait que plus on en écoute, plus sont minces les chances de succès (une moyenne de 10,83 heures par semaine pour les personnes qui présentent des «problèmes graves» et de 6,12 pour les personnes qui ont réussi). Mais, encore ici, les variances sont trop grandes pour qu'on ait affaire à un instrument de prédiction significatif³⁸.

L'anglophone écoute la musique en anglais ($\bar{x}=6,57$; $s=0,96$) et, en moyenne, il s'adonne à cette activité 10,82 heures par semaine, soit un peu plus que le francophone ($\bar{x}=9,29$). Les différences individuelles sont énormes ($s=12,45$). On ne note donc pas de modification significative en fonction de la note au test³⁹.

3.1.3.5. Conclusion sur les médias

Une analyse globale du lien entre les médias et le score au test ne révèle aucune interaction ni chez les francophones ni chez les anglophones pour aucun ensemble de médias. Ces analyses ne cachent donc pas d'informations.

On peut ici conclure que, dans l'ensemble, soit les différences sont trop faibles, soit les variances sont trop grandes pour qu'on puisse noter que l'exposition aux médias prédise les performances linguistiques et cela, aussi bien pour les francophones que pour les anglophones.

3.1.4. Les relations sociales

Les données de 1986 avaient permis de constater, chez les francophones, un «processus d'assimilation d'une génération à l'autre» en ce que, par exemple, les parents se parlaient entre eux plus communément en français que leurs enfants ne le faisaient entre frères et soeurs. Dans les dernières données, on observe aussi cette tendance.

37 $F_{(3,413)}=1,56$; $p=0,20$.

38 $F_{(3,408)}=1,70$; $p=0,16$.

39 $F_{(3,1448)}=1,25$; $p=0,29$.

On a mesuré la fréquence d'utilisation du français sur une échelle de 1 à 8 où 8 signifie que la communication a lieu « toujours en français » et 1 qu'elle se déroule toujours en anglais. Dans la même échelle, on avait des valeurs de 8 à 15 où une valeur de 15 renvoyait à une communication qui se fait « toujours dans une langue autre que le français et l'anglais ». Très peu d'individus ont inscrit des valeurs qui vont de 9 à 15. Quoi qu'il en soit, cette portion de l'échelle a été recodée et ramenée aux valeurs qui s'étendent de 1 à 7. Cela se justifie aisément puisque, par exemple, une valeur de 7 se situe à la même distance de 8 qu'une valeur de 9, ou encore une valeur de 1 est à distance égale de 8 qu'une valeur de 15; 9 a donc été converti en 7, 10 en 6, 11 en 5 et ainsi de suite. Ce qui fait que plus la valeur est près de 1, moins la communication se fait en français et que plus elle est proche de 8, plus il en va autrement. Et comme on trouve peu de cas de communication dans une langue autre que le français et l'anglais, on peut avancer sans exagération réelle que plus la valeur est près de 1, plus la communication tend à être en anglais.

Or, la fréquence moyenne pour la communication des parents entre eux pour les personnes qui se sont soumises au test français, est à 5,72; elle est à 5,92 pour la communication avec la mère, à 5,79 pour la communication avec le père; elle baisse à 5,23 pour la communication avec les frères et soeurs et à 4,73 pour la communication avec les amis. Ces chiffres permettent de constater que, prise dans son ensemble, la situation franco-ontarienne tend à être bilingue même au sein du foyer: un chiffre de 5 indique qu'on parle un peu plus souvent en français qu'en anglais (ou dans une autre langue que l'anglais ou le français). Les pourcentages sont aussi révélateurs. Ce n'est que dans 29,4% des familles où l'on parle français que les parents se parlent toujours en français; cette proportion diminue à 16,5% pour les échanges au sein de la fratrie.

Pour ce qui est de l'influence de l'environnement linguistique sur la performance au test de compétence chez les francophones, on observe que plus les parents parlent français entre eux, plus il est probable que l'enfant connaisse le succès⁴⁰ : les moyennes passent de 5,27 pour l'échec grave à 7,33 pour la réussite. Il en va de même pour la communication avec la mère : plus l'étudiant ou l'étudiante tend à parler

40 $F_{(3,346)} = 2,95$; $p < 0,05$.

français avec sa mère, plus ses chances sont grandes de réussir au test⁴¹: chez les personnes qui se situent dans la catégorie des «problèmes graves», la moyenne est de 5,39 et, chez celles qui appartiennent à la catégorie réussite, elle est de 7,20. Le cas de la communication avec le père ne présente pas de résultats statistiquement inféribles⁴², mais on note la même inclination : des moyennes de 5,59 pour l'échec grave à 7,29 pour la réussite. Les résultats ne sont pas non plus statistiquement significatifs pour la langue de communication entre les frères et les soeurs⁴³, mais, encore là, la tendance se laisse entrevoir avec des moyennes de 4,93 pour les étudiants qui éprouvent le plus de difficulté et de 6,67 pour les meilleurs. La langue de communication avec les amis n'a pas d'effet significatif⁴⁴ ni de modification sensible.

Le fait de vivre en français au sein de la famille a une certaine influence sur la performance au test. Mais cette exposition à la langue ne rend pas inéluctable la réussite; elle en accroît les probabilités. S'il importe d'être francophone pour réussir au test en français, il ne suffit pas de l'être. On faisait le même constat en se fondant sur les données de 1986. Les analyses qui reposent sur des mesures de tendance centrale comme celles que nous utilisons ici permettent certainement de dégager précisément des tendances; si l'on observait des tableaux de contingence, on verrait que ces tendances comportent des variations et des exceptions ainsi que nous l'avions montré à partir des données de 1996.

Les francophones ne sont pas ici différents des anglophones : même pour l'anglophone, il ne suffit pas d'être exposé à sa langue pour réussir au test de compétence. Ce qu'il y a de particulier dans le cas du francophone, c'est qu'une non-exposition à sa langue ou une non-utilisation de cette langue a pour corollaire l'utilisation de l'autre langue. Cela peut avoir des répercussions sur ses performances dans sa langue maternelle.

3.1.5. L'autoévaluation

Le questionnaire demande aux étudiants d'évaluer subjectivement leur compétence dans la langue dans laquelle ils se soumettent au test et

41 $F_{(3;352)} = 3,18; p < 0,05$

42 $F_{(3;346)} = 1,68; p = 0,17.$

43 $F_{(3;340)} = 2,34; p = 0,07.$

44 $F_{(3;350)} = 0,56; p = 0,64.$

dans l'autre langue officielle, et cela qu'il s'agisse de parler, d'écrire ou de lire. Comme il y a très peu de personnes qui ont pour langue maternelle une langue autre que le français et l'anglais, on peut dire que celles qui font leur rédaction en français sont essentiellement francophones et celles qui la font en anglais sont normalement anglophones – en tout cas on ne commet pas de graves erreurs. Cette autoévaluation se fait sur une échelle de Likert à cinq niveaux⁴⁵.

Dans les données de 1986, on observait que les francophones étaient un peu plus critiques à l'égard de leur compétence dans leur propre langue que les anglophones. Les dernières données laissent entendre la même chose.

À l'oral, les personnes qui ont répondu au questionnaire en français ont une moyenne de 3,90 alors que celles qui ont répondu en anglais ont, elles, une moyenne de 4,47; la différence est nettement significative⁴⁶. À l'écrit, les personnes qui ont répondu en français ont une moyenne de 3,58 pour leur compétence en français, et les personnes qui ont répondu en anglais, une moyenne de 4,14 pour leur compétence en anglais; ces différences sont ici encore tout à fait inférables⁴⁷. Pour ce qui est de l'aptitude à lire dans la langue dans laquelle on s'est prêté au test, l'autoévaluation des francophones a une moyenne de 4,31 et celle des anglophones de 4,51, différence qui, bien que faible, est statistiquement significative⁴⁸. En eux-mêmes ces résultats sont difficiles à interpréter quoiqu'il semble clair que le francophone tende à porter un jugement plus sévère que l'anglophone sur ses facultés linguistiques dans la langue qu'il choisit pour le test.

L'autoestimation de la compétence en langue seconde tend bien évidemment à être supérieure chez les francophones à celle que l'on trouve chez les anglophones. Les différences sont toujours significatives: à l'oral : 4,21 pour le francophone et 2,30 pour les anglophones; à l'écrit : 4,03 pour les francophones et 2,08 pour les anglophones; à la

45 En français : mauvaise (1), passable (2), moyenne (3), assez bonne (4), bonne (5). En anglais : poor (1), passable (2), average (3), good (4), very good (5).

46 $t_{fr.-an} = -12,02$; $D = 572,48$; $p < 0,001$.

47 $t_{fr.-an} = -10,82$; $D = 597,14$; $p < 0,001$.

48 $t_{fr.-an} = -4,48$; $D = 608,26$; $p < 0,001$.

lecture : 4,38 pour le francophone et 2,52 pour l'anglophone. Ces chiffres traduisent bien les relations habituelles entre un groupe minoritaire et un groupe majoritaire. On mesure davantage l'ampleur de ces relations d'inégalité quand on observe que les francophones ont l'impression d'être meilleurs dans la langue du dominant, la langue seconde (ls) que dans leur langue maternelle (lm) : à l'oral, 3,90 pour le français et 4,22 pour l'anglais⁴⁹; à l'écrit, 3,58 pour le français et 4,03 pour l'anglais⁵⁰; à la lecture, 4,31 pour le français et 4,38, bien que la différence ne soit pas ici significative⁵¹.

L'autoévaluation des francophones n'est pas sans correspondance avec la performance au test de compétence : meilleur on se croit, plus grandes sont les chances de réussir au test et cela est vrai pour son opinion aussi bien sur sa langue parlée⁵² que sur sa langue écrite⁵³ ou sur son aptitude à lire⁵⁴. L'autoévaluation des anglophones, elle non plus, ne semble pas injustifiable si on la confronte aux résultats du test, que ce soit pour l'anglais parlé⁵⁵, pour l'anglais écrit⁵⁶ ou pour l'anglais lu⁵⁷.

Le questionnaire demandait aux étudiants de comparer leur compétence relativement à certains groupes désignés. Dans cette nouvelle autoévaluation, ils avaient trois possibilités de réponse : inférieure,

49 $t_{lm-ls} = -5,84$; $D=425$; $p < 0,001$.

50 $t_{lm-ls} = -8,51$; $D=423$; $p < 0,001$.

51 $t_{lm-ls} = -1,44$; $D=422$; $p=0,15$.

52 $F_{(3,424)} = 6,37$; $p < 0,001$; problèmes graves 3,61, problèmes sérieux 3,94, bon mais non réussi 4,04, réussite 4,35.

53 $F_{(3,422)} = 16,07$; $p < 0,001$; problèmes graves 3,13, problèmes sérieux 3,67, bon mais non réussi 3,86, réussite 4,40.

54 $F_{(3,422)} = 8,11$; $p < 0,001$; problèmes graves 4,00, problèmes sérieux 4,34, bon mais non réussi 4,53, réussite 4,60.

55 $F_{(3,1478)} = 13,39$; $p < 0,001$; problèmes graves 3,40, problèmes sérieux 4,27, bon mais non réussi 4,47, réussite 4,58.

56 $F_{(3,1473)} = 24,96$; $p < 0,001$; problèmes graves 2,60, problèmes sérieux 3,83, bon mais non réussi 4,13, réussite 4,34.

57 $F_{(3,1474)} = 19,52$; $p < 0,001$; problèmes graves 3,20, problèmes sérieux 4,27, bon mais non réussi 4,50, réussite 4,66.

équivalente, supérieure. Ces variables ont été traitées en tant que cardinales où, pour le premier cas, la valeur était de 1, pour le second, de 2, et pour le troisième, de 3. Francophones et anglophones trouvent généralement leur compétence équivalente, sinon supérieure, à celle de leurs parents ($\bar{x}_{fr.} = 2,27$ et $\bar{x}_{an.} = 2,26$) et, en cela, ils sont semblables⁵⁸. Ils considèrent aussi avoir des compétences équivalentes et parfois supérieures à celles de leurs camarades de classe ($\bar{x}_{fr.} = 2,17$ et $\bar{x}_{an.} = 2,08$)⁵⁹ ou de «tout le monde» ($\bar{x}_{fr.} = 2,03$ et $\bar{x}_{an.} = 2,24$)⁶⁰. Par comparaison à l'annonceur de la radio, les francophones tendent à se sentir inférieurs ($\bar{x}_{fr.} = 1,46$), et les anglophones, à se juger à peu près équivalents ($\bar{x}_{an.} = 1,99$)⁶¹. Si maintenant ils se comparent à leurs professeurs, leur autoévaluation est plus modeste, pour les deux groupes linguistiques ($\bar{x}_{fr.} = 1,34$ et $\bar{x}_{an.} = 1,47$)⁶². Ainsi, malgré les différences statistiquement significatives entre francophones et anglophones, les tendances sont les mêmes pour les deux groupes; on trouve seulement que les anglophones affichent, en moyenne, un peu plus communément de confiance en leurs moyens que les francophones.

La mesure de la comparaison avec les divers types de personnes n'explique pas toujours le résultat au test de compétence. On ne trouve aucune variation des moyennes, par exemple, en fonction de l'évaluation par rapport aux parents, ni chez les francophones⁶³, ni chez les anglophones⁶⁴. La comparaison aux professeurs n'est pas explicative non plus pour aucun des deux groupes linguistiques⁶⁵. La comparaison avec les camarades de classe semble produire des distinctions statistiquement

58 Et la différence n'est pas significative ($t_{fr.-an.} = 0,29$; $D = 608,44$; $p = 0,77$).

59 La différence, ici, bien que faible, est significative ($t_{fr.-an.} = 3,30$; $D = 532,00$; $p < 0,001$).

60 Différence significative ($t_{fr.-an.} = -8,56$; $D = 736,92$; $p < 0,001$).

61 Et la différence est significative ($t_{fr.-an.} = -16,23$; $D = 630,91$; $p < 0,001$).

62 Différence significative ($t_{fr.-an.} = -3,99$; $D = 758,62$; $p < 0,001$).

63 $F_{(3;415)} = 0,04$; $p = 0,99$.

64 $F_{(3;1453)} = 0,43$; $p = 0,73$.

65 Pour les francophones : $F_{(3;413)} = 0,80$; $p = 0,50$. Pour les anglophones : $F_{(3;1446)} = 0,60$; $p = 0,61$.

significatives pour les francophones⁶⁶ et pour les anglophones⁶⁷. Pour ce qui est de la comparaison avec «tout le monde» ou avec l'annonceur de la radio, l'analyse de variance est significative chez les anglophones mais non chez les francophones. Ce phénomène est largement attribuable à la taille des échantillons et au surcroît de confiance en soi des anglophones; mais il reste qu'on trouve des tendances similaires pour les deux groupes. Chez les francophones, dans la comparaison avec «tout le monde», les personnes qu'on classe dans la catégorie «problèmes graves» ont une moyenne de 1,95; les anglophones dans la même catégorie ont une moyenne de 1,80. S'ils figurent dans la catégorie réussite, les francophones ont une moyenne de 2,17, les anglophones de 2,34⁶⁸. Le cas de la comparaison avec l'annonceur de la radio est différent. Les francophones sont d'autant plus critiques d'eux-mêmes qu'ils sont bons selon les critères du test de compétence : les meilleurs ont une moyenne de 1,31, et les pires, une moyenne de 1,44⁶⁹, comme si à la compétence s'ajoutait un surplus de sévérité; les anglophones qui font le moins bien ont une moyenne de 1,60, ceux qui font le mieux, une moyenne de 2,07⁷⁰.

On peut conclure ici que, dans les deux groupes linguistiques, les individus témoignent généralement d'une certaine clairvoyance quant à leur compétence, si l'on prend pour critère le score qui est obtenu au test.

On peut aussi conclure que les francophones n'ont pas le sentiment d'une détérioration de la langue si l'on se fie à leur opinion par rapport à leurs parents et ce, malgré le fait que, comme on l'a vu plus haut, la communication se fait moins en français au sein de la fratrie qu'entre les parents.

3.2. De nouvelles informations

3.2.1. Le statut socioéconomique de la famille d'origine

Les performances au test de 1986 avaient été analysées en fonction

66 $F_{(3;417)}=5,97$; $p < 0,001$.

67 $F_{(3;1450)}=7,19$; $p < 0,001$.

68 Pour les francophones : $F_{(3;408)}=1,98$; $p=0,11$. Pour les anglophones : $F_{(3;1447)}=10,99$; $p < 0,001$.

69 $F_{(3;409)}=0,59$; $p=0,62$.

70 $F_{(3;1438)}=4,09$; $p < 0,01$.

du sexe, de la langue de communication, de l'exposition aux médias et de l'autoévaluation de la compétence linguistique. La conclusion générale était celle d'une homogénéisation du rapport à la langue, ou plutôt à la production des informations en société. Si cette hypothèse est vraie, cela signifie qu'on ne devrait pas trouver de fluctuations des scores au test en fonction du statut socioéconomique de la famille d'origine. L'origine familiale joue un rôle peu défini.

L'occupation de la mère⁷¹ ne semble pas avoir d'influence dans le cas des francophones. En effet, si l'on ramène ces occupations à une cote cardinale et qu'on procède à une analyse de variance selon les résultats au test, bien qu'on voie une légère progression d'une moyenne de 47,03 pour les plus faibles à 51,18 pour les plus forts, les différences ne sont pas significatives⁷². L'occupation de la mère n'a pas non plus d'effet dans la population anglophone⁷³ et cela en dépit du fait que les moyennes passent de 32,16 pour les personnes dont on évalue qu'elles ont des problèmes graves à 47,84 pour celles qui ont réussi au test. Cela s'explique par le fait qu'on dénombre très peu d'individus, chez les anglophones, parmi les étudiants qui ont les pires résultats, et par le fait que la variation des moyennes des occupations soit très faible en fonction des trois autres niveaux.

L'influence du père est significative chez les francophones⁷⁴ mais non chez les anglophones⁷⁵. Dans le cas des francophones, la moyenne pour l'occupation des pères va de 43,25 pour les étudiants les plus faibles à 47,07 pour les plus forts; chez les anglophones, ces moyennes vont respectivement de 46,63 à 49,11.

71 Les occupations ont d'abord été classées d'après l'index de Statistique Canada de 1981 (*Classification type des professions*, Ottawa, Ministère des Approvisionnements et services, catalogue 12-565F, février). Elles ont ensuite été ramenées à une échelle à cinq niveaux établie à partir des valeurs calculées par Bernard R. Blishen, William K. Carroll et Catherine Moore («The 1981 Socioeconomic Index for Occupations in Canada», *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, vol. 24, n° 4, pp. 465-488, 1987).

72 $F_{(3,292)} = 0,34$; $p = 0,80$.

73 $F_{(3,1146)} = 1,47$; $p = 0,22$.

74 $F_{(3,399)} = 2,61$; $p < 0,05$.

75 $F_{(3,1394)} = 0,69$; $p = 0,56$.

En bref, les moyennes sont relativement basses dans tous les cas : on n'observe donc pas de variations importantes ni d'un groupe linguistique à l'autre, ni, quant au test, d'un niveau à l'autre. Le statut socio-économique de la famille d'origine semble assez homogène pour toute la population étudiante. S'il y a une variation statistiquement significative en ce qui a trait aux pères des étudiants francophones, elle ne révèle pas de différences importantes et il s'agit de statistique inférentielle limitée ($p=0,0514$). Si l'on sent que les moyennes tendent à monter des personnes classées parmi celles qui éprouvent des «problèmes graves» à celles qui réussissent au test, ce n'est pas pour marquer des écarts notoires.

Le niveau d'éducation des mères des étudiants francophones est sans influence comme l'indique le test de Kruskal-Wallis⁷⁶ mais il l'est pour celui des mères des anglophones⁷⁷. Les mères de la population anglophone sont, dans l'ensemble, plus instruites : on en compte moins en proportion qui, par exemple, n'ont pas terminé leurs études secondaires (25,7% pour 15,6%).

Le niveau d'éducation des pères n'agit pas non plus sur les élèves francophones⁷⁸ ni sur les élèves anglophones⁷⁹. Dans le cas des parents francophones, si l'on ne fait attention qu'à la moyenne des rangs, on ne dénote même pas de tendance à l'augmentation – les résultats ne sont pas consistants. Dans le cas des parents anglophones, on note cependant, nonobstant leur caractère non inférable, une tendance qui fait que plus les parents sont instruits, meilleures sont les chances de l'enfant de réussir au test. Mais on ne peut traiter ces résultats qu'avec d'immenses réserves à cause, notamment, des variations à l'intérieur même de chacun des scores, c'est-à-dire que cette tendance comporte bon nombre de contradictions qui rendent précisément les résultats non inférables.

Le cas des revenus familiaux est le suivant : une légère tendance à l'augmentation au fur et à mesure qu'on s'élève des étudiants les plus

76 $X_p^2=2,12$; $p=0,55$.

77 $X_p^2=10,60$; $p<0,05$.

78 Test Kruskal-Wallis, $X_p^2=4,36$; $p=0,23$.

79 Test Kruskal-Wallis, $X_p^2=2,93$; $p=0,40$.

faibles aux plus forts mais pas de variation significative, et cela aussi bien pour les anglophones que pour les francophones⁸⁰. Ces résultats témoignent, une nouvelle fois, de l'homogénéité des statuts socio-économiques des familles de la population étudiante de l'Université en même temps qu'ils révèlent que l'influence de la famille est très faible, en tout cas qu'on ne saurait prédire les performances de l'étudiant par la simple invocation de l'occupation, du niveau d'éducation ou du revenu des parents.

3.2.2. Les études en français au primaire et au secondaire

Presque toutes les personnes qui ont répondu au questionnaire en français ont fait des études primaires et secondaires en français et la presque totalité de ces études ont effectivement été faites en français (90% et plus). Cette proportion d'études en français n'a pas d'influence sur le score au test ni en ce qui a trait aux études primaires⁸¹, ni en ce qui concerne les études secondaires⁸². Cela va sans dire puisque tout le monde ou presque a fait à peu près la totalité de ses études en français avant d'arriver à l'université et qu'on n'en trouve pas moins une distribution importante des résultats. En bref, il ne suffit pas d'avoir étudié en français pour passer le test et on ne peut pas dire que plus on aura étudié en français avant d'être admis à l'université, meilleur on sera. Les francophones ne sont pas en cela distincts des anglophones.

3.2.3. L'âge

L'âge, pour la population qui répond au questionnaire en français, n'a aucune influence puisque presque toutes les personnes qui sont soumises au test ont entre 20 et 22 ans.

3.2.4. Le pays de résidence

À peu près tous les francophones déclarent comme pays de résidence et d'origine le Canada, comme province de résidence et d'origine,

80 Les revenus sont donnés en valeurs ordinales. Les test de Kruskal-Wallis sont de $X_p^2=5,76$; $p=0,12$ pour les anglophones et de $X_p^2=0,60$; $p=0,90$ pour les francophones.

81 $F_{(3,340)}=1,18$; $p=0,32$.

82 $F_{(3,146)}=1,17$; $p=0,32$.

l'Ontario. La plupart d'entre eux proviennent du nord de l'Ontario et habitent cette même région. On ne trouve pas de variation en fonction de ces variables.

3.2.5. L'année du programme

L'année du programme ne fait pas non plus varier les résultats au test. Cependant on note que le test est davantage destiné aux étudiants des niveaux inférieurs. Au fur et à mesure que les étudiants progressent dans leur programme, ils réussissent sans doute à décrocher leur note de passage dans les cours qui peuvent se substituer au test.

4. Conclusion

Est-il possible de prédire les performances des étudiants à partir de variables exogènes? S'il s'agit de caractéristiques sociodémographiques, la réponse est négative, du moins si l'on évalue des ensembles globaux.

Il semble que la distribution de la compétence soit quelque peu aléatoire, que ce qui la rend possible ne résulte pas des déterminants usuels de la sociolinguistique. Et les analyses que nous venons d'effectuer le confirment.

Ces analyses, toutefois, se concluent sur un paradoxe. D'une part, l'hypothèse de l'homogénéisation de l'aptitude à produire des connaissances se confirme, mais il appert que cette confirmation a pour pendant la variation entre les individus; dans une large mesure, ce qui empêche de valider les variables indépendantes et de faire état de la différence selon les groupes sociaux, c'est la dispersion même des caractéristiques individuelles. La question se pose donc de savoir comment il est possible que l'homogénéisation ait pour corollaire la différenciation. Or, c'est ici même que prend toute sa force l'hypothèse de l'uniformisation sociale. En effet, bien que les comportements soient variés et que certaines caractéristiques sociodémographiques des individus soient dissemblables, on assiste à des performances tantôt comparables, tantôt non. L'uniformisation est telle qu'elle ne permet même pas à la personne chez qui les dispositifs sont idéaux de mieux faire qu'une autre chez qui on ne trouve pas les mêmes conditions potentiellement favorables. Et c'est cette volatilité du social, rendue possible par la *masse-médiatisation*, qui fait qu'autant il est peu permis de prédire le succès, autant il est possible d'admettre le caractère aléatoire de l'aptitude à produire des connaissances. Ce phénomène, loin de confirmer les thèses d'un psychologisme naïf qui ramène la compétence à des caractéristiques individuelles acquises ou innées, montre à quel point la société, en massifiant

l'incapacité à produire des idées, étend son dispositif par delà les déterminants individuels. On n'assiste pas à une vaste manifestation des dispositions individuelles, mais plutôt à une socialisation de l'indifférenciation. Ce qui fait qu'une personne, ou plutôt un ensemble de personnes, indifférenciées à maints égards, parvient à manipuler quelque peu les outils linguistiques en dehors de la reproduction des idées sociales et à découvrir dans un nouveau cadre théorique qui pourra illustrer ce qui est partagé, à côté de tout ce qui ne l'est pas, par les personnes qui viennent à fabriquer des significations compréhensibles au niveau de l'écrit, et probablement en deçà de l'écrit également. On découvrira probablement là que la société arrive à faire que des personnes ne se reconnaissent plus dans le discours de masse, dans les consensus sociaux, et que, par conséquent, elles en viennent à devoir se doter d'informations qui leur permettent de se reconnaître et peut-être, dans la mesure où la société parvient à admettre le différent, de se faire connaître en société. On découvrira là une aptitude de la société qui homogénéise les aptitudes à produire des idées, à produire aussi des aptitudes à intervenir sur soi, en luttant contre l'homogénéisation.