Table des matières

1 Introduction 30

2 Chapitre 1 ⇘ Problématique de la recherche 34

2.0 Introduction 35

2.1 Les liens entre le statut ethnolinguistique et les facteurs socio-psychologiques et langagiers dans l'expression identitaire 37

2.1.1 Le statut ethnolinguistique et l'expression identitaire 37

2.1.2 Les facteurs socio-psychologiques et langagiers et l'expression identitaire 40

2.2 Conclusion 46

2.3 Questions de recherche 48

2.4 Importance et originalité de la recherche 49

3 Chapitre 2 ⇘ Cadre théorique de la recherche 50

3.0 Introduction 51

3.1 Dimensions déterminant le comportement langagier du bilingue 52

3.1.1 Dimension sociologique 52

3.1.1.1 Les usages langagiers 53

3.1.1.2 Le statut ethnolinguistique 57

3.1.1.3 Le statut ethnolinguistique des groupes et l'expression identitaire 58

3.1.2 Dimension socio-psychologique 62

3.1.2.1 Les attitudes langagières 62

3.1.2.1.1 Approche mentaliste de la notion d'attitude 62

3.1.2.1.2 Approche comportementale (béhavioriste) de la notion d'attitude. 64

3.1.2.1.3 Approche socio-psychologique de la notion d'attitude 67

3.1.2.2 L'expression identitaire 69

3.1.2.2.1 Identité dans une perspective anthropologique : Identité individuelle versus identité collective 70

3.1.2.2.1.1 Identité individuelle ou personnelle 71

3.1.2.2.1.2 Identité collective ou sociale 73

3.1.2.2.2 Identité dans une perspective socio-psychologique 73

3.1.2.2.2.1 La théorie des « stratégies identitaires» (SI) : Quelques tendances 75

3.1.2.2.2.2 La « théorie de l'identité sociale » (TIS) de Tajfel (1974) 76

3.1.2.2.2.3 La théorie de «l'autocatégorisation » (TAC) de Turner (1981; 1988) 79

3.1.2.2.3 Identité dans une perspective structuraliste 81

3.1.2.2.4 Identité dans une perspective sociolinguistique 81

3.1.2.2.5 Identité dans une perspective ethnographique /interactionnelle 83

3.2 Modèles du comportement langagier du bilingue 85

3.2.1 Modèle de Lambert (1974a) sur le bilinguisme additif et soustractif 86

3.2.2 Modèle socio-éducatif de Gardner (2001b) 87

3.2.3 Modèle socio-psychologique de Clément (1984) 90

3.2.4 Modèle du développement bilingue de Landry et Allard (1990) 95

3.2.5 Modèle socio-cognitif du développement du langage (Hamers et Blanc, 2000) 101

3.3 Conclusion 105

4 Chapitre 3 ⇘ Revue des écrits 107

4.0 Introduction 108

4.1 Recherches sur les liens existant entre les différents facteurs socio-psychologiques 108

4.2 Recherches sur les facteurs socio-psychologiques liés à l'expression identitaire 114

4.3 Recherches sur le statut ethnolinguistique et la langue liés à l'expression identitaire 120

4.4 Synthèse et hypothèses de recherche 132

4.5 Schémas des questions et des hypothèses de recherche 139

5 Chapitre 4 ⇘ Méthodologie de la recherche 143

5.0 Introduction 144

5.1 La démarche méthodologique 145

5.2 L'échantillon 147

5.2.1 La langue maternelle des sujets 148

5.2.2 Les usages langagiers des sujets 151

5.3 L'instrumentation utilisée 153

5.3.1 Partie 1 du questionnaire : les renseignements de base et les usages langagiers 154

5.3.2 Partie 2 du questionnaire: les habitudes linguistiques et culturelles 156

5.3.3 Partie 3 du questionnaire : l'auto-évaluation de la compétence linguistique 158

5.3.4 Partie 4 du questionnaire : les attitudes langagières 159

5.3.5 Partie 5 du questionnaire : l'identité culturelle 165

5.4 La mise à l'essai de l'instrument 168

5.5 Le cadre général de la cueillette des données 169

5.5.1 Première période de cueillette des données 169

5.5.1.1 La cueillette des données à Montréal 169

5.5.1.2 La cueillette des données à Bruxelles 170

5.5.2 Deuxième période de cueillette des données 170

5.5.2.1 La cueillette des données au Maroc 170

5.6 Le plan de l'analyse statistique 171

5.6.1 Analyse de consistance interne 171

5.6.1.1 Résultats de la consistance interne chez les Marocains arabisés 172

5.6.1.2 Résultats de la consistance interne chez les Marocains francisés..... 175

5.6.1.3 Résultats de la consistance interne chez les Marocains de Montréal.. 178

5.6.1.4 Résultats de la consistance interne chez les Marocains de Bruxelles. 181

5.6.1.5 Résultats de la consistance interne chez les Québécois de Montréal.. 184

5.6.1.6 Résultats de la consistance interne chez les Belges de Bruxelles..... 187

5.6.2 Analyse descriptive 192

5.6.3 Analyse de contingence : le chi-carré 192

5.6.4 Analyse de variance : ANOVA..... 193

5.6.5 Analyse d'échelonnage multidimensionnel (MDS)..... 194

6 Chapitre 5 ⇘ Résultats des analyses descriptives 196

6.0 Introduction..... 197

6.1 Les usages langagiers..... 197

6.1.1 Synthèse 203

6.2 Les habitudes linguistiques et culturelles 206

6.2.1 Les langues auxquelles les sujets étaient exposés dans les médias 207

6.2.2 La fréquence à laquelle les sujets étaient exposés aux activités de littératie 210

6.2.3 La fréquence à laquelle les sujets participaient à certaines activités culturelles 211

6.2.4 La possession des ressources linguistiques (livres, journaux et bandes dessinées). 215

6.2.5 Synthèse 216

6.3 L'auto-évaluation de la compétence linguistique 218

6.3.1 Synthèse 223

6.4 Les attitudes langagières 224

6.4.1 Synthèse 228

7 Chapitre 6 ⇘ Vérification des hypothèses de recherche 230

7.0 Introduction 231

7.1 Section 1 : Les liens entre les échelles des attitudes langagières et les mesures des usages langagiers et de la perception de la compétence linguistique au moyen de l'analyse de contingence (le X2) 233

7.1.1 Les liens entre les attitudes langagières et les usages langagiers chez les sujets minoritaires (H1) 233

7.1.2 Les liens entre les attitudes langagières et les usages langagiers chez les sujets majoritaires (H3) 235

7.1.3 Les liens entre les attitudes langagières et le niveau perçu de compétence linguistique chez les sujets minoritaires (H2) 237

7.1.4 Les liens entre les attitudes langagières et le niveau perçu de compétence linguistique chez les sujets majoritaires (H4) 241

7.1.5 Synthèse : Section 1 247

7.2 Section 2 : La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des attitudes langagières, de la perception de la compétence linguistique, des usages langagiers et des habitudes linguistiques au moyen de l'analyse de variance (ANOVA) 251

7.2.1 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des attitudes langagières (H5) 252

7.2.1.1 Les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (les Marocains majoritaires et les Marocains minoritaires) (H5a).... 253

7.2.1.2 Les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (les Marocains majoritaires et les Marocains minoritaires) (H5a) 255

7.2.1.3 Les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) (les Marocains majoritaires et les Marocains minoritaires) (H5b) 256

7.2.1.4 Les attitudes envers les gens qui parlent le français (L2) (les Marocains majoritaires et les Marocains minoritaires) (H5b) 257

7.2.1.5 Les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (les Marocains minoritaires et les Francophones majoritaires) (H5c) 259

7.2.1.6 Les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (les Marocains minoritaires et les Francophones majoritaires) (H5c)..... 260

7.2.2 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes du niveau perçu de leur compétence linguistique (H6)..... 262

7.2.2.1 Le niveau perçu de compétence en langue maternelle (les Marocains minoritaires et les Marocains majoritaires) (H6a) 263

Rapport-Gratuit.com

7.2.2.2 Le niveau perçu de compétence en langue seconde (les Marocains minoritaires et les Marocains majoritaires) (H6b) 265

7.2.2.3 Le niveau perçu de compétence en langue maternelle (les Marocains minoritaires et les Francophones majoritaires) (H6c) 266

7.2.2.4 Le niveau perçu de compétence en langue seconde (les Marocains minoritaires et les Francophones majoritaires) (H6d) 268

7.2.3 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des usages langagiers (H7) 270

7.2.4 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des habitudes linguistiques (H8) 273

7.2.4.1 Les habitudes linguistiques (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) (H8a) 274

7.2.4.2 Les habitudes linguistiques (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) (H8b) 275

7.2.4.3 Les habitudes linguistiques (les Marocains minoritaires et les Francophones majoritaires (H8c) 275

7.2.5 Synthèse : Section 2 276

7.3 Section 3 : L'examen de l'expression identitaire chez les sujets minoritaires et les sujets majoritaires au moyen de l'analyse d'«échleonnage multidimensionnel ». 281

7.3.1 Description des profils de distance sociale au moyen de l'échelonnage multidimensionnel 282

7.3.1.1 Les Marocains de Montréal 282

7.3.1.2 Les Marocains de Bruxelles 285

7.3.1.3 Les Marocains arabisés 288

7.3.1.4 Les Marocains francisés 290

7.3.2 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes de l'expression identitaire (H9) 293

7.3.3 La différence entre les deux groupes minoritaires en termes de l'expression identitaire (H10) 294

7.3.4 La différence entre les deux groupes majoritaires en termes de l'expression identitaire (H11) 295

7.3.5 Synthèse : Section 3 296

7.4 Tableau récapitulatif des résultats des hypothèses 297

8 Chapitre 7 ⇘ Discussion des résultats et conclusion générale 306

8.0 Introduction 307

8.1 Discussion des résultats des hypothèses de recherche 308

8.1.1 Section 1 : Les liens entre les échelles d'attitude langagières et les mesures d'usages langagiers et de la perception de la compétence linguistique 308

8.1.1.1 Les liens entre les attitudes langagières et les usages langagiers chez les sujets minoritaires et majoritaires (H1 et H3) 309

8.1.1.2 Les liens entre les attitudes langagières et le niveau perçu de compétence linguistique chez les sujets minoritaires et les sujets majoritaires (H2 et H4) 313

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

8.1.2 Section 2 : La différence entre les minoritaires et les majoritaires en termes de leurs attitudes langagières, leurs usages langagiers leur perception de la compétence linguistique et leurs habitudes linguistiques 317

8.1.2.1 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des attitudes langagières (H5a à H5c) 318

8.1.2.2 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes de leur niveau perçu de compétence en LM et en L2 (H6a à H6d)..... 320

8.1.2.3 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des usages langagiers (H7) 322

8.1.2.4 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des habitudes linguistiques (H8a à H8c) 324

8.1.3 Section 3 : L'examen de l'expression identitaire chez les sujets minoritaires et les sujets majoritaires..... 327

8.1.3.1 La différence entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires en termes de l'expression identitaire (H9) 327

8.1.3.2 La différence entre les deux groupes minoritaires en termes de l'expression identitaire (H10) 328

8.1.3.3 La différence entre les deux groupes majoritaires en termes de l'expression identitaire (H11) 329

8.2 Exploration de la correspondance entre l'expression identitaire et les facteurs socio-psychologiques associés à la langue 331

8.2.1 Les Marocains de Montréal 331

8.2.2 Les Marocains de Bruxelles..... 332

8.2.3 Les Marocains arabisés 333

8.2.4 Les Marocains francisés 333

8.3 Conclusion générale 336

8.4 Limites et qualités de la recherche 341

9 Références bibliographiques 344

Liste des tableaux

Tableau 1. Répartition des groupes de sujets selon la langue maternelle 151

Tableau 2. Répartition des sujets selon le sexe, le niveau scolaire et l'âge 153

Tableau 3. Répartition des groupes de sujets selon le milieu et selon le pays 153

Tableau 4. Les thèmes se rapportant aux attitudes langagières des Marocains arabisés et francisés et des Marocains de Montréal et de Bruxelles. 162

Tableau 5. Les thèmes se rapportant aux attitudes langagières des Québécois de Montréal 163

Tableau 6. Les thèmes se rapportant aux attitudes langagières des Belges de Bruxelles 164

Tableau 7. La liste de paires pour le questionnaire d'identité culturelle 166

Tableau 8. Résultats de la consistance interne des échelles d'attitudes chez les Marocains arabisés 174

Tableau 9. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Marocains arabisés 175

Tableau 10. Résultats de la consistance interne des échelles d'attitudes chez les Marocains francisés 177

Tableau 11. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Marocains francisés 178

Tableau 12. Résultats de consistance interne des échelles d'attitudes chez les Marocains de Montréal 180

Tableau 13. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Marocains de Montréal 181

Tableau 14. Résultats de la consistance interne des échelles d'attitudes chez les Marocains de Bruxelles..... 183

Tableau 15. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Marocains de Bruxelles 184

Tableau 16. Résultats de la consistance interne des échelles d'attitudes chez les Québécois de Montréal 186

Tableau 17. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Québécois de Montréal 187

Tableau 18. Résultats de la consistance interne des échelles d'attitudes chez les Belges de Bruxelles 189

Tableau 19. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Belges de Bruxelles 190

Tableau 20. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires : Analyse de score des usages langagiers en milieu familial et scolaire : Parents, frères/sœurs, camarades 199

Tableau 21. Les Marocains arabisés et les Marocains francisés : Analyse de score des habitudes linguistiques /les langues utilisées pour regarder la télévision, un film, écouter la radio et des chansons..... 208

Tableau 22. Les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles : Analyse de score des habitudes linguistiques /les langues utilisées pour regarder la télévision, un film, écouter la radio et des chansons..... 209

Tableau 23. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires : Analyse de score des fréquences d'habitudes linguistiques: Lectures des livres, journaux, bandes dessinées, et écriture variée..... 210

Tableau 24. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires : Analyse de scores des habitudes culturelles: Regarder la télévision et fréquenter les spectacles culturels 212

Tableau 25. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires : Analyse de scores des habitudes culturelles: Possession de livres, journaux, bandes dessinées et périodiques 216

Tableau 26. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle (LM) et les usages langagiers en langue maternelle (LM) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H1a) 234

Tableau 27. Relation entre les attitudes envers le français (L2) et les usages langagiers en français (L2) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H1b) 235

Tableau 28. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle (LM) et les usages langagiers en langue maternelle (LM) chez Les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H3a) 236

Tableau 29. Relation entre les attitudes envers le français (L2) et les usages langagiers en français (L2) chez les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H3b) 236

Tableau 30. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle (LM) et les usages langagiers en langue maternelle (LM) chez les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles 237

Tableau 31. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle (LM) et le niveau perçu compétence en langue maternelle (LM) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H2a) 239

Tableau 32. Relation entre les attitudes envers le français (L2) et le niveau perçu de compétence en français (L2) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H2b) 239

Tableau 33. Relation entre les attitudes envers la littératie et le niveau perçu de compétence en littératie en langue maternelle (LM) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H2c) 240

Tableau 34. Relation entre les attitudes envers la littératie et le niveau perçu de compétence en littératie en français (L2) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H2d) 240

Tableau 35. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle (LM) et le niveau perçu de compétence en langue maternelle (LM) chez les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H4a) 243

Tableau 36. Relation entre les attitudes envers le français (L2) et le niveau perçu de compétence en français (L2) chez les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H4b) 243

Tableau 37. Relation entre les attitudes envers la littératie et le niveau perçu de compétence en littératie en langue maternelle (LM) chez les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H4c) 244

Tableau 38. Relation entre les attitudes envers la littératie et le niveau perçu de compétence en littératie en français (L2) chez les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H4d) 244

Tableau 39. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle et le niveau perçu de compétence en langue maternelle (français) chez les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles (H4e) 246

Tableau 40. Relation entre les attitudes envers la littératie et le niveau perçu de compétence en littératie en langue maternelle (français) chez les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles (H4f) 246

Tableau 41. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5a) 254

Tableau 42. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5a) 254

Tableau 43. Analyse de contraste pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) chez les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires (H5a) 255

Tableau 44. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5a) 255

Tableau 45. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) pour les quatre groupes (H5b) 256

Tableau 46. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) chez les quatre groupes (H5b) 256

Tableau 47. Analyse de contraste pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) chez les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires (H5b) 257

Tableau 48. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent le français chez les quatre groupes (H5b) 257

Tableau 49. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent le français (L2) chez les quatre groupes (H5b) 258

Tableau 50. Analyse de contraste pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent le français (L2) chez les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires (H5b) 258

Tableau 51. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) pour les quatre groupes (H5c) 259

Tableau 52. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5c) 260

Tableau 53. Analyse de contraste pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) chez les groupes minoritaires versus les groupes francophones majoritaires (H5c) 260

Tableau 54. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5c) 261

Tableau 55. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5c) .. 261

Tableau 56. Analyse de contraste pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (LM) chez les groupes minoritaires versus les groupes francophones majoritaires (H5c) 262

Tableau 57. Analyse de variance pour le thème de la compétence en langue maternelle (arabe et/ou berbère) telle que perçue chez les quatre groupes (H6a) 263

Tableau 58. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème de la compétence en langue maternelle (arabe et/ou berbère) telle que perçue chez les quatre groupes (H6a) 264

Tableau 59. Analyse de contraste pour le thème de la compétence en langue maternelle (arabe et /ou berbère) telle que perçue chez les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires (H6a) 264

Tableau 60. Analyse de variance pour le thème de la compétence en français (L2) telle que perçue chez les quatre groupes (H6b) 265

Tableau 61. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème de la compétence en français (L2) telle que perçue chez les quatre groupes (H6b) 265

Rapport-Gratuit.com

Tableau 62. Analyse de contraste pour le thème de la compétence en français (L2) telle que perçue chez les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires (H6b) .. 266

Tableau 63. Analyse de variance pour le thème de la compétence en langue maternelle (LM) telle que perçue chez les quatre groupes (H6c)..... 266

Tableau 64. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème de la compétence en langue maternelle (LM) telle que perçue chez les quatre groupes (H6c) 267

Tableau 65. Analyse de contraste pour le thème de la compétence en langue maternelle (LM) telle que perçue chez les minoritaires versus les francophones majoritaires (H6c) 267

Tableau 66. Analyse de variance pour le thème de la compétence en langue seconde telle que perçue chez les quatre groupes (H6d) 268

Tableau 67. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème de la compétence en langue seconde (L2) telle que perçue chez les quatre groupes (H6d)..... 269

Tableau 68. Analyse de contraste pour le thème de la compétence en langue seconde (L2) telle que perçue chez les minoritaires versus les Francophones majoritaires (H6d) 269

Tableau 69. La différence entre les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires en termes d'usages langagiers déclarés (H7) 271

Tableau 70. Les groupes minoritaires et les groupes majoritaires de même culture. Synthèse des usages langagiers déclarés dans les différents milieux (H7)..... 272

Tableau 71. Analyse de variance pour le thème des habitudes linguistiques chez les deux groupes minoritaires (H8a) 275

Tableau 72. Analyse de variance pour le thème des habitudes linguistiques chez les deux groupes majoritaires (H8b) 275

Tableau 73. Analyse de variance pour le thème des habitudes linguistiques chez les quatre groupes (H8c)..... 276

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Liste des figures

Figure 1 Modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1990) 55

Figure 2. Les approches de l'identité 85

Figure 3. Le modèle socio-éducatif de Gardner (2001b) 88

Figure 4. Représentation schématique du processus socio-psychologique individuel de Clément (1984) 91

Figure 5. Modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif de Landry et Allard (1990) 96

Figure 6. Modèle socio-cognitif du développement du langage (Hamers et Blanc 2000) 103

Figure 7. Niveau perçu de compétence en français 219

Figure 8. Niveau perçu de compétence en arabe 220

Figure 9. Niveau perçu de compétence en berbère 221

Figure 10. Niveau perçu de compétence en anglais et ou flamand 222

Figure 11. Niveau perçu de compétence dans une autre langue 223

Figure 12. Les attitudes langagières par thème 227

Figure 13. Configuration de la dimension 1 (axe horizontal) versus la dimension 2 de l'analyse multidimensionnelle « Multiscale » pour le groupe des Marocains de Montréal 283

Figure 14. Configuration de la dimension 1 (axe horizontal) versus la dimension 2 de l'analyse multidimensionnelle « Multiscale » pour le groupe des Marocains de Bruxelles. 286

Figure 15. Configuration de la dimension 1 (axe horizontal) versus la dimension 2 de l'analyse multidimensionnelle « Multiscale » pour le groupe des Marocains arabisés. 289

Figure 16. Configuration de la dimension 1 (axe horizontal) versus la dimension 2 de l'analyse multidimensionnelle « Multiscale » pour le groupe des Marocains francisés 291

Figure 17. Adaptation du modèle de développement bilingue en fonction des résultats de la présente étude..... 339

Introduction générale

« Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que des mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité; elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives. »

Michel Serres (1996 : 212).

1 Introduction

Plusieurs chercheurs dans le domaine de la psychologie, de la psychologie sociale ainsi que de l'anthropologie ont tenté de décrire et de comprendre l'influence des facteurs culturels et psychologiques sur le développement et le comportement humain; influence qui se traduit par la diversité à travers le monde, des conduites humaines et des comportements quotidiens. Plus spécifiquement, ces chercheurs s'intéressent aux phénomènes socio-psychologiques qui surviennent lorsque des individus et des groupes d'individus se trouvent dans une situation de contact des langues. C'est le cas notamment, dans certains pays où une population croissante d'élèves et d'étudiants reçoivent leur scolarisation par le biais d'une langue non maternelle, souvent une langue de grand prestige. Cette situation se trouve aussi, dans les pays qui accueillent un grand nombre d'individus ayant quitté leur société pour s'installer dans une nouvelle société et qui, de ce fait, entrent en contact avec les membres de la société d'accueil. Dans ce dernier cas, deux langues au moins coexistent dans la communauté.

Ces situations de contact des langues et des cultures ne sont pas sans conséquences. Elles impliqueraient éventuellement des changements relatifs aux comportements langagiers des groupes et des individus. Ces changements sont connus et plusieurs chercheurs les ont identifiés et répertoriés, notamment ceux reliés aux facteurs socio-psychologiques associés à la langue, aux facteurs linguistiques, aux comportements langagiers et à l'identité ethnolinguistique de ces groupes. Les recherches portant sur l'identité ethnolinguistique, ainsi que sur les facteurs socio-psychologiques permettent d'établir à tout le moins un lien entre ces différents facteurs pris indépendamment. Toutefois, à notre connaissance, peu d'études ont traité du lien entre le statut ethnolinguistique, dont l'importance est reconnue de façon empirique, et des variables socio-psychologiques dans l'expression de l'identité culturelle.

Le but de la présente étude est donc d'examiner ces comportements issus des rapports entre des groupes d'individus en situation de contact des langues. Plus spécifiquement, il s'agit de vérifier si les facteurs socio-psychologiques liés aux comportements langagiers

[1] et les expressions identitaires varient en fonction du statut ethnolinguistique, minoritaire et/ou majoritaire, chez des adolescents faisant partie d'une même communauté ethnolinguistique vivant dans différents pays et ayant des expériences scolaires différentes. Il s'agit aussi d'examiner la correspondance entre le profil identitaire et les facteurs sociologiques et langagiers des groupes étudiés.

Dans notre recherche, nous nous intéressons d'une part aux groupes de même origine ethnique en situation minoritaire [2] et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones. Il s'agit de jeunes adolescents, les Québécois de Montréal d'origine marocaine et les Belges de Bruxelles d'origine marocaine [3]. D'autre part, aux groupes en situation majoritaire de même culture, scolarisés en français ou en langue maternelle [4] dans leur pays d'origine. Dans ce dernier cas, il s'agit de jeunes adolescents marocains qui sont scolarisés en arabe dans les écoles publiques au Maroc, et de ceux qui reçoivent un enseignement en français dans les écoles dites de « mission » au Maroc[5].

La présente étude compte sept chapitres. Dans le premier chapitre, intitulé « Problématique » nous allons dans un premier temps situer notre recherche dans le domaine auquel il se rattache, soit celui de la psychologie sociale. Dans un deuxième

---

1- Nous entendons par facteurs socio-psychologiques liés aux comportements langagiers (les attitudes langagières, la compétence linguistique, les usages langagiers et les habitudes linguistiques).

2- Hamers & Blanc (1983 : 213) Définissent le groupe minoritaire comme suit : « Un groupe minoritaire ou minorisé est défini comme tel par le groupe majoritaire (dominant ou hégémonique) et est caractérisé par un manque de pouvoir de décision sur son propre sort. Cette impuissance s'étend à l'usage, restreint à certains domaines et exclu des domaines importants comme l'économie, l'administration et l'éducation. N'ayant pas le pouvoir de déterminer la nature de ses rapports avec le groupe dominant, la minorité ne peut pas d'avantage déterminer la nature de sa propre; c'est pourquoi elle a souvent une perception négative et cette perception négative s'étend à la langue. » .

Rouland (1991 : 124) donne une définition qui englobe l'aspect structurel et catégoriel : « (…) je pense qu'il n'existe pas de minorités en soi : elles ne se définissent que structurellement. Ce sont des groupes mis en situation minoritaire par les rapports de force, et de droit, qui les soumettent à d'autres groupes au sein d'une société globale dont les intérêts sont pris en charge par l'État qui opère la discrimination soit aux moyen de statuts juridiques inégaux (politique d'apartheid) soit grâce aux principe d'Égalité civique (en privant de droit spécifiques des collectivités dont la situation sociale et économique et particulière, l'égalité civique créer ou perpétuer des inégalité de fait ».

3- Pour plus de renseignements sur le mouvement migratoire au Québec et en Belgique (voir annexe A aux points: (1.0) Le mouvement migratoire au Québec et (1.1) Le mouvement migratoire en Belgique.

4- Nous parlons de la langue maternelle telle qu'elle est enseignée dans sa forme écrite standard. Pour plus de détail voir le point (1.2) en annexe A faisant un bref aperçu sur la situation linguistique au Maroc.

5- Appelé la « mission », le réseau des établissements français au Maroc. Il est, depuis 1990 rattaché à l'Agence pour l'Enseignement Français à l'étranger et placé sous la tutelle du Ministère des Affaires Étrangères. Pour plus de renseignements à ce sujet, voir le point (1.3) en annexe A traitant du système éducatif au Maroc.

temps, nous aborderons la problématique qui a motivé notre démarche de recherche. Dans un troisième temps, nous énoncerons nos questions de recherches. Enfin, nous soulignerons l'importance et l'originalité de la présente recherche.

Le cadre théorique de cette recherche dans le second chapitre sera présenté. Nous allons commencer ce chapitre par une introduction générale. Le deuxième point va traiter des deux dimensions importantes qui déterminent le comportement langagier du bilingue, à savoir la dimension sociologique et la dimension socio-psychologique. La première dimension sera consacrée à décrire dans un premier temps, les usages langagiers en nous appuyant sur des recherches menées dans des situations de contacts des langues; dans un deuxième temps, nous allons définir la notion du statut ethnolinguistique. Finalement, nous allons nous attarder à faire état de quelques travaux qui se sont appuyés sur la théorie de Giles, Bourhis et Taylor (1977). Dans la deuxième dimension, nous allons en premier lieu, définir le concept d'attitude selon la perspective mentaliste, comportementale et socio-psychologique. En deuxième lieu, l'expression identitaire sera définie selon diverses perspectives : anthropologique, socio-psychologique, structuraliste, sociolinguistique et enfin ethnographique. L'avant dernier point va traiter des différents modèles représentant le comportement langagier du bilingue, à savoir, le modèle de Lambert (1974a) sur le bilinguisme additif et soustractif; le modèle socio-éducatif de Gardner (2001b); le modèle socio-psychologique de Clément (1984); le modèle du développement bilingue de Landry et Allard (1990). Enfin, le dernier modèle présenté est le modèle socio-cognitif du développement du langage de Hamers et Blanc (2000). Une synthèse viendra clôturer le chapitre.

Le troisième chapitre est consacré à la revue des écrits. Dans ce chapitre, nous allons passer en revue les recherches empiriques qui ont examiné le rôle du statut ethnolinguistique et des facteurs socio-psychologiques associés à la langue dans l'expression identitaire. Trois sections y sont consacrées. Premièrement, nous examinerons les recherches qui ont porté sur les liens existant entre les différents facteurs socio-psychologiques. Deuxièmement, nous passerons en revue les recherches à propos du rôle des facteurs socio-psychologiques dans l'expression identitaire. Troisièmement, nous regrouperons les recherches qui ont examiné les liens entre le statut

ethnolinguistique et la langue et l'expression identitaire. Enfin, le dernier point sera consacré à une synthèse générale sur les lectures et aux questions et hypothèses de recherche. Ce dernier point sera suivi de schémas récapitulant les questions de recherche et les hypothèses qui en découlent.

La méthodologie de recherche adoptée est décrite dans le quatrième chapitre. D'abord, nous ferons part de la démarche méthodologique adoptée. Ensuite, nous décrirons notre échantillon, nous fournirons une description de l'instrumentation que nous avons utilisée, de la mise à l'essai de l'instrument et du cadre général de la cueillette des données. Enfin, nous présenterons le plan statistique utilisé dans cette recherche.

Dans le cinquième chapitre, il sera question de la présentation de l'analyse descriptive qui se rapporte aux mesures d'usages langagiers, d'habitudes linguistiques et culturelles, de compétence linguistique et enfin, d'attitudes langagières.

Le sixième chapitre sera consacré à la présentation des résultats relatifs à chacune de nos hypothèses de recherche.

Le dernier et septième chapitre présentera une discussion des principaux résultats obtenus dans la présente recherche. Nous terminerons ce chapitre par une conclusion générale et nous ferons un rappel des limites et des avantages de cette étude.

2 Chapitre 1 Problématique de la recherche

« Il nous faut donc affronter les deux injonctions contradictoires : Sauver l'extraordinaire diversité culturelle qu'a créée la diaspora de l'humanité et, en même temps, nourrir une culture planétaire commune à tous ».

Edgar Morin (1993 :25)

Rapport-Gratuit.com

2.0 Introduction

Le but de ce chapitre est dans un premier temps de situer notre recherche dans le domaine auquel il se rattache, soit celui de la psychologie sociale du langage. Dans un deuxième temps, nous aborderons la problématique qui a motivé notre démarche de recherche. Dans un troisième temps, nous énoncerons nos questions de recherche. Enfin, nous soulignerons l'importance et l'originalité de la présente recherche.

Plusieurs disciplines se sont intéressées à l'analyse des situations plurilingues dans différents contextes où il y a contact des langues. La linguistique étudie le langage afin d'en connaître la structure et le fonctionnement. Elle étudie plus spécifiquement le langage humain du point de vue de la diversité des langues et de leurs utilisations. La sociolinguistique étudie les variables linguistiques en fonction des faits sociaux, plus particulièrement, elle traite des relations entre langage, culture et société. La psychologie et la psycholinguistique analysent le développement bilingue et multilingue, le comportement linguistique de l'individu bilingue et l'apprentissage des langues. Pour ce qui est de la psychologie sociale du langage, celle-ci s'intéresse, entre autres, aux phénomènes socio-psychologiques qui surviennent lorsque des individus ou des groupes d'individus se trouvent dans une situation de contact des langues. Plus précisément, elle étudie les changements relatifs aux comportements langagiers et identitaires des groupes et des individus qui se trouvent soit dans un contexte minoritaire soit dans un contexte majoritaire. Elle examine notamment le rôle du statut ethnolinguistique, de la langue dans l'expression identitaire, ainsi que les liens entre cette dernière et d'autres facteurs socio-psychologiques.

Notre recherche s'inscrit dans ce vaste domaine de la psychologie sociale du langage; d'une part, elle porte sur l'importance du statut ethnolinguistique et de l'expression identitaire des individus; d'autre part, elle examine le profil identitaire correspondant aux facteurs socio-psychologiques et langagiers chez les mêmes individus.

Dans le cadre de notre recherche, le statut ethnolinguistique découle de la définition que Giles, Taylor et Bourhis, (1977) donnent de la vitalité ethnolinguistique d'un groupe. Hamers et Blanc (1983 : 216) soulignent que la notion de vitalité ethnolinguistique selon Giles, et al., (1977) se définit comme suit :

> *« La vitalité ethnolinguistique est un ensemble de facteurs socioculturaux qui font qu'un groupe est susceptible de se comporter comme une entité distinctive et active dans ses rapports avec d'autres groupes ethniques (…) celle-ci peut être mesurable par le rapport de force inter-communautaire entre, d'une part la communauté minoritaire et, d'autre part, la communauté majoritaire. Ce rapport de force, est attribuable en quelque sorte à l'équilibre relatif qui résulte du partage des capitaux démographique, politique, économique entre les deux groupes ».*

Le statut ethnolinguistique (majoritaire-minoritaire) est donc défini par la vitalité ethnolinguistique des groupes. (Pour plus de détails : Voir le chapitre 2 : Cadre théorique au point 3.1.1.2)

L'appartenance à un groupe particulier participe au processus de définition de soi et de construction de l'identité sociale. Cette identité se situe au croisement de l'autoperception (ce que nous remarquons et considérons comme étant important à notre sujet) et de la perception des autres (ce que les autres remarquent et considèrent comme étant important à notre sujet), ni l'une ni l'autre n'étant inhérente ni immuable. D'ailleurs, selon la Tajfel (1972 :151) *« L'identité relève de l'évaluation systématique qu'effectuent des membres d'un groupe par rapport à d'autres membres d'autres groupes».* Cette identité peut varier en fonction du groupe minoritaire-majoritaire. Elle correspondrait aux sentiments d'appartenance d'un individu pour un groupe particulier. Il faut non seulement qu'un individu se perçoive comme membre d'un groupe mais que ce dernier soit également perçu comme membre faisant partie de ce même groupe. (Pour plus de détails: Voir le chapitre 2 : Cadre théorique au point 3.1.1.3)

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

L'identité d'un individu et ou du groupe peut être liée au comportement langagier des individus en contexte minoritaire/majoritaire. D'ailleurs, plusieurs chercheurs ont examiné les facteurs socio-psychologiques et langagiers liés au statut des groupes et à leur identité. Parmi ces facteurs, Landry et Allard (1990) ont identifié les suivants : la compétence linguistique; les attitudes langagières; les usages langagiers et le contact avec chacune des langues des membres du groupe minoritaire et du groupe majoritaire. (Pour plus de détails : Voir le chapitre 2 : Cadre théorique au point 3.1.2).

Les chercheurs qui oeuvrent dans ce domaine tentent donc d'établir des liens entre le statut ethnolinguistique et l'expression identitaire et aussi des liens entre les facteurs socio-psychologiques et langagiers et l'expression identitaire. Ceci dans la mesure où une meilleure connaissance de ces liens permettrait de mieux circonscrire comment les individus se comportent sur le plan langagier et identitaire dans des contextes de contact des langues différents.

2.1 Les liens entre le statut ethnolinguistique et les facteurs socio-psychologiques et langagiers dans l'expression identitaire

Afin de bien situer notre recherche dans ce domaine, nous allons faire-part des travaux les plus pertinents qui ont été réalisés jusqu'à ce jour à ce propos. En premier lieu, nous rapporterons les recherches qui ont examiné le lien entre le statut ethnolinguistique et l'expression identitaire; en deuxième lieu, celles qui se sont penchées sur les liens entre les facteurs socio-psychologiques et langagiers et l'expression identitaire.

2.1.1 Le statut ethnolinguistique et l'expression identitaire

Certaines recherches menées en Amérique du Nord, comme celles de Powel-Thompson et Hopson (1992) de Yee et Brown (1992), ainsi que celles de Amiot et Bourhis (1999) de Berry (1990; 1996; 1997) de Clément, Gauthier et Noels (1993) de Landry et Allard (2000) et de Allard et Landry (1994) basées sur la théorie de l'identité sociale de Tajfel et

Turner (1986) ont tenté de vérifier si l'identité ethnolinguistique des groupes en situation minoritaire et majoritaire est fonction du statut ethnolinguistique des groupes en présence. De façon générale, les résultats de ces différentes recherches révèlent que les membres des groupes minoritaires s'identifient davantage aux groupes majoritaires qu'à leur propre groupe. Pour situer notre problème de recherche nous nous attarderons ici qu'à celles qui semblent les plus pertinentes.

Par exemple, Powell-Thompson et Hopson (1992) ont mené une étude aux États-Unis auprès d'enfants âgés entre 5 et 7 ans essayant d'examiner si ces enfants s'identifient à leur propre groupe minoritaire (les noirs) ou au groupe majoritaire (les blancs). Les sujets ont été soumis au test des poupées ethniques. Dans ce test, mis au point par Clarck et Clarck (1947), les auteurs considèrent qu'une préférence vis-à-vis de l'une ou de l'autre poupée, blanche ou noire, indique une identification au groupe ethnique correspondant. Les résultats de l'étude de Powell-Thompson et Hopson ont montré que les enfants noirs, issus d'un groupe minoritaire choisissent les poupées blanches. Les auteurs concluent que les enfants tant minoritaires que majoritaires ont tendance à s'identifier au groupe majoritaire en termes d'appartenance ethnolinguistique.

Au Canada, l'étude de Clément, Gauthier et Noels (1993) a été menée auprès d'adultes francophones du Québec dans une région où ils sont minoritaires. Les auteurs ont tenté d'examiner le lien entre le statut ethnolinguistique des sujets et leur expression de l'identité ethnique. Ces auteurs ont utilisé comme instrument de mesure le questionnaire de vitalité subjective de Bourhis, Giles et Rosenthal (1981). L'expression de l'identité ethnique a été mesurée à l'aide d'échelles visant à cerner le degré de similitude ou de différence entre les groupes minoritaires (les Francophones) et les groupes majoritaires (les Anglophones). De façon générale, les résultats de cette recherche indiquent une forte identification au groupe majoritaire anglophone et une identification, mais moindre au groupe francophone minoritaire. Les chercheurs ont donc conclu que le statut ethnolinguistique des groupes est un élément important dans le processus identitaire mais que les variables attitudinales entrent aussi en ligne de compte dans l'expression identitaire de ces groupes.

Plusieurs recherches portant sur l'acculturation sont également pertinentes à la présente recherche. Par exemple, Berry et ses collègues ont mené leurs recherches auprès des populations adultes issues de différents groupes ethniques au Canada (les Ukrainiens : voir Berry et Sam, 1997); (les Coréens : voir Berry et Kim, 1988); (les Vietnamiens : voir Berry et Blondel, 1982). Dans le but d'examiner le lien entre le statut ethnolinguistique des groupes et leur expression identitaire, les chercheurs ont pris en considération les variables suivantes : les différentes croyances des sujets concernant la vitalité ethnolinguistique, l'expression identitaire. En plus, ils ont utilisé d'autres variables, à savoir le lien entre le niveau de stress (le stress acculturatif)[6] des immigrants et leur mode d'acculturation (soit l'intégration, l'assimilation, la marginalisation et la séparation). Les instruments utilisés par Berry et ses collègues dans ces différentes recherches étaient : le test de Host Community Acculturation Scale (HCAS) (Bourhis, Moïse, Perreault, et Senécal, 1997) et un questionnaire incluant des questions sur la vitalité ethnolinguistique et l'expression identitaire.

De façon générale, ces recherches ont montré que le statut ethnolinguistique n'était pas le seul élément qui déterminait l'identité des groupes en présence mais que le lien entre le stress acculturatif était aussi associé avec l'identification au groupe minoritaire et ou majoritaire. Dans leur interprétation, les auteurs ont ajouté une nouvelle dimension qui est importante dans le processus identitaire. C'est celle du choix à faire quant au caractère désirable ou non de l'identification ethnique au groupe minoritaire et ou majoritaire.

Il ressort donc de ces études que plusieurs facteurs entrent en ligne de compte dans l'expression identitaire des individus. Il s'agit :

- du statut ethnolinguistique des groupes en situation minoritaire;
- de attitudes des sujets envers les groupes d'appartenance;
- du choix des sujets de s'identifier à l'un ou à l'autre groupe;
- du niveau de stress acculturatif des individus.

6- Berry (1997: 141) définit le stress acculturatif comme résultant du processus d'acculturation lui-même. Il se manifeste par des problèmes de santé mentale (confusion, dépression, angoisse, etc., de marginalité (...), d'aliénation et des difficultés identitaires.

2.1.2 Les facteurs socio-psychologiques et langagiers et l'expression identitaire

D'autres recherches dans le domaine de la psychologie sociale ont montré que l'appartenance à un groupe peut être liée à d'autres facteurs. Les recherches comme celles de Bourhis (2001); Clément, Gauthier et Noels (1993); Gardner et Lambert (1972); Gardner (1985); Hamers (1994; 1998); Hamers, Blomart, Da Silveira et Faye (1998); Lambert, Just et Segalowitz (1970); Landry (2001; 1994); Lawson et Sachdev (2000); Noels, Pon et Clément (1996); Oudin et Drapeau (1993); Sparks et Ganschow (1996); Young et Gardner (1990) proposent l'existence des liens entre l'identité, les usages langagiers, la compétence linguistique en L1 en L2, et les attitudes envers la L1 et la L2. Nous nous attarderons aux études les plus importantes.

Une des premières recherches considérée comme classique dans ce domaine est celle de Lambert, Just et Segalowitz (1970). Ces derniers ont mené une étude auprès de jeunes franco-américains de 11^{e} année issus de groupes minoritaires en Louisiane. Leur but était celui d'examiner la relation entre le niveau de compétence linguistique dans les deux langues (le français et l'anglais) et les attitudes des sujets envers les deux langues avec l'appartenance ethnolinguistique aux deux groupes culturels. Deux questionnaires sous forme d'échelles d'évaluation ont été soumis aux sujets afin d'évaluer leur niveau de perception de la compétence linguistique en français et en anglais ainsi que leurs attitudes envers les deux langues. L'identité a été mesurée à l'aide d'un questionnaire visant à cerner la perception ethnique envers leur propre groupe et envers le groupe majoritaire. Les résultats de cette recherche ont montré que les élèves qui sont plus attachés aux valeurs de la culture américaine qu'à celle de la culture franco-louisianaise s'intéressent peu à la langue française et étaient plus compétents en anglais qu'en français. Par contre, ceux qui s'identifiaient comme des francophones de Louisiane avaient une plus grande compétence en français et des attitudes plus positives envers le français.

Au Canada, Young et Gardner (1990) ont mené une recherche dont le but principal était d'examiner la relation qui pouvait exister entre les variables attitudinales, la compétence linguistique en L1 (le chinois) et en L2 (l'anglais) et l'identité ethnique des étudiants

chinois. Les instruments de mesure utilisés étaient : le test d'attitude et de motivation de Gardner, 1985 (AMTB); un test d'auto-évaluation évaluant la compétence en lecture, écriture, communication orale et compréhension dans les deux langues et un test de perception d'appartenance ethnolinguistique**.** Les résultats de cette recherche ont montré qu'il existe un lien entre les variables attitudinales, les indices de l'identification et la compétence linguistique en L1 et en L2, c'est-à-dire que ceux qui s'identifient à leur propre groupe d'origine ce sont eux qui sont compétents dans leur langue d'origine, et qui ont des attitudes positives envers cette langue, que ceux qui ne s'identifient pas à leur groupe d'origine.

La recherche de Clément, Gauthier et Noels (1993) menée aussi au Canada auprès d'un groupe francophone minoritaire confirme non seulement l'existence d'un lien étroit entre langue et identité mais aussi la présence chez une communauté francophone bilingue d'une préférence idéologique pour l'appropriation simultanée de deux identités. Les chercheurs ont utilisé un questionnaire comprenant plusieurs sections: La première partie mesure l'identification aux Francophones et aux Anglophones. La deuxième partie, mesure les contacts avec le groupe anglophone. La troisième partie, était constituée de cinq variables évaluées grâce à des échelles de six points de type Likert. Il s'agissait des variables suivantes : les attitudes à l'égard des modes d'acculturation, la peur d'assimilation, l'anxiété lors de l'usage du français et l'anxiété lors de l'usage de l'anglais et enfin la qualité des contacts avec les anglophones. À partir de cette série de mesures, les résultats ont montré qu'un emploi fréquent de l'anglais correspond à une forte identification à ce groupe et à une identification moindre au groupe francophone, c'est-à-dire à une identité de type « assimilée ». D'autre part, l'usage habituel du français est relié à l'identification prédominante aux francophones et à une identité dite de type « séparée »[(7)].

7- La séparation et l'assimilation font partie des « stratégies d'acculturation », de Berry. L'assimilation implique l'abandon de sa propre culture (même si cela peut être volontaire), et la séparation revient à rejeter la société dominante (ce qui peut être réciproque).

Une autre recherche, de Noels, Pon et Clément (1996), utilisant les mêmes instruments de mesure que la précédente recherche (Clément; Gauthier et Noels, 1993), mais menée auprès d'un groupe minoritaire d'étudiants chinois fréquentant l'Université d'Ottawa au Canada avait pour but d'identifier la relation entre l'usage des langues, la compétence linguistique dans la L1 (le chinois) et la L2 (l'anglais) et l'expression identitaire de ces sujets. Les résultats de cette recherche font ressortir deux groupes distincts : le groupe qui s'identifie avec le groupe d'origine (les Chinois) et qui utilise sa langue d'origine dans toutes les situations et se perçoit très compétent dans cette langue. Le groupe qui s'identifie avec les Canadiens et qui utilise plus souvent l'anglais que le chinois et se perçoit plus compétent en anglais qu'en chinois. Les auteurs ont donc, conclu qu'il existe un lien entre l'identification et la compétence linguistique.

Selon l'approche de Edwards (1985), un groupe linguistique est en mesure de conserver le souvenir symbolique de sa langue sans nécessairement la parler; dans ce cas, celle-ci peut contribuer à la conservation de l'identité ethnolinguistique. Se basant sur cette théorie, Oudin et Drapeau (1993) ont étudié l'une des dix réserves montagnaises de la péninsule du Québec-Labrador dans le but d'examiner la relation entre les facteurs socio-psychologiques (les usages langagiers, les attitudes langagières, la compétence linguistique) et l'identité chez des adultes bilingues d'origine montagnaise.

L'enquête a été réalisée sous forme d'entrevues semi-dirigées s'appuyant sur un questionnaire bilingue. Le questionnaire comportait une auto-évaluation des compétences du répondant dans les deux langues, une série de questions sur les contextes d'utilisation des codes linguistiques en présence sur les attitudes des répondants par rapport aux langues en présence et, en dernier lieu, une série de questions sur l'identité ethnique.

Les résultats de cette recherche ont montré que de façon générale, les sujets qui rapportent faire usage surtout d'un code mixte (français-montagnais) s'auto-évaluent comme très compétents en français mais moins en montagnais et ont des attitudes très positives aussi bien envers leur langue d'origine qu'envers le français. De plus, il appert que ces sujets se définissent de préférence comme Montagnais en affirmant la

permanence de leur identité même s'ils ne maintiennent pas un usage exclusif de leur langue d'origine.

Les recherches de Landry (1994; 2001) ont analysé le comportement langagier de la population francophone dans trois régions du Nouveau Brunswick (la région du Sud-Ouest; la région du Sud-Est et la région du Nord). Plus spécifiquement, Landry a essayé d'examiner le lien entre les facteurs socio-psychologiques et l'appartenance identitaire de ces groupes dans chacune des régions. Les instruments de mesure utilisés sont : entre autres, le test de closure mesurant la compétence cognitivo-académique; un test d'auto-évaluation mesurant la compétence communicative; un questionnaire mesurant les différentes croyances des élèves concernant la vitalité de la communauté francophone et de la communauté anglophone; un questionnaire mesurant une variété de dimension identitaire. Enfin, le comportement langagier fut mesuré à l'aide des questions se rapportant à une variété de situation de la vie quotidienne.

De façon générale, dans chacune des trois régions étudiées, les résultats ont montré un lien entre les attitudes des sujets envers les deux langues (le français et l'anglais) et leur compétence linguistique dans les deux langues. Les sujets ont aussi exprimé leur désir d'appartenir soit à la communauté francophone ou à la communauté anglophone.

En somme, nous retenons de ces dernières recherches les résultats suivants :

- Que le statut ethnolinguistique des groupes joue un rôle important dans l'expression identitaire;
- Que la langue peut être un moyen d'expression de l'identité collective d'un groupe en situation minoritaire et que dans d'autre cas, celle-ci ne constitue pas un critère définitoire de l'identité des groupes;
- Qu'il existe un lien entre les attitudes langagières des sujets, leur compétence linguistique et leur expression identitaire;
- Que les attitudes des sujets déterminent en partie leur niveau de compétence linguistique et que celles-ci sont liées positivement avec leur sentiment d'appartenance ethnolinguistique.

Notons que la majorité de ces recherches se sont attardées à étudier ces liens, uniquement chez les groupes minoritaires. Une recherche fait cependant exception dans la mesure où elle s'est penchée sur ces liens tant chez les groupes minoritaires que chez les groupes

majoritaires. Cette recherche a été menée auprès d'enfants et d'adolescents scolarisés en français dans différents pays (Hamers et ses collaborateurs : Projet AUPELF-UREF 1994-1997 ; Hamers, 1994 ; Hamers, 1997; Hamers, 1998; Hamers, Blomart, Da Silveira, et Faye, 1998). Dans cette recherche, les auteurs ont analysé les liens existant entre la compétence langagière, les usages langagiers, la littératie, l'identité culturelle et la réussite scolaire dans diverses situations de contact des langues. Cette recherche était menée dans le but de démontrer l'hypothèse de l'interdépendance entre la compétence en différentes langues et leurs corrélats socio-psychologiques. Cette étude examine notamment les liens existant entre différents facteurs langagiers, à savoir les attitudes envers les langues et leurs locuteurs, les attitudes envers la lecture, l'écriture et la littératie, les usages langagiers, les habitudes culturelles, la compétence langagière, l'identité culturelle et la réussite scolaire chez des enfants et des adolescents francophones et non-francophones de dernière année du primaire et de première année du secondaire dans des pays de la francophonie, à savoir, le Sénégal, le Canada, et la Belgique. Dans ces deux derniers pays les résultats ont été obtenus tant chez des Francophones majoritaires que chez des Arabophones minoritaires.

Les résultats (Hamers, 1998; Hamers et al., 1998) démontrent l'existence de liens entre les différents facteurs étudiés. II faut cependant noter qu'il y a davantage de variation liée au statut ethnolinguistique à l'intérieur d'un pays qu'il n'y a de variation entre les pays. En plus, les groupes minoritaires de même origine ethnique (Arabophones de Montréal et de Bruxelles) ne se comportent pas de la même façon dans les deux pays. Des profils socio-psychologiques se dessinent cependant. Pour tous les groupes, moins l'on perçoit de distance sociale avec des Francophones scolarisés, plus les attitudes sont positives envers le français et envers la littératie et plus la compétence en français est élevée. Par exemple, les Arabophones de Montréal qui ont une compétence élevée en français oral et écrit ainsi qu'une compétence élevée en arabe, ont également des attitudes positives envers la langue maternelle, envers les Francophones, envers les ressortissants nationaux non-Francophones, envers la littératie, ainsi qu'envers la lecture et l'écriture tant dans leur langue maternelle qu'en français. De même des attitudes moins favorables sont liées à des compétences moins élevées dans les langues.

Rapport-Gratuit.com

La présente recherche s'inscrit dans le cadre du projet AUPELF-UREF (1994-1997) mais le déborde. Son objectif est d'examiner l'interaction entre les différents facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers et l'importance du statut ethnolinguistique et de l'expression identitaire chez des sujets de même origine ethnique vivant dans un contexte minoritaire (le pays d'accueil) et d'autres vivant dans un contexte majoritaire (le pays d'origine). Elle aspire aussi à examiner la correspondance entre le profil identitaire et les facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers des groupes étudiés.

Notre recherche qui vise de tels objectifs est donc réalisée dans le cadre de cette même vaste recherche. Elle permettra de recueillir des données auprès de deux autres groupes, cette fois, des groupes majoritaires vivant au Maroc soit, les adolescents marocains scolarisés en arabe dans les écoles publiques du Maroc et les adolescents marocains scolarisés en français dans les écoles de mission au Maroc[8]. Les données recueillies, auprès de ces deux groupes majoritaires sont confrontées à celles obtenues dans le cadre de la recherche Hamers et ses collaborateurs (AUPELF-UREF 1994-1997). Les données prises dans le cadre de cette dernière recherche concernaient plus particulièrement les deux groupes minoritaires vivant dans deux villes majoritairement francophones (Montréal et Bruxelles) à savoir, les adolescents québécois d'origine marocaine à Montréal et les adolescents belges d'origine marocaine à Bruxelles et deux autres groupes francophones majoritaires [9] : les adolescents francophones québécois à Montréal; les adolescents belges francophones à Bruxelles [10]. Ainsi, notre but est d'examiner

8 - Dorénavant, nous désignerons les groupes selon les appellations suivantes:
Les adolescents marocains scolarisés en arabe seront nommés (Les Marocains arabisés); les adolescents marocains scolarisés en français seront nommés (les Marocains francisés)

9- Les deux groupes majoritaires francophones (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles) ont été retenus dans notre étude uniquement dans le but de vérifier et de confirmer les résultats relatifs à certaines hypothèses de notre recherche.

10 - La nouvelle appellation qui sera utilisée dorénavant pour ces groupes est la suivante :
Les adolescents québécois d'origine marocaine à Montréal seront nommés (les Marocains de Montréal);
Les adolescents belges d'origine marocaine à Bruxelles seront nommés (les Marocains de Bruxelles);
Les adolescents québécois francophones à Montréal seront nommés (les Québécois de Montréal);
Les adolescents belges francophones à Bruxelles seront nommés (les Belges de Bruxelles);

l'interaction entre les différents facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers et l'importance du statut ethnolinguistique et de l'expression identitaire des adolescents faisant partie d'une même communauté ethnolinguistique vivant dans différents pays et ayant des expériences scolaires différentes. Plus spécifiquement, il s'agit de vérifier si le statut ethnolinguistique des adolescents de même origine ethnique et scolarisés en langue maternelle (arabe) et ou en langue seconde (français), donne lieu à des expressions identitaires différentes et si cette expression identitaire pourrait correspondre à certains facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers de nos sujets.

Il importe de préciser que la plupart des recherches qui ont examiné les facteurs socio-psychologiques associés à la langue et l'identité des groupes ont surtout étudié soit uniquement des groupes minoritaires ou bien ont étudié des groupes minoritaires et majoritaires mais d'origine ethnique différente. Nous nous demandons dans quelle mesure une recherche comparant des sujets de même origine ethnique vivant dans un contexte minoritaire (le pays d'accueil) et d'autres vivant dans un contexte majoritaire (le pays d'origine) confirmerait les résultats obtenus dans le cadre des recherches déjà effectuées dans ce domaine.

2.2 Conclusion

En somme, même si certaines recherches ont permis de mettre en lumière le lien entre le statut ethnolinguistique et l'expression identitaire (Allard et Landry, 1994; Amiot et Bourhis, 1999; Berry 1990; 1996; 1997; Clément, Gauthier et Noels, 1993 ; Landry et Allard, 2000; Powel-Thompson et Hopson 1992; Yee et Brown 1992), et que d'autres ont souligné l'importance de certains facteurs socio-psychologiques (tels les usages langagiers; les attitudes langagières et la compétence linguistique) dans l'expression identitaire (Bourhis, 2001; Clément, Gauthier et Noels, 1993; Gardner et Lambert, 1972; Gardner, 1985; Hamers, 1994; Hamers, 1998; Hamers, et al., 1998; Lambert, Just et Segalowitz 1970; Landry 2001, 1994; Lawson et Sachdev, 2000; Noels, Pon et Clément, 1996; Oudin et Drapeau, 1993; Sparks et Ganschow, 1996; Young et Gardner 1990) nous estimons qu'aucune recherche, du moins à notre connaissance, n'a tenté d'explorer la

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

correspondance qui pourrait exister entre les différents facteurs socio-psychologiques associés à la langue dans l'expression identitaire chez une population spécifique, qui est de même origine ethnique et qui se trouve dans un contexte minoritaire et ou majoritaire. Nous sommes intéressée à des groupes appartenant à une même origine ethnique (marocaine) soit, des élèves minoritaires scolarisés en français dans le pays d'accueil, et des élèves majoritaires scolarisés uniquement en français ou scolarisés uniquement en langue maternelle (arabe) dans le pays d'origine.

Les recherches menées à ce jour n'ont pas permis de déterminer dans quelle mesure le statut ethnolinguistique des groupes de même origine ethnique et vivant dans différents milieux donne lieu à des expressions identitaires différentes.

Notre recherche vise l'objectif suivant : examiner d'une part, l'interaction entre les différents facteurs socio-psychologiques associés à la langue chez des groupes de même origine ethnique mais avec un statut ethnolinguistique distinct, et d'autre part, l'importance du statut ethnolinguistique et de l'expression identitaire de ces groupes. À partir de ces deux types d'examens, nous allons tenter d'explorer si le profil identitaire de ces individus correspondrait à leurs comportements langagiers. À cette fin, nous utiliserons a) les données recueillies dans le cadre du projet AUPELF-UREF (Hamers et ses collaborateurs) auprès de deux groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles; b) des données recueillies dans le cadre de ce même projet auprès de deux autres groupes soit les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles; et finalement c) des données que nous avons recueillies nous-même dans le cadre de notre recherche auprès des deux groupes majoritaires dans le pays d'origine (Maroc), soit les Marocains arabisés et les Marocains francisés.

À partir de ces recherches citées, nous avons formulé les questions de recherche présentées dans la section suivante.

2.3 Questions de recherche

Q1 : Quel est le lien entre les attitudes langagières, les usages langagiers, le niveau perçu de compétence linguistique chez les groupes minoritaires et les groupes majoritaires, (attitudes/ usages langagiers; attitudes/ niveau perçu de compétence linguistique en LM et en L2);

Q2 : Dans quelle mesure les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux pays francophones sont différents des sujets de même culture dans leur pays d'origine, et ce, au niveau de leurs attitudes, de leur niveau perçu de compétence linguistique, de leurs usages langagiers et de leurs habitudes linguistiques;

Q3 : Dans quelle mesure les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux pays francophones sont différents des sujets francophones majoritaires dans le pays d'accueil (ou dans leur pays d'origine), et ce, au niveau de leurs attitudes, de leur niveau perçu de compétence linguistique, et de leurs habitudes linguistiques;

Q4 : Dans quelle mesure, l'expression de l'identité culturelle est différente d'un groupe à l'autre selon :

1. le statut des sujets en situation minoritaire ou majoritaire;
2. le pays d'accueil des sujets en situation minoritaire;
3. la langue de scolarisation des sujets en situation majoritaire.

2.4 Importance et originalité de la recherche

Après avoir posé le problème de l'étude et énoncé les objectifs, il est opportun de se demander en quoi cette recherche est importante et originale.

En dépit de nombreux écrits sur la question du statut ethnolinguistique et des variables socio-psychologiques et langagiers liés à l'expression identitaire, aucune recherche, à notre connaissance, ne semble avoir étudiée la relation entre ces différentes variables chez une population aussi spécifique et présentant les caractéristiques de celles que nous avons retenues. Il s'agit d'une part, de jeunes adolescents de groupes minoritaires d'origine marocaine scolarisés en français et vivant dans deux villes majoritairement francophones et d'autre part, de jeunes adolescents de groupes majoritaires d'origine marocaine scolarisés en français et ou en arabe et vivant dans leur pays d'origine. De plus, aucune recherche n'a comparé des groupes minoritaires et des groupes majoritaires qui sont de même origine ethnique mais vivant dans des milieux culturellement différents.

Par ailleurs, cette recherche pourrait apporter une contribution particulière aux études portant sur les écoles à clientèle pluriethnique et aussi aux décideurs politiques des pays d'accueil, dans le cadre de l'élaboration de politiques d'adaptation scolaire et d'intégration des immigrants.

La partie suivante est consacrée au cadre théorique.

3 Chapitre 2 ✍ Cadre théorique de la recherche

« S'interroger sur la réalité qui nous entoure, c'est vouloir en comprendre les éléments qui la constituent (…). Comprendre, c'est entrer dans le processus de rationalité, c'est-à-dire d'explication organisée, logique, causale.»

(Gauthier, Benoit : 113)

3.0 Introduction

Notre recherche se situe dans le cadre plus vaste des études portant sur le contact des langues et porte d'une part, sur l'interaction entre les différents facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers et sur l'importance du statut ethnolinguistique et de l'expression identitaire des individus et d'autre part, examine la correspondance entre le profil identitaire et les facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers des groupes étudiés. À cet effet, il conviendrait de mettre en lumière les phénomènes à l'étude et de bien circonscrire les concepts qui en rendent compte.

Dans la première partie, nous allons traiter des deux dimensions importantes qui déterminent le comportement langagier du bilingue, à savoir la dimension sociologique et la dimension socio-psychologique. Dans la première dimension nous allons décrire dans un premier temps, les usages langagiers en nous appuyant sur des recherches menées dans des situations de contact des langues. Dans un deuxième temps, nous allons examiner la notion du statut ethnolinguistique. Et finalement, nous allons nous attarder à faire état de quelques travaux qui se sont appuyés sur la théorie de Giles, Bourhis et Taylor (1977) pour examiner les facteurs déterminant la vitalité ethnolinguistique d'un groupe. Dans la deuxième dimension, nous allons en premier lieu, définir le concept d'attitude selon la perspective mentaliste, comportementale et socio-psychologique. En deuxième lieu, l'expression identitaire sera définie selon diverses perspectives : anthropologique, socio-psychologique, structuraliste, sociolinguistique et enfin ethnographique. La dernière partie sera consacrée aux différents modèles du comportement langagier du bilingue, à savoir, le modèle de Lambert (1974) sur le bilinguisme additif et soustractif; le modèle socio-éducatif de Gardner (2001b); le modèle socio-psychologique de Clément (1984); le modèle du développement bilingue de Landry et Allard (1990). Enfin le dernier modèle présenté sera le modèle socio-cognitif du

développement bilingue de Hamers et Blanc (2000). Finalement une conclusion va clôturer le chapitre.

3.1 Dimensions déterminant le comportement langagier du bilingue

De nos jours, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à l'étude du comportement langagier du bilingue en intégrant de nouvelles dimensions à leurs travaux. Ces dimensions supposent l'examen des variables qui sont considérées importantes dans le processus langagier. Il s'agit des attitudes langagières et de l'identité (voir par exemple les travaux de Clément et Bourhis, 1996; Hamers, 1996; 1997; 1998; Landry et Allard, 1997; 1994a; 1990; Landry et Allard, 2000; Landry, 2001). Dans ce qui suit, nous présenterons pour les fins de notre recherche, les deux dimensions les plus importantes dans l'étude du comportement langagier chez les individus en contact des langues, à savoir la dimension sociologique et la dimension socio-psycholoique.

3.1.1 Dimension sociologique

Plusieurs recherches comme celles de Fishman (1989), Landry et Allard (1990; 2000), Fiske (1992), Lorenzi-Cioldi (1993), Hogg et Rigoli (1996), Bornman et Appergryn (1997) et Landry et Bourhis (1997) ont essayé de déterminer s'il existe un lien entre le statut et la manière dont les individus se représentent dans le groupe, sur la manière dont ils se conçoivent et conçoivent les autres ou, sur la manière dont ils s'identifient aux groupes et enfin sur les rapports que leur groupe entretient avec d'autres groupes. Ces rapports entre les groupes vont avoir une influence directe sur le comportement langagier du bilingue et par le fait même sur ses usages langagiers.

Dans ce qui suit, nous allons d'abord décrire la notion des usages langagiers en nous appuyant sur des recherches qui ont traité de cet aspect de la dimension sociologique pour ensuite définir la notion du statut ethnolinguistique des groupes. Finalement, nous allons examiner le lien qui existe entre le statut ethnolinguistique des groupes et leur expression identitaire à la lumière de certaines recherches citées plus haut.

3.1.1.1 Les usages langagiers

Souvent, la notion d'usage implique que l'individu bilingue a la possibilité d'employer l'une ou l'autre langue. Parallèlement à cela, il doit posséder une compétence minimale dans l'une ou l'autre langue. Hamers et Blanc (1983 : 26) soulignent que les usages langagiers pourront nous renseigner si l'individu bilingue est plus ou moins dominant dans l'une des deux langues pour un domaine ou sujet déterminé. En effet, le comportement langagier du bilingue varie suivant un certain nombre de paramètres tels que le statut de la langue, son domaine d'utilisation, le statut des groupes, etc. Fishman (1989) a tenté de définir les paramètres pertinents aux usages langagiers du bilingue dans des situations de contact des langues. Selon lui, le comportement langagier du bilingue varie en fonction du milieu dans lequel ce dernier se trouve, soit dans une communauté unilingue, bilingue ou multilingue. Fishman (1989) a aussi étudié les processus sociaux et culturels qui accompagnent l'usage ou l'abandon d'une langue chez des minorités existant aux Etats-Unis. Il a pu constater qu'à la troisième génération d'immigrants, l'héritage ethnique et la langue qui y est liée cessent de jouer un rôle signifiant; d'où le lien qu'il fait, d'emblée, entre l'identité et l'usage d'une langue, plus particulièrement l'usage de la langue d'origine.

Edwards (1985) de son côté considère le bilinguisme en milieu minoritaire comme une étape de transition vers le transfert linguistique, mais non pas comme une ligne droite vers l'acculturation [(11)]. Il va encore plus loin dans sa réflexion sur le lien entre l'usage ou le maintien de la langue et de l'identité stipulant qu'un groupe minoritaire peut conserver uniquement le souvenir symbolique de sa langue et que ce souvenir peut contribuer à la conservation de l'identité du groupe. Ceci l'amène à la réflexion suivante:

11- Hamers & Blanc (2000: 367) définissent l'acculturation ou (Acculture) comme suit: « The process by which an individual adjusts to a new culture; this usually includes the acquisition of the language (s) of that culture ». Alors que les auteurs définissent la déculturation comme suit: « The process by which an individual adjusts to a new culture at the expense of his first; Extreme deculturation leads to ASSIMILATION, which may in volve loss of the first culture and language. » Hamers & Blanc (2000: 370).

> *(..) this is not to say, of course, that visible markers are indispensable, but rather that the presence of any particular marker is not essential. Thus although we can say that language can be essential for identity, we can not endorse the view that a given language is essential for identity maintenance*
>
> (Edwards, 1985: 22).

La définition de Edwards peut nous laisser sceptique, en ce sens que son point de vue nous semble à la fois contradictoire et incertain. Nous ne savons pas si d'après lui, la langue est essentielle pour l'identité de l'individu ou non. Ceci nous amène donc à nous interroger quant à l'utilité de sa théorie, même s'il semble convainquant quand il cite le cas de la langue gaélique des Irlandais, en montrant combien l'identité d'un groupe peut transcender les indices objectifs de la vitalité d'une langue.

Cependant, Hamers et Blanc (1983) soulignent que dans le cas des individus appartenant à un groupe minoritaire, leurs usages langagiers peuvent être influencés par leur milieu social qui reflète notamment, le prestige et la vitalité de la communauté linguistique majoritaire. Leur réseau social de communication peut être dominé par la langue seconde. Ces individus peuvent donc vivre des difficultés d'appartenance et d'identité. Ils peuvent même dévaloriser et rejeter leur propre langue.

Par ailleurs, le comportement langagier des groupes majoritaires risque aussi d'être différent puisque les usages langagiers dans le milieu social et dans le milieu familial se déroulent à forte prédominance dans leur langue maternelle. Seule l'école permet l'apprentissage de la langue seconde. Donc, pour ces enfants, toute la communication en langue seconde reste peu fréquente. En effet, les recherches voulant promouvoir un usage parfait des deux langues dans ce contexte, semblent appuyer le principe du modèle des balanciers compensateurs de Landry et Allard (1990: voir Figure 1). L'intérêt que revêt le modèle des balanciers compensateurs réside dans le fait que ce modèle permet de saisir l'importance de l'environnement social, et plus précisément l'importance du degré de vitalité ethnolinguistique, sur le développement du bilinguisme additif. Ce modèle vise à neutraliser l'influence soustractive de la langue dominante sur la langue minoritaire par

Rapport-Gratuit.com

une modification de l'environnement social qui encadre les activités des membres de la communauté. Selon ce modèle l'environnement social et démographique entourant les membres d'une communauté ethnolinguistique s'avère un déterminant crucial du type de bilinguisme à développer.

En fait, ce modèle est constitué de trois « milieux de vie », à savoir, le milieu familial, le milieu institutionnel et le milieu scolaire. Ces milieux représentent le réseau de l'enfant où il a contact avec la L1 et la L2. Plus particulièrement, ce modèle prédit les effets de la langue de scolarisation en fonction de la vitalité de la communauté linguistique.

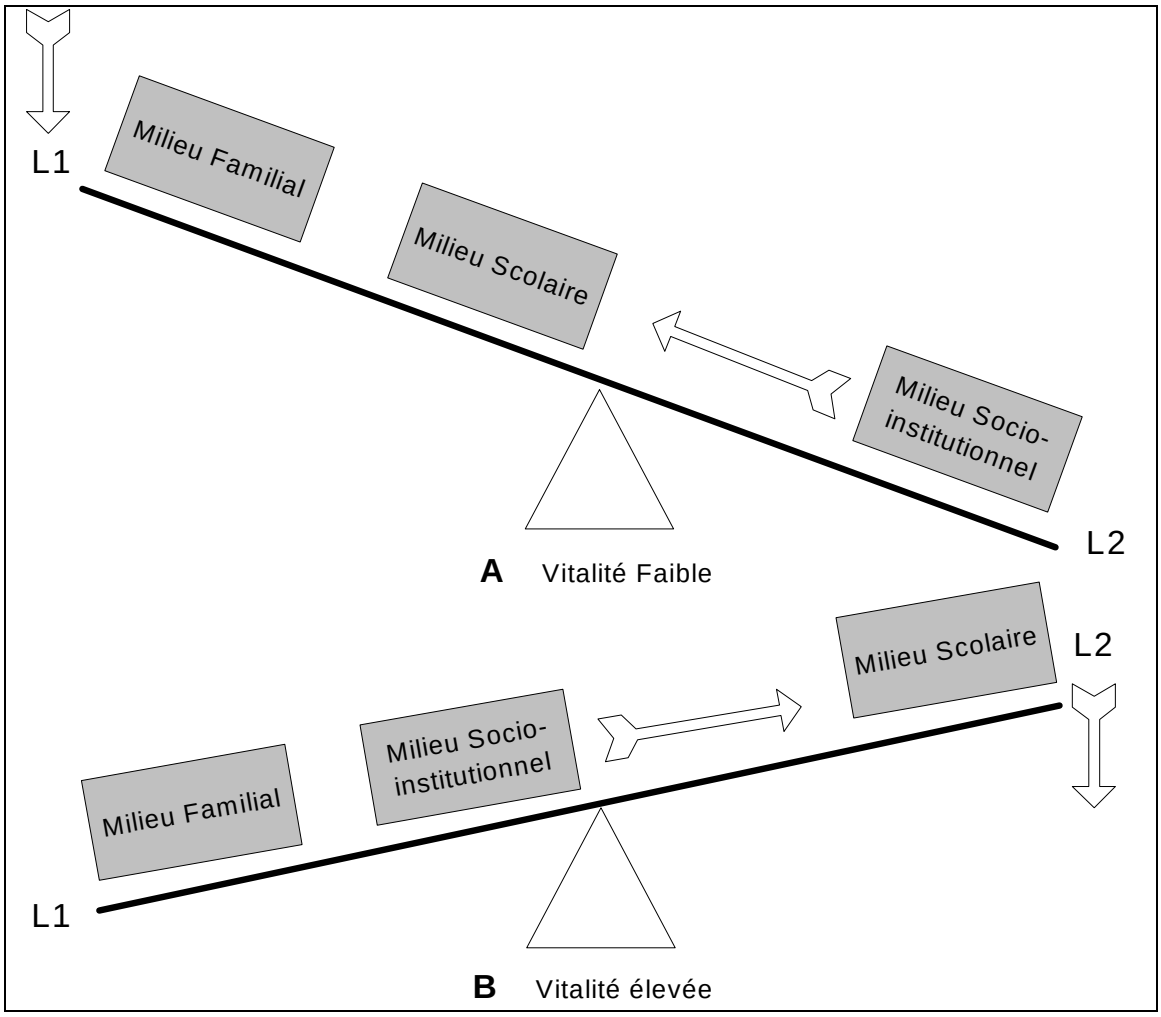


Figure 1 Modèle des balanciers compensateurs (Landry et Allard, 1990)

En fait, ce modèle prédit que pour le groupe à *Haute vitalité* ethnolinguistique (voir la Figure 1A) l'usage des deux langues sera privilégié si l'enfant est fortement scolarisé en L2 puisque la L1 est largement favorisée dans le milieu familial et le milieu social. Le bilinguisme sera aussi favorisé si l'enfant peut avoir des contacts avec la L2 dans le milieu socioinstitutionnel (voir flèche montante). Aussi, la scolarisation en L2 aura peu d'effets négatifs sur la compétence cognitivo-académique en L1 en raison du haut degré d'interdépendance L1/L2. Les compétences sémantiques et conceptuelles acquises dans une langue deviennent communes aux deux langues (Cummins, 1979). D'ailleurs, de nombreuses recherches effectuées auprès d'élèves anglophones en immersion confirment cette hypothèse (Lambert et Tucker, 1972; Landry et Allard, 1985; 1988). Le temps consacré à l'enseignement en L2 est positivement associé à l'apprentissage de la L2 et n'a pas d'effets négatifs sur la langue première (Landry et Allard, 2000).

La Figure 1 montre aussi que lorsque le groupe a une faible vitalité ethnolinguistique, (voir la Figure 1B), le modèle prévoit pour ce groupe une forte scolarisation en L1 et une ambiance forte en L1 dans le milieu familial. Le modèle prédit que ces enfants qui se trouvent dans un contexte minoritaire à faible vitalité ethnolinguistique et qui sont très scolarisés en L1 et qui ont un contact fréquent avec cette langue dans le milieu familial, auront non seulement des scores de compétence langagière plus élevés en L1 que les enfants moins scolarisés en L1, mais de plus, des scores aussi élevés en L2 que ces derniers (Landry et Allard, 2000). Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée dans plusieurs recherches menées auprès des groupes minoritaires francophones par Landry et Allard (1992; 1994a; 1994b; 1997).

Ces recherches ont aussi démontré l'influence des réseaux sociaux individuels sur les comportements langagiers. Ainsi, Landry et Allard (1990) et Hamers et Blanc (2000) parlent du réseau individuel de contact linguistique comme étant celui qui représente le niveau où s'actualise la majorité des expériences ethnolinguistiques de l'individu. Il consiste en toutes les occasions où les individus peuvent utiliser leur langue maternelle: dans les interactions avec les membres de leur famille, les amis, les voisins, les camarades d'école et les collègues de travail.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Aussi, ce qui détermine en partie le comportement langagier de l'individu en situation de contact des langues et qui est fondamental également dans le maintien ou non d'une communauté linguistique, c'est l'ensemble du réseau individuel de contacts linguistiques (RICL) d'un individu qui est déterminé par la vitalité relative de sa communauté.

Dans le cadre de notre recherche, même si le réseau de contact linguistique (RICL) n'a pas été mesuré, il n'en demeure pas moins que dans le milieu scolaire, nos sujets aussi bien ceux qui sont scolarisés en arabe que ceux qui sont scolarisés en français sont en contact avec deux langues qui sont toutes les deux différentes de leur langue parlée dans le quotidien (l'arabe classique et le français). Par conséquent, le contact des sujets avec ces deux différentes langues en milieu scolaire pourrait influencer leur comportement langagier.

3.1.1.2 Le statut ethnolinguistique

C'est dans un chapitre synthèse d'un livre portant sur la langue, l'ethnicité et les relations intergroupes que Giles, Taylor et Bourhis (1977) ont défini la notion de statut ethnolinguistique en proposant le concept de vitalité ethnolinguistique[(12)]. Giles et al. définissent la vitalité ethnolinguistique (VE)[(13)] comme étant un ensemble de facteurs socioculturaux qui font qu'un groupe est susceptible de se comporter comme une entité distinctive et active dans ses rapports avec d'autres groupes ethniques. La (VE) est définie par trois variables structurales : 1) le statut social des groupes; 2) les variables démographiques; 3) le support institutionnel.

Le statut d'un groupe ethnolinguistique se définit en fonction du prestige social, économique, socio-historique et linguistique du groupe. Les variables démographiques sont celles qui reflètent le nombre des membres d'une communauté sur un territoire, la

12 - Il importe de souligner que dans le cadre de notre recherche, le statut ethnolinguistique est mesuré par le fait même que nos groupes se trouvent soit dans un contexte minoritaire ou dans un contexte majoritaire. Ce statut découle donc de la vitalité ethnolinguistique de ces groupes.

13 - Déjà en 1968, Fishman avait défini le concept de vitalité ethnolinguistique par le nombre et l'importance de ses locuteurs.

proportion relative de cette population par rapport à la population totale ou par rapport à un groupe dominant et la concentration de la population sur le territoire. D'autres variables peuvent aussi être considérées, comme le taux de fécondité et de mortalité, l'endogamie et l'exogamie, l'immigration, etc. Selon Giles et al., le support institutionnel se mesure en fonction du degré et de l'étendue de la représentation formelle et informelle d'un groupe au sein des institutions de la société. À cet effet, Jürgen (1996 :64) a aussi précisé que:

> *(…) plus un groupe contrôle ses propres institutions ou exerce du pouvoir au sein d'organisations sociales importantes, plus élevée sera la vitalité linguistique du groupe et plus la langue sera utilisée sur les plans social et institutionnel.*

Dans le même sens, Hamers et Blanc (1983 : 216*)* considèrent en outre que :

> *(...) plus un groupe a de vitalité, plus il a de chances de survivre en tant que groupe distinct, avec une langue distincte; inversement, moins il fait preuve de vitalité, moins il aura de chances de survivre.*

Ainsi, il appert que la vitalité globale d'une communauté linguistique est le résultat de l'interaction des trois sortes de variables : le statut social du groupe, sa force démographique et sa représentation sur le plan institutionnel. À cet égard, Jürgen (1996) souligne que l'interaction de ces variables crée le contexte social et socio-institutionnel dans lequel s'installe la dynamique des relations intergroupes.

3.1.1.3 Le statut ethnolinguistique des groupes et l'expression identitaire

Plusieurs auteurs s'appuient sur la théorie classique de Giles, Taylor et Bourhis (1977) portant sur les facteurs déterminant la vitalité ethnolinguistique (VE) d'une collectivité. Facteurs qui définissent la force d'un groupe ethnolinguistique et les chances de survie dans un contexte de contact des langues.

Les groupes ayant un faible degré de vitalité ethnolinguistique, selon le construit théorique de Giles et al., auraient tendance à graduellement cesser d'utiliser la langue et à s'intégrer culturellement à un ou à différents groupes dominants. D'une manière inverse, les groupes ayant davantage de vitalité ethnolinguistique auraient tendance à maintenir l'utilisation de la langue et à demeurer une entité collective distincte et active au sein de la société.

Plusieurs recherches empiriques ont montré que les compétences langagières et le désir d'intégrer leur communauté chez les membres d'un groupe linguistique sont davantage déterminés par la vitalité de leur communauté que par les qualités personnelles des individus (voir Landry et Allard, 1996; 1990; 1992; Landry, 2001). Toutefois, pour assurer la vitalité d'une langue et d'une culture d'une communauté, les personnes qui les partagent doivent constituer plus qu'une collectivité. Elles doivent devenir une « communauté », c'est-à-dire un groupe qui partage une identité, une culture et une histoire (Fishman, 1989).

Par ailleurs, il importe de préciser que les chercheurs qui ont étudié les facteurs déterminant la vitalité ethnolinguistique d'un groupe ont quantifié et étudié les indices objectifs des facteurs de vitalité énumérés ci-dessus. C'est ainsi qu'ils parviennent à connaître le degré de vitalité ethnolinguistique (VE) d'un groupe et observent l'équilibre relatif des capitaux démographiques, politiques, économiques et culturels de deux communautés qui coexistent : c'est ce que Giles et al., ont appelé la vitalité ethnolinguistique objective (VEO), revue et corrigée par Allard et Landry (1994 : 24).

Si les chercheurs peuvent mesurer la vitalité objective d'un groupe ou d'une communauté linguistique en considérant les ressources et les institutions de cette communauté, ces derniers peuvent également utiliser une autre unité de mesure de la vitalité de ce groupe tout aussi importante, soit la vitalité ethnolinguistique subjective (VES). Celle-ci renvoie à la perception de la vitalité et à l'envie d'intégrer une communauté ethnolinguistique. Plus spécifiquement, la vitalité devient subjective lorsqu'elle est représentée et intériorisée par une personne. L'élaboration de ce concept de vitalité ethnolinguistique subjective a connu un essor important à la suite de la publication du

« *Subjective Vitality Questionnaire* » (SVQ) par Bourhis, Giles et Rosenthal (1981). En effet, à l'aide de ce questionnaire, un grand nombre de recherches (14) trouvèrent un degré de correspondance important entre la vitalité « objective » et les perceptions des membres de la vitalité ethnolinguistique de leur groupe et /ou d'un exogroupe. C'est à partir de ces recherches que Horwood, Giles et Bourhis (1994) ont réussi à proposer un certain nombre de profils de vitalité subjective associés à différentes situations de relations intergroupes. D'autres recherches ont trouvé des relations significatives entre la vitalité ethnolinguistique subjective telle que mesurée par le SVQ et les attitudes envers les langues (Bourhis et Sachdev, 1984; Kraemer, Olshtain, 1989). D'autres n'ont pas trouvé de relations telles que prédites entre les variables de la vitalité ethnolinguistique et des attitudes envers les langues (Giles et Johnson, 1987; Bourhis et Bédard, 1988). D'ailleurs, Landry, Allard et Landry (1986) ont réagi négativement au Subjective Vitality Questionnaire comme étant le seul instrument idéal qui prédit le comportement langagier. Ces auteurs se sont inspirés de la théorie de l'orientation cognitive et du concept de croyances de Kreitler et Kreitler (1982) et ont démontré que le Subjective Vitality Questionnaire mesurait essentiellement les croyances concernant les caractéristiques des groupes qui sont externes à l'individu et qui n'engagent pas directement ses désirs et ses aspirations par rapport à l'intégration de son groupe linguistique. En revanche, selon Allard et Landry une prédiction précise du comportement langagier, ne pouvait être réalisée que par des instruments mesurant davantage les dimensions affectives du comportement langagier, c'est-à-dire des dimensions reliées aux *«croyances égo-centriques* » (15) des membres d'un groupe linguistique. Ces croyances reflètent ce que la personne croit être et désire devenir sur le plan ethnolinguistique. Elles constituent dans leur ensemble une mesure du désir d'intégration de l'individu à la communauté linguistique.

---

14 - Citons à titre d'exemple les recherches de Bourhis & Sachdev (1984); Giles et Johnson (1987); Sachdev, Bourhis, D'Eye et Phang (1990); Sachdev, Bourhis, et Phang et D'Eye (1987).

15 - Une croyance égo-centrique fut définie par Allard et Landry (1987) comme étant une croyance de la personne par rapport à elle-même comme membre d'un groupe ethnolinguistique (ses caractéristiques, ses aspirations, ses souhaits, ses désirs, etc…)

Les rapports entre les personnes de deux groupes différents seront fonction de la vitalité ethnolinguistique relative (VER) des deux groupes perçus respectivement par les deux groupes. C'est ce que Giles et al. ont qualifié de vitalité ethnolinguistique relative subjective (VERS). Celle-ci est considérée comme étant importante, vue son rôle primordial dans la détermination du comportement langagier des individus dans une situation de contact des langues (Beebe et Giles, Bornaman et Appegryn, 1997; Clément et Noels, 1991; 1984; Clément, Gauthier et Noels, 1993; Clément et Wald, 1995; Hogg et Rigoli, 1996; Giles et Byrne, 1982; Landry et Bourhis, 1997; Nishimura, 1992).

Les travaux de Landry et Allard (1990) et Landry et Bourhis (1997) vont dans le même sens que la conception de Giles et al, relative à la vitalité ethnolinguistique des groupes: Ces derniers affirment que plus la représentation démographique d'un groupe quelconque est forte, son statut socio-économique élevé et le support institutionnel important, plus ce groupe sera en mesure de retenir son identité première, correspondant à son choix langagier. Dans le cas d'une minorité, une faible représentation socioculturelle entraînerait un désir de s'identifier au groupe majoritaire, provoquant ainsi l'assimilation linguistique et culturelle de ce groupe.

En somme, même si plusieurs chercheurs (voir à ce sujet les recherches de : Bourhis, 1994a; Breton, 1964; Fishman, 1989; Husband et Khan, 1982; Shermerhon, 1970; Vries, 1984) dans le domaine de la psychologie sociale ont probablement fait les plus vives critiques du construit de vitalité ethnolinguistique, il n'en demeure pas moins que plusieurs chercheurs (voir : les recherches de Allard et Landry, 1986; 1987; 1994; Landry, 1994; Landry et Allard, 1988; 1992; Sachdev, Bourhis; Phang et D'Eyes, 1987) se sont inspirés de ce modèle théorique, leur permettant de démontrer que les variables de vitalité ethnolinguistique jouent un rôle très important dans le choix d'une langue à l'intérieur d'une communauté et, par conséquent, dans le rejet ou le maintien de l'identité première. Dans le cadre de notre travail, nous retiendrons le modèle de Giles, Taylor et Bourhis (1977) tel que décrit précédemment. Ce modèle suscite un intérêt particulier pour notre étude, étant donné qu'il fait référence aux facteurs déterminant le comportement situationnel des groupes en tant que groupe dans un contexte minoritaire ou majoritaire. Néanmoins, il importe de préciser que notre intention n'est pas celle de mesurer la vitalité

ethnolinguistique des groupes en question mais tout simplement d'identifier les groupes comme groupe minoritaire et/ou majoritaire. Comme le mentionnent Giles et al., (1977), la vitalité ethnolinguistique d'un groupe peut être mesurable par le rapport de force inter-communautaire entre, d'une part la communauté minoritaire et, d'autre part, la communauté majoritaire. Ce rapport de force, rappelons-le comme le suggèrent Giles et al., est attribuable en quelque sorte à l'équilibre relatif qui résulte du partage des capitaux démographique, politique, économique entre les deux groupes.

3.1.2 Dimension socio-psychologique

Une littérature abondante, consacrée à la description des composantes des facteurs socio-psychologiques liés aux comportements langagiers et de leur impact au niveau individuel et sociétal, a vu le jour depuis près d'un demi-siècle. Dans le cadre de ce travail, nous ne pouvons nous attarder à faire une analyse approfondie des concepts relatifs aux facteurs socio-psychologiques selon les différentes approches trouvées dans cette littérature. Toutefois, notre intention est en premier lieu, de définir la notion des attitudes langagières, et ce, selon différentes perspectives (mentaliste, comportementale et béhavioriste) pour retenir l'approche socio-psychologique; et en deuxième lieu, celle d'identité également en fonction de diverses perspectives : anthropologique, socio-psychologique, structuraliste, sociolinguistique et finalement, ethnographique.

3.1.2.1 Les attitudes langagières

Les chercheurs dans différents domaines se sont intéressés à l'étude des attitudes langagières qui jouent un rôle important dans le processus du développement du langage, et plus particulièrement chez le bilingue. Le concept des attitudes langagières peut être défini selon plusieurs approches. Nous tenterons dans les lignes qui suivent, de définir cette notion selon l'approche mentaliste, comportementale, et socio-psychologique.

3.1.2.1.1 Approche mentaliste de la notion d'attitude

L'étude des attitudes a été fortement tributaire des travaux en sciences sociales et notamment en science du comportement si l'on considère le nombre d'articles et de livres

publiés entre 1996 et 2001[16], et qui ont traité ce thème sous différents angles : changement des attitudes, formation des attitudes, activation des attitudes; structure et fonction des attitudes; relation entre attitude et motivation; attitude et comportement, etc.

Selon une approche mentaliste, une des définitions classiques souvent citée est celle de Allport (1954: 13): *«An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it's related».*

De cette définition, il ressort qu'une attitude est acquise, qu'elle oriente le comportement à l'égard d'objets dans une direction donnée, que c'est une sorte de disposition mentale « *mental set* » (Lamarche, 1992). Cette définition reflète le point de vue mentaliste qui considère que les attitudes ont une structure multidimensionnelle comprenant des composantes cognitives, affectives et conatives, qu'elles influencent le comportement mais qu'elles ne peuvent être observées directement et que, par conséquent, elles sont inférées à partir des observations.

L'aspect le plus important de l'attitude est sans doute celui qui a été si clairement souligné par Thurstone (1931 : cité dans Dufresne 1992 : 8). Il définit l'attitude de la façon suivante :

> *L'attitude est la disposition pour ou contre un objet psychologique. La disposition dans sa forme primitive est décrite comme une attirance ou une aversion. L'attirance est la forme positive de la disposition, laquelle dans plusieurs situations compliquées apparaît comme aimant l'objet psychologique, le justifiant, le préférant de différentes façons. L'aversion est la forme négative de la disposition, laquelle est décrite comme*

16- Voir à ce sujet les écrits de : Ajzen (2001); Ajzen et Fishbein (2000); Arnscheid et Schomers (1996); Eagly et Chaiken (1998) ; Fishbein et Middlestadt (1997); Grogan, Bell et Conner (1997); Haddock et Zanna (2000).

détestant l'objet psychologique, le dénigrant, le détruisant, ou par ailleurs réagissant contre lui (...).

Dans ce sens, l'attitude ainsi décrite par Thurstone se définit avant tout par la perception positive ou négative à l'égard d'un objet psychologique. Être favorable ou défavorable, être pour ou contre. Elle serait donc constituée selon lui de la somme des sensations, des idées, des convictions, sentiments, relatifs à un objet déterminé.

Toutefois, Ajzen (2001)[(17)] fait remarquer que le fait de considérer ce concept dans sa disposition pour ou contre un objet psychologique serait une conception trop simpliste. Aussi, il explique: *«The idea that attitudes are dispositions to evaluate psychological objects would seem to imply that we hold one, and only one, attitude toward any given object or issue».*

Or du point de vue de Wilson, Lindsey et Schooler (2000), les attitudes changent et de nouvelles attitudes l'emportent mais ne peuvent remplacer les anciennes attitudes. Wilson et al (2000) proposent la notion de « *double attitude* ». Vue selon cette optique, les auteurs précisent que les individus peuvent avoir en même temps deux attitudes différentes envers un objet dans un même contexte : une attitude habituelle ou implicite et une autre explicite. Cette dernière attitude serait favorable si elle est renforcée par le processus motivationnel.

Abondant dans le même sens, Ajzen (2001) souligne que les individus peuvent faire différentes évaluations à l'égard d'un même objet et que ces évaluations peuvent être considérées comme une preuve des attitudes multiples qui peuvent prévaloir envers le même objet ou envers différents objets psychologiques.

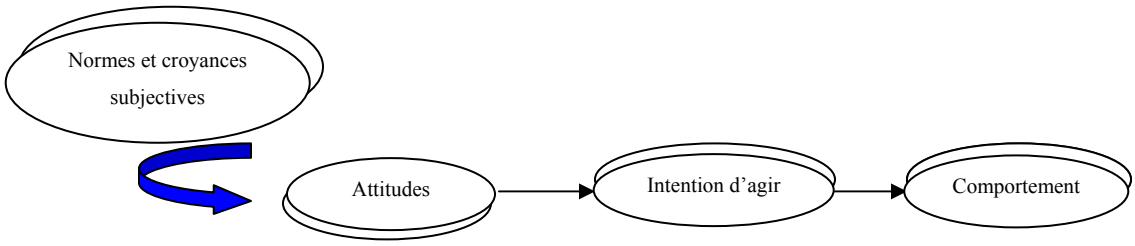
3.1.2.1.2 Approche comportementale (béhavioriste) de la notion d'attitude

Par opposition à l'approche mentaliste, l'approche béhavioriste propose une structure unidimensionnelle qui fait une distinction nette entre attitude (évaluative) et croyance

17- Nous rappelons que les références qui sont tirées des articles électroniques seront citées sans indication du numéro de page.

Rapport-Gratuit.com

(cognitive et conative). Cette distinction est représentée, entre autres, par Ajzen et Fishbein (1980; 2000) et Ajzen (2001) dans leur théorie de « l'Action raisonnée », en assumant que l'intention d'agir est un indicateur du comportement plus important que les attitudes. Selon cette théorie, les attitudes interagissent avec les normes subjectives pour influencer l'intention d'agir qui, elle, détermine le comportement. Plus spécifiquement, les auteurs stipulent que l'intention d'agir possède un effet direct sur le comportement et qu'elle peut être prédite par les attitudes. Ces dernières sont formées par les normes et croyances subjectives, et l'importance relative de ces variables est influencée par les facteurs situationnels. Ainsi cette relation peut être schématisée comme suit :



Outre l'innovation théorique de la théorie de l'action raisonnée (TAR) portant sur le rôle de la variable intentionnelle, le modèle de Ajzen et Fishbein (1980) se prononce de manière explicite sur les facteurs proximaux qui influencent les composantes attitudinale et normative. Ainsi, l'attitude serait déterminée par les croyances des individus quant aux conséquences du comportement cible et par l'évaluation par ces derniers de ces conséquences. Par exemple, un individu peut à la fois croire qu'en recyclant le verre, il diminue très probablement la quantité de déchets mis en décharge et penser que, de manière générale, diminuer la quantité des déchets mis en décharge est une très bonne chose. L'ensemble des conséquences qui paraissent pertinentes aux yeux des répondants entrent ainsi en ligne de compte pour déterminer, avec leurs évaluations respectives, les opinions attitudinales des individus. Les opinions normatives combinent les croyances normatives et la motivation à se soumettre. Les croyances normatives, c'est-à-dire les pressions sociales perçues par les individus, sont définies comme la mesure selon laquelle les personnes qui comptent ou non pour les individus sont perçues comme souhaitant qu'ils émettent le comportement cible. La direction de ce comportement est déterminée

par le type de motivation et le type de buts qui poussent les individus à agir. Ainsi, la motivation à se soumettre devient donc, la mesure selon laquelle les individus, en général, font ce que les différentes personnes qui comptent pour eux souhaitent qu'ils fassent.

Les différents éléments constituant la théorie de l'action raisonnée permettent non seulement de prédire le comportement sur un plan statistique mais les différents concepts sont également supposés entretenir des relations causales entre eux. Ainsi, l'attitude est censée influencer de manière effective la formulation d'une intention particulière. Autrement dit, l'identification des éléments qui constituent les opinions attitudinales et normatives devrait permettre d'expliquer l'intention et, par voie de conséquence, le comportement. De plus, toute modification de l'un de ces éléments devrait aussi en principe affecter l'intention. On voit donc poindre la thèse optimiste selon laquelle l'identification puis la modification des croyances qui pèsent négativement sur une intention permet de changer celle-ci dans le sens souhaité.

Par ailleurs, dans certains travaux, comme ceux de Arnscheid et Schomers, 1996, de Bentler et Speckart, 1979 ou encore de Grogan, Bell et Conner, 1997 nous retrouvons une conception plus globale de la relation attitude-comportement. Cette relation suggère que le comportement d'un individu relatif à un objet donné serait fonction de son attitude envers cet objet. Comme nous l'avons déjà expliqué dans la (TAR) de Ajzen et Fishbein (2000), ces derniers proposent également, que l'attitude soit définie en fonction de la réalisation même du comportement visé.

En outre, certains chercheurs comme McGuire et McGuire (1996) et Millar et Millar (1996) présument que les attitudes sont un système qui comporte trois composantes : Cognitive, affective et conative. De leur côté, Ajzen et Fishbein (2000; 1980) tout en reconnaissant cette multidimensionnalité dans la relation attitude-comportement, limitent la mesure de l'attitude à la seule composante affective et /ou évaluative la considérant comme un concept relativement simple. Plutôt que de voir les croyances et les intentions comportementales comme une partie de l'attitude, ils préfèrent les voir comme des phénomènes qui sont reliés aux attitudes. Ainsi, selon leur modèle, la composante

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

conative est définie par l'intention de comportement alors que la composante cognitive est définie par les croyances; enfin la composante affective est définie par les attitudes.

Enfin, ces derniers distinguent la facette affective de l'attitude de sa composante cognitive, d'une part, et conative, d'autre part, et se démarquent ainsi des autres chercheurs et également des autres approches. Cette distinction a été établie dans un contexte de mesure des attitudes, en ces termes : *«The concept « attitude » should be used only when there is strong evidence that the measure employed places an individual on a bipolar affective dimension».* (Fishbein et Ajzen 1975 : 13).

3.1.2.1.3 Approche socio-psychologique de la notion d'attitude

En psychologie sociale du langage, lorsqu'on parle d'attitude, on peut faire référence aux attitudes langagières. À cet effet, Fasold attire (1999 : 148) notre attention à ce sujet en disant:

> *Language attitudes are distinguished from other attitudes by the fact that they are precisely about language. Some language-attitude studies are strictly limited to attitudes toward language itself. (…) the definition of language attitude is broadened to include attitudes towards speakers of a particular language or dialect.*

Ces attitudes impliquent éventuellement une évaluation linguistique. Cette évaluation est générale, quotidienne et inéluctable et les jugements qu'elle engendre sont toujours subjectivement motivés. Ces jugements relatifs à la langue sont d'abord des jugements sur ses locuteurs et sur leurs comportements sociaux. Dans ce sens, l'attitude s'exprime dans le lien qui unit un objet à un attribut évaluatif. Par exemple : « les immigrants (**objet**) sont (**lien**) mauvais (**attritbut évalutatif**) ». À cet effet, Fasold (1999: 148) ajoute : *« Attitudes toward a language are often the reflection of attitudes towards members of various ethnic groups ».* Dans le même sens Edwards (1985: 20) affirme: *« People's reactions to language varieties reveal much of their perception of speakers of these varieties».*

En fait, même si la psychologie sociale du langage a étudié le concept des attitudes dans un sens très restreint, celui-ci s'est progressivement développé dans le courant des années 60. À partir de cette période, on a pu assister à une recrudescence d'intérêt à l'égard des attitudes langagières, notamment leur lien avec les différents thèmes de l'activité humaine individuelle et collective. L'évaluation de la langue standard par opposition à la langue non standard (Paltridge et Giles, 1984), le statut de langues hiérarchisées (Giles et Coupland 1991), la valorisation linguistique (Bourhis, 1994a) sont autant de thèmes, qui ont été examinés parallèlement aux attitudes langagières. Par ailleurs, la majorité des travaux portant sur les attitudes langagières recueillent les réactions de sujets à l'égard de locuteurs s'exprimant dans deux ou plusieurs variétés linguistiques, en concurrence ou en contact sur un territoire, sur des échelles relatives à l'attrait physique, la compétence, la personnalité, le statut social, etc.

Somme toute, à la lumière de ce qui précède, il s'avère que malgré les diverses acceptions de ce concept examinées selon différentes perspectives, l'approche mentaliste, l'approche béhavioriste et enfin l'approche socio-psychologique, une certaine convergence existe. À cet effet, Agheyisi et Fishman (1970: 151) parlent d'un certain consensus: *« There is, however, a consensus that attitudes are learned, enduring, and positively related to overt behavior ».* L'idée générale qui se dégage de ces différentes perspectives est la suivante : les attitudes sont généralement des prédispositions qui amènent une personne à répondre, favorablement ou non à une situation, à un objet ou à une autre personne (Doré, Wagner et Brunet, 1996). De même, Ajzen et Fishbein, 2000 affirment : *« Attitudes are a disposition to respond favorably or unfavorably to an object, person, institution, or event »* (Ajzen et Fishbein, 2000 : 15). De plus, selon eux, ce qui est important à retenir, c'est la caractéristique essentielle de l'attitude qui réside en effet, dans sa nature évaluative ou affective [(18)].

Quoique un certain consensus existe entre ces différentes définitions, nous retiendrons dans le cadre de notre recherche, plus particulièrement la définition de Fasold (1999).

18- Ces deux adjectifs sont considérés synonymes par Ajzen et Fishbein (2000).

Selon nous, cette définition est celle qui rend le mieux compte de la réalité que nous traitons puisqu'elle implique une évaluation linguistique. En portant des jugements relatifs à la langue, des jugements sur ses locuteurs et sur leurs comportements sociaux sont aussi évalués.

3.1.2.2 L'expression identitaire

L'expression identitaire serait le reflet de la perception qu'à l'individu de son appartenance à un groupe particulier. Elle reflète chez la personne sa propre identité. Elle correspondrait aussi, aux sentiments d'appartenance d'un individu pour un groupe particulier. Il faut non seulement qu'un individu se perçoive comme membre d'un groupe mais que ce dernier soit également perçu comme membre faisant partie de ce même groupe. Cette identité peut varier en fonction du statut du groupe minoritaire-majoritaire

En fait, le concept d'identité [(19)] compte parmi les thèmes les plus étudiés en sciences humaines et sociales. Dans les années soixante déjà Erikson proclamait que l'étude de l'identité était aussi centrale à cette époque que l'avait été l'étude de la sexualité à l'époque de Freud. Les études entourant ce concept ont tous la même visée, celle de comprendre comment les individus tissent des relations sociales entre eux, se constituent en collectivité, s'identifient ou se différencient les uns des autres. Toutefois, le sens même de ce terme est employé à des fins et avec des significations différentes dans toutes les disciplines : philosophie, ethnologie, anthropologie, psychologie, linguistique, sociologie, et biologie. Chacun a sa manière de traiter ce concept, ce qui sous des apparences de simplicité contribue en fait à complexifier la notion.

De notre côté, nous proposerons de situer cette notion qu'est l'identité dans un cadre assez serré. Nous aborderons cette notion dans une perspective anthropologique et socio-psychologique. Elle sera aussi examinée brièvement selon d'autres perspectives: la perspective structuraliste, la perspective sociolinguistique et la perspective ethnographique pour enfin retenir celle qui correspond au cadre de notre recherche.

19- Nous employons les termes « identité » et « expression identitaire » de façon interchangeable.

3.1.2.2.1 Identité dans une perspective anthropologique : Identité individuelle versus identité collective

Anthropologue, mais psychanalyste de formation, Erikson a été le premier à avoir le mérite d'introduire, vers 1950 dans les sciences humaines, une réflexion systématique sur l'identité individuelle ou personnelle et l'identité collective ou sociale. Certains penseurs l'ont même considéré comme celui qui a donné la première impulsion à cette notion dans les domaines des sciences sociales. Nous pensons à Gleason (1983: 914) qui a dit: *« Erikson was the key figure putting the word into circulation. He coined the expression identity crisis and did more than anyone else to popularize identity »*. En effet, il a proposé le concept de « crise d'identité » pour expliquer les troubles éprouvés par les anciens combattants de la Seconde Guerre Mondiale. À cet effet, Grawitz souligne (1996 : 296) que :

> *L'ampleur du phénomène fasciste et de l'hitlérisme a conduit à s'interroger sur le rôle des partis, des facteurs économiques, de la propagande de l'antisémitisme et du racisme et, par conséquent, la formation de groupes, d'identités collectives, de recherches de* **mêmes** *et d'exclusion des* **autres***.*

Dans la perspective anthropologique telle que développée par Erikson, toute identité est à la fois individuelle ou personnelle en ce sens qu'elle est « localisée » dans une personne et collective ou sociale en ce que les processus de sa formation sont sociaux. Cette dualité a marqué de façon récurrente la réflexion sur l'identité. Il s'agit en effet, de cette opposition entre identité individuelle et identité collective. Ces deux types d'identité bien qu'ils soient abordés dans une perspective anthropologique font forcément appel à des notions sociologiques puisque dans l'identité individuelle et l'identité collective il y a une interaction entre les mécanismes psychologiques et les facteurs sociaux.

3.1.2.2.1.1 Identité individuelle ou personnelle

Selon le sociologue Lipiansky (1992 : 7) l'identité individuelle est définie comme suit :

> *(…) il s'agit d'une part, du caractère de ce qui est identique, c'est-à-dire d'êtres ou d'objets parfaitement semblables tout en restant distincts; dans ce cas, l'identité est donc le fait d'être semblable à d'autres. D'autre part, elle est le caractère de ce qui est unique et donc qui se distingue et se différencie irréductiblement des autres. L'identité se propose ainsi, au niveau même de sa définition, dans le paradoxe d'être à la fois ce qui rend semblable et différent, unique et pareil aux autres. Elle oscille donc entre l'altérité radicale et la similarité totale.*

L'identité individuelle telle que définie par Lipiansky résulte d'un côté, de la prédisposition du sujet à établir une continuité dans son expérience de lui-même, de l'autre côté le sentiment d'identité prend appui sur les identifications aux modèles proposés par les groupes auxquels le sujet appartient. Cette identité renvoie à un ensemble de structure dynamique et réciproque. Celle-ci se construit par la confrontation de la similitude et de la différence, le « *Moi* » par rapport à « *l'Autre* », c'est-à-dire le fait que l'individu se perçoit le même dans le temps; c'est ce par quoi il se définit et se connaît, ce par quoi il se sent accepté et reconnu comme tel par autrui. L'identité dans ce sens est également présentée comme une construction autonome du moi mais dépendante en même temps d'autrui. Freud (1921 : 83) a d'ailleurs, maintes fois souligné le rôle que joue autrui dans la vie d'un individu : *« Rôle d'un modèle, d'un objet, d'un associé ou d'un adversaire (…) ».* Cette réflexion nous montre en effet, l'influence qu'a eue Freud sur le concept tel que proposé par Erikson.

Dans le même sens, selon Deschamps (1991 : 51) l'identité individuelle désigne à la fois ce qui est unique et ce qui est semblable. Celui-ci définit l'identité individuelle comme suit :

> *L'identité personnelle concerne le fait que l'individu se perçoit comme identique à lui même, c'est-à-dire qu'il sera le même dans le temps et*

> *dans l'espace mais aussi c'est ce qui le spécifie, le singularise par rapport à autrui.*

Tap (1979 : 8) donne une signification plus large à l'identité individuelle mais en ceci, il rejoint la définition de Lipiansky et celle de Deschamps sur l'identité individuelle :

> *L'identité individuelle est un système de sentiments et de représentation de soi, (c'est-à-dire) l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer, ou la reconnaître.*

Vu dans cette optique, l'identité individuelle selon Tap (1979) se construit aussi dans la continuité (rester le même), dans l'unité (garder une solidarité et une cohérence entre les membres d'un groupe), dans la séparation (se différencier et se distinguer des autres), par l'originalité (être unique par rapport aux autres) et par la valorisation (garder une image et une estime de soi positive).

En fait, et comme nous l'avons déjà souligné, l'identité individuelle n'est pas une pure production individuelle, mais elle résulte de l'ensemble des interactions sociales à l'intérieur desquelles l'individu est impliqué. Le sentiment d'identité n'est pas une donnée *a priori* de la conscience de soi, mais le résultat d'un processus de socialisation qui intervient tout au long de l'enfance. En même temps que l'individu est caractérisé par son identité personnelle, il est aussi un agent social, intégré dans un espace social donc également porteur d'une identité sociale ou collective. D'ailleurs, le sociologue américain Georges, H. Mead, (1934) fut l'un des premiers chercheurs à envisager la conscience de soi « self » comme une entité en étroite relation avec les processus sociaux où le sujet se trouve engagé. Selon lui, l'individu se sent lui-même comme tel, non pas directement, mais seulement en adoptant le point de vue des autres ou du groupe social auquel il appartient.

3.1.2.2.1.2 Identité collective ou sociale

À l'inverse de l'identité personnelle, l'identité sociale est liée à l'appartenance de l'individu à des catégories psychologiques, à des groupes socioculturels, aux rôles et aux statuts sociaux. Mucchielli (1986 : 75) définit l'identité sociale de la manière suivante : *«L'identité sociale est l'ensemble des critères qui permettent une définition sociale de l'individu ou du groupe c'est-à-dire qui permettent de le situer dans la société. C'est donc plutôt une identité attribuée».*

L'identité définie ainsi est considérée comme un système en évolution continue où, pour préserver son unité valorisée, distincte des autres, l'individu est confronté à autrui, aux objets et aux situations différentes. Cet individu qui est, par nature, un être a ce besoin d'appartenir à un ou plusieurs groupes dans lequel il va se reconnaître et dans lequel, il va aussi chercher la garantie de son unicité, y compris dans son groupe.

En somme, l'identité sociale concerne le sentiment de similitude à autrui, l'identité personnelle concerne le sentiment de différence par rapport à autrui. Et cette distinction entre identité person et identité sociale renvoie la dualité entre individu et collectif, entre différence et similitude (Deschamps, 1991). Ces deux identités sont en effet, difficilement dissociables. Taboada-Leonetti (1990 : 12) a même affirmé qu' : *« il n' y a pas d'identité collective qui ne soit pas produite et activée au sein des identités individuelles ».* Dans ce sens, l'identité de façon générale prend appui sur les identifications aux modèles proposés par les groupes sociaux auxquels le sujet appartient (sa classe, sa culture). L'identification est réciproque si le groupe reconnaît l'individu comme un de ses membres et l'individu se reconnaît dans les modèles identificatoires et les prototypes valorisés et proposés par le groupe (Erikson, 1972).

3.1.2.2.2 Identité dans une perspective socio-psychologique

Le terme d'identité dans une perspective socio-psychologique désigne la dimension de l'identité relative à l'appartenance de l'individu à différents groupes (Zavalloni, 1973). Selon la conception de Zavalloni, le mot groupe désigne aussi bien des catégories sociales comme l'âge, le sexe, la nationalité que des rôles ou des positions comme la

profession, l'affiliation à un mouvement politique et confessionnel. Parmi les nombreuses définitions qui existent pour définir ce concept en psychologie sociale, nous nous proposons d'en traiter quelques-unes et de retenir la définition donnée par Tajfel (1972; 1974).

Selon Zavalloni (1973 : 245) le concept d'identité psychosociale désigne *« (…) le noyau central de la personnalité individuelle, sorte de résultante d'un ensemble de données de composantes psychologiques et sociologiques »*. Cette définition, vise l'élaboration d'une synthèse des connaissances psychologiques et sociologiques de la personnalité insérée dans son contexte social. Selon cette conception, Zavalloni insiste sur la nécessité de concevoir la question de l'identité dans sa dimension cognitive. Elle accorde une grande importance aux relations fonctionnelles entre la conscience subjective de l'identité et les attributs sociologiques objectifs. L'identité dans la perspective égo-écologique [(20)] est perçue comme les lieux où les représentations sociales s'enracinent dans la conscience individuelle, sont intégrées et transformées pour être appropriées et ensuite réintroduites auprès du public sous forme de discours ou d'action (Zavalloni, 1989). Dans ce sens, l'identité se constitue à partir d'une interaction entre l'individu et la société, à l'intérieur d'un univers symbolique intériorisé avec des légitimations variant d'un individu à l'autre. L'identité est une interaction active et ne peut se concevoir que dans un mouvement a-temporel (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984).

Il importe cependant de mentionner que cette approche de l'identité selon Zavalloni a reçu certaines critiques, notamment, celles de Baugnet (1991 : 25). Ce dernier reproche à Zavalloni que son approche :

> *(...) cherche l'identité comme représentation de soi et de l'environnement en la plaçant dans une perspective radicale de subjectivité en prédiction de la conduite à un niveau qui reste individuel, alors que la notion de représentation était, dès son origine, collective.*

---

20 - Zavalloni et Loui-Guérin, (1984) parlent de l' « ego-écologie » pour désigner une approche dont l'objet est d'élucider l'activité transactionnelle qui se joue entre un organisme humain et son environnement socioculturel.

Rapport-Gratuit.com

Généralement, en psychologie sociale, l'identité est considérée comme un concept qui permet de penser l'articulation du psychologique et du sociologique chez un individu; c'est-à-dire qu'elle exprime le résultat des diverses interactions entre l'individu lui-même en tant que personne et son environnement social avec les membres de son propre groupe ou les membres d'autres groupes. L'identité permet donc, à l'individu de se repérer dans le système social et d'être lui-même repéré socialement. Cuche (1996), qui est sociologue de formation, définit l'identité comme étant à la fois « *exclusion* » et « *inclusion* » : elle identifie le groupe (sont membres du groupe ceux qui sont identiques sous un certain rapport) et le distingue des autres groupes (dont les membres sont différents des premiers sous ce même rapport). Dans cette perspective de nature sociologique, l'identité apparaît comme une modalité de catégorisation de la distinction « nous/eux », fondée sur la différence culturelle.

3.1.2.2.2.1 La théorie des « stratégies identitaires» (SI) : Quelques tendances

En psychologie sociale, la construction de l'identité se fait à partir des « *stratégies identitaires*» (SI). En effet, l'approche du phénomène identitaire en termes de stratégies identitaires a été évoquée antérieurement par Tap (1979) comme étant une marge de manœuvre des acteurs sociaux face aux clivages intérieurs et aux contradictions institutionnelles. L'auteur nous propose une définition opérationnelle des stratégies identitaires comme étant :

> *(…) des procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire fonction des différentes discriminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation*
>
> (Tap 1979 : 24).

Cohen (1985) expose l'aspect « *situationniste* » qui met en lumière le fait que l'identité est mobilisée et même redéfinie selon que l'enjeu du moment interpelle plus ou moins de

personnes. L'approche de Breton (1990) reprise par Ramirez (1991) est de concevoir la mise en œuvre des stratégies identitaires pour ce qui est de la création de groupes ethniques qui fonctionnent en tant que *groupes d'intérêt*s. Autrement dit, les stratégies ici sont conçues comme étant conscientes et ayant un but, généralement économique ou politique. Enfin, la conception de stratégie qui informe certaines autres analyses (Oriol, 1985; Formoso, 1986; Meintel, 1994) se rapproche davantage de celle que l'on retrouve dans les théories de sociologues comme Bourdieu (1982) et Giddens (1991). Selon le point de vue de ces deux sociologues, il s'agit d'une stratégie qui est largement tacite, sinon inconsciente; celle-ci inscrite dans le corps (incorporée) quoique parfois (mais rarement) consciente et articulée; une stratégie est le produit de l'« *habitus* », elle est une réponse immédiate et (naturelle) en même temps que construite de fond en comble à partir de l'histoire collective et individuelle, incorporée chez chaque individu.

De ce point de vue, les stratégies identitaires, mobilisent et construisent un ensemble de symboles et de pratiques dans un mouvement continuel de redéfinition par rapport aux autres groupes ethniques et par rapport à l'État. Cependant, dès que l'on emploie le mot « stratégie », il faudrait concevoir cette notion comme étant générée et orientée vers un but clairement identifié.

Bref, diverses tendances co-existent à l'intérieur de cette théorie assez vague dont l'idée de base est que les individus construisent activement et continuellement une identité ethnique en fonction de leurs rapports avec d'autres groupes ethniques. En effet, bien que celle-ci soit étudiée sous diverses approches, il nous semble important d'essayer de garder intactes toutes les nuances qui entrent dans la typologie des « stratégies identitaires ». Toutefois, la théorie qui retient plus notre attention est celle de l'«identité sociale» (TIS) de Tajfel et aussi celle de l'«autocatégorisation» (TAC) de Turner que nous traiterons sans plus tarder dans les points suivants.

3.1.2.2.2.2 La « théorie de l'identité sociale » (TIS) de Tajfel (1974)

Tel que son nom l'indique, la théorie de l'identité sociale (TIS) est une théorie des relations intergroupes. Selon Deschamps (1991) Tajfel et Turner (1986), dans leur

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

définition de la TIS considèrent cette théorie comme une approche de la psychologie sociale, des relations intergroupes. Selon les auteurs, cette théorie prend en compte les réalités sociales ainsi que leur réflexion dans le comportement social à travers la médiation de systèmes de croyances socialement partagés.

C'est en effet, et avant tout une théorie relative aux relations entre groupes sociaux avant d'être une théorie des relations entre individus et groupes d'appartenance. D'ailleurs, dans le but d'une compréhension décisive de cette relation, Tajfel et Turner (1986) prennent pour point de départ une distinction entre comportements interindividuels et comportements intergroupes. Ils situent ces deux types de comportements de part et d'autre d'un continuum sur lequel les différentes formes de comportement social peuvent être situées. À l'extrémité interindividuelle, on trouve des interactions entre deux ou plusieurs individus qui sont entièrement déterminées par leurs relations interpersonnelles et par leurs caractéristiques individuelles. Ces interactions ne sont par contre absolument pas affectées par les catégories ou groupes sociaux auxquels ces individus appartiennent respectivement. À l'autre extrémité se situent des interactions entre deux ou plusieurs individus (ou groupes d'individus) qui sont entièrement déterminées par leurs appartenances groupales, et guère par leurs relations interindividuelles. Tajfel et Turner citent comme exemple de comportements caractéristiques du pôle interindividuel des relations entre époux ou entre vieux amis; et comme exemple d'interactions caractéristiques du pôle intergroupes le comportement de soldats lors d'une bataille ou celui de représentants de groupes sociaux assis à la table des négociations lors d'un conflit intergroupe. Tajfel et Turner précisent que ces exemples sont extrêmes et que des formes pures de comportements se trouvant à l'une ou à l'autre des deux extrémités sont en réalité improbables dans des situations sociales réelles.

Ainsi, Tajfel (1972) souligne que l'identité sociale d'un individu est liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance.

Selon cette conception, l'identité sociale est constituée de trois composantes : a) une composante cognitive, c'est-à-dire la conscience d'un individu d'appartenir à un groupe

social (auto-catégorisation); b) une composante évaluative correspondant à cette évaluation positive ou négative de cette appartenance (estime de soi collective); et finalement c) une composante émotionnelle qui concerne ce sentiment d'appartenance éprouvé par l'individu vis-à-vis de son groupe. En d'autres termes, l'identité d'un individu peut être conçue comme dépendante de ses appartenances groupales, et en particulier de la différenciation qui existe entre son groupe d'appartenance (ou ses groupes d'appartenance) et d'autres groupes (Tajfel, 1972). À partir de ces relations entre facteurs cognitifs (la catégorisation sociale) et motivationnels (la volonté de se distinguer positivement sur une échelle de valeurs), Tajfel (1972; 1986) avancent les principes de base de la théorie de l'identité sociale comme suit :

- les individus cherchent à atteindre ou à maintenir une identité sociale positive;
- une identité sociale positive est basée en grande partie sur des comparaisons favorables qui peuvent être établies entre l'endogroupe et des exogroupes pertinents : l'endogroupe doit être perçu comme positivement différencié par rapport aux exogroupes pertinents;
- lorsque l'identité sociale est insatisfaisante, les individus essaieront de quitter leur groupe actuel et de joindre un groupe positivement évalué et/ou de rendre leur groupe actuel plus favorablement distinct.

Ainsi, la théorie de l'identité sociale (TIS) explique dans quelles conditions des formes de comportement social s'approchent du pôle interindividuel ou du pôle intergroupes. À cet égard Tajfel et Turner (1986) précisent que dans des situations réelles, il faut au préalable que certaines conditions soient réunies et il faut que le groupe d'appartenance ait une importance subjective pour l'individu : il doit s'y identifier; la situation doit être telle qu'elle rend possible des comparaisons intergroupes sur des dimensions évaluatives. Enfin, le groupe de comparaison doit être perçu comme pertinent. Selon les auteurs, la similarité, la proximité et les traits saillants due à la situation sont des facteurs qui déterminent la « comparabilité » de deux catégories sociales. Ainsi, par exemple, on peut supposer que les Flamands ou les Français seront des groupes de comparaison plus pertinents que les Inuits pour les Wallons.

Lorsque ces conditions sont réunies, la théorie de l'identité sociale (TIS) prédit que les individus adopteront des comportements intergroupes lorsque d'une part, leur identité sociale est insatisfaisante (groupe favorisé versus groupe dévaforisé) et d'autre part,

lorsque le système de croyances relatives à la situation sociale soit tel que l'adoption de stratégies individuelles soit jugée impossible.

3.1.2.2.2.3 La théorie de «l'autocatégorisation » (TAC) de Turner (1981; 1988)

En suivant les traces de Tajfel, Turner propose la théorie de l'autocatégorisation dont l'objet central n'est plus les relations entre groupes sociaux mais bien le groupe social en soi. Doise (1990) explique la définition de la théorie de l'autocatégorisation en s'appuyant sur celle de Turner, Hogg, Oakes, Reicher et Wetherelle (1987). Selon Doise, la théorie de l'autocatégorisation de Turner et al. , se présente comme une théorie socio-cognitive. À la base de cette théorie, souligne-t-il, se trouve en effet l'idée selon laquelle les représentations cognitives du soi prennent la forme d'auto-catégorisation : des groupements cognitifs de soi-même et de quelque classe de stimuli comme étant les mêmes (identiques, similaires, équivalents, interchangeables, etc.) en contraste avec quelque autre classe de stimuli.

Le but principal de cette théorie est de comprendre comment les individus se comportent au sein du groupe et dans quelles conditions. Dans le but d'expliquer sa théorie de l'autocatégorisation (TAC), Turner (1981) fait remarquer que le traitement de l'identité sociale chez Tajfel participe d'une extension de la théorie de la comparaison sociale du niveau individuel au niveau intergroupe, en ce que l'appartenance des individus à des catégories sociales relève de comparaisons intergroupes fondées sur des dimensions évaluatives. Ce sentiment d'appartenance au groupe amène l'individu à un processus d'identification sociale qui résulte généralement en une conformité aux normes du groupe. Ce processus par lequel l'identification à un groupe amènerait à une conformité peut être qualifié d'influence *informationnelle* et *référentielle* « *Referential Informational Influence* », et fonctionnerait selon Turner, et al. (1987) en trois étapes :

Dans la première étape, les individus utilisent la catégorisation sociale pour se définir comme membres d'une catégorie sociale particulière; c'est là l'aspect *« inférentiel »* du processus d'identification. Dans la deuxième étape qui correspond à l'aspect « *inductif* » de ce même processus, les individus prennent conscience des normes de chacune des

catégories sociales. Finalement, la dernière étape correspond à l'aspect « *déductif* » de l'identification. Les individus s'auto-attribuent les normes d'une catégorie donnée : leurs comportements ou jugements deviennent ainsi plus proches des normes de la catégorie dans laquelle ils se seront reconnus et par laquelle ils se laissent influencer. Cette influence obéit au principe selon lequel les individus créent leur identité par un processus d'autocatégorisation : l'individu définit son identité par rapport à une catégorisation rendue saillante (Turner, 1988). Ce processus distingue trois niveaux auxquels l'individu peut définir son identité : **a)** à un niveau supra-ordonné, la différence pertinente qui détermine l'identité est celle entre l'espèce humaine et les autres espèces; **b)** à un niveau intermédiaire : l'identité sociale se forme à partir de la différence qui s'établit entre les catégories humaines auxquelles l'individu appartient (sexe, religion, nationalité); **c)** au niveau subordonné : c'est l'identité personnelle qui se construit, par la différenciation entre soi et les autres membres d'une catégorie d'appartenance (autocatégorisation et influence sociale).

Bref, il s'agit ici de l'interaction entre l'individu et son environnement perceptif qui sont les déterminants de la catégorisation sociale de soi et des autres. C'est à partir de cette catégorisation qu'une identité sociale sera significative et, par conséquent, influencera les perceptions et les comportements de tout individu. Ces comportements et perceptions vont se conformer aux normes du groupe correspondant (Doise, 1990).

En somme, la théorie de l'autocatégorisation (TAC) de Turner étudie comment les processus émergeant du comportement de groupe peuvent être expliqués par le passage d'une perception de soi selon une autocatégorisation en termes d'identité sociale. Alors que la théorie de l'identité sociale (TIS) de Tajfel cherche en fait à expliquer la discrimination intergroupe en termes du besoin individuel d'une identité sociale positive et distincte. De fait, selon Doise (1990) ces deux théories, à savoir la (TIS) et la (TAC) ont une portée universelle; leurs postulats sont censés s'appliquer à toute situation de relations intergroupes (TIS), voire à tout phénomène groupal (TAC).

Ainsi, a été abordé le concept d'identité dans une perspective socio-psychologique en faisant appel à des théories qui expliquent la formation même de ce concept qu'est

l'identité. À présent, il est temps d'examiner brièvement cette notion selon d'autres perspectives: la perspective structuraliste, la perspective sociolinguistique et la perspective ethnographique.

3.1.2.2.3 Identité dans une perspective structuraliste

L'anthropologie structurale développée par Levi-Strauss conçoit l'identité comme un ensemble stable et cohérent, peu mouvant, fondateur de l'individu ou du groupe, composé d'un ensemble de traits caractéristiques du groupe. Son objectif vise à identifier les groupes humains, à les classer et à les répertorier en groupes ethniques, catégorie construite à partir d'un savant dosage culturel et linguistique et qui repose sur un postulat de cohésion entre peuples (Amselle, 1990).

Selon Levi-Strauss (1977 : 322), l'identité est:

> *(…) une sorte de foyer virtuel auquel il est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses; il faut dégager, au-delà des représentations de surface, les structures profondes qui façonnent l'identité dans son aspect relationnel, car le rapport à l'autre, dans l'opposition et dans la conjonction a une valeur constitutive.*

La perspective structuraliste stipule qu'il existe au sein de chaque groupe une structure générale inconsciente qui permet de constituer un principe d'interprétation valide pour toutes les institutions propres au groupe. L'objectif principal est en effet, d'atteindre et de reconstruire cette « *structure inconsciente* » composée de l'identité du groupe dont l'existence, selon Levi-Strauss, est ainsi purement théorique.

3.1.2.2.4 Identité dans une perspective sociolinguistique

Ce mouvement de pensée qu'est la sociolinguistique est né sous l'influence de William Labov. Son objectif est de rendre compte du caractère non aléatoire de la variation linguistique, en la mettant en rapport avec la stratification sociale globale. Pour Labov, il existe une relation causale entre les traits sociaux et les structures linguistiques; la

variation linguistique est à la fois structurée et stratifiée, et reflète les caractéristiques sociales hétérogènes des locuteurs. De ce fait, selon cette approche, l'étude de l'identité ne peut être limitée à la seule description des structures linguistiques internes mais suppose l'ajout à cette dimension des traits sociaux des locuteurs.

Selon cette approche, la cohérence du groupe est fondée sur le partage d'un modèle linguistique normatif, tandis que les groupes se distinguent sur le plan de la variété qu'ils parlent, lorsque la situation dans laquelle ils se trouvent ne les conduit pas à porter une attention particulière à leurs façons de parler (Bretegnier, 2000)**.** Les groupes se distinguent aussi sur le plan des attitudes qu'ils adoptent envers la norme véhiculée, cherchent à s'adapter à ce modèle et à se faire accepter comme locuteurs légitimes par les membres des catégories sociales supérieures. Ainsi, la langue et l'identité sont considérées dans cette approche, comme le produit de l'appartenance sociale. Dans le même sens, Bertegnier (2000)[(21)] souligne :

> *(…) c'est l'ensemble des structures du système social étudié qui exerce sur les membres de la communauté un ensemble de contraintes, détermine des appartenances, des places et des rôles : les comportements, y compris linguistiques, sont alors conçus comme le reflet de l'organisation sociale stratifiée, et comme conditionnés par la distance sociale qui existe entre les individus.*

Bref, cette perspective a ouvert des pistes de réflexion qui ont progressivement abouti à l'avènement d'un courant qui allait par la suite directement influencer l'approche interactionnelle : l'ethnographie de la communication. C'est ce que nous allons aborder dans les lignes qui suivent.

21- Rappelons que les citations qui sont tirées des articles en ligne (version en ligne) sont citées sans indication du numéro de page.

3.1.2.2.5 Identité dans une perspective ethnographique /interactionnelle

Cette approche a été essentiellement mise en place par les linguistes Hymes (1974; 1991) et Gumperz (1989). Celle-ci met l'accent d'une part sur la diversité linguistique au sein de la communauté et d'autre part, sur l'activité langagière des locuteurs en situation d'interaction.

En effet, contrairement à l'approche variationniste, qui considère que les variétés linguistiques sont mises en rapport avec le degré de formalité linguistique impliquant le locuteur, l'approche interactionnelle insiste sur le fait que l'appartenance à un groupe social ne peut à elle seule rendre compte de la variation linguistique. Dans ce se sens, les locuteurs ne sont pas définis en fonction de leur position sur l'échelle sociale, mais en fonction de la manière dont ils définissent leurs réseaux d'appartenance identitaire. Dans cette perspective, l'identité d'un groupe et/ou d'un individu est ainsi envisagée comme un processus continu et dynamique résultant des interactions verbales, comme construction réciproque et évolutive, constamment négociée et redéfinie. En d'autres mots, l'identité se construit et se définit essentiellement par interaction verbale avec le groupe, par activité conjointe des sujets en contact.

En somme, le thème d'identité ainsi décrit selon diverses perspectives (voir Figure 2) fait appel à ces disciplines qui semblent être différentes, mais ont en commun un certain nombre de principes ou de points qui illustrent assez bien la réflexion sur l'identité. Nous résumons ces points comme suit :

Le premier point de consensus entre ces perspectives réside dans la perspective *dynamique* suivant laquelle est abordée l'identité. Dans le deuxième point apparaît l'importance accordée à *l'interaction* : l'interaction entre le sujet et le monde extérieur, c'est-à-dire les individus, les groupes ou la communauté. Le troisième point d'accord touche l'aspect *multidimensionnel et structuré* de l'identité : les individus sont impliqués dans diverses et multiples situations où ils sont en interaction continue avec les autres. En conséquence, les expressions identitaires sont aussi différentes. Toutefois tous les éléments qui forment cette identité sont intégrés dans une unité structurée, plus ou moins

homogène et fonctionnelle. Le quatrième point, c'est le paradoxe de *l'unité* d'un processus évolutif : l'individu veille à garder son caractère unique mais en même temps cherche la reconnaissance des autres comme étant lui-même.

Enfin, c'est l'approche de l'identité en termes de *stratégies identitaires* qui constitue la base de cette réflexion commune. Un consensus se dégage sur la définition des stratégies identitaires comme étant des opérations mises en pratique par un individu ou une collectivité pour atteindre un but et sont élaborées en fonction de la situation d'interaction.

En définitive, l'identité demeure un concept dynamique qui permet une médiation entre l'individuel et le social. Elle permet aussi de médiatiser les relations entre l'individu, le groupe, la société et la culture. Ces éléments paraissent fondamentaux et déterminants dans l'étude de l'identité, notamment en psychologie sociale. Nous tenons à souligner que la notion d'identité qui sera adoptée dans notre recherche, sera située sur le plan individuel et collectif, à l'articulation du sociologique et du psychologique (Tajfel, 1972; 1974). L'identité selon nous, se rapporte à une évaluation systématique des membres d'un groupe par rapport à d'autres membres d'autres groupes. Ainsi, elle correspond aux sentiments d'appartenance d'un individu pour un groupe ethnique, sentiments qui recoupent des représentations caractéristiques du monde et des stratégies particulières d'interaction (Berry, 1990; Clément et Wald, 1995). Aussi, elle correspond à la distinction « *Nous/Eux* » qui nous semble nécessaire pour l'expression identitaire. Notamment, lorsqu'il s'agit des groupes minoritaires, où le « *Eux* » joue le rôle d'un miroir qui reflète l'image de ce groupe minoritaire par rapport au groupe majoritaire. C'est donc l'identité dans ses aspects de différenciation de soi par rapport aux autres qui sera prise en considération.

Rapport-Gratuit.com

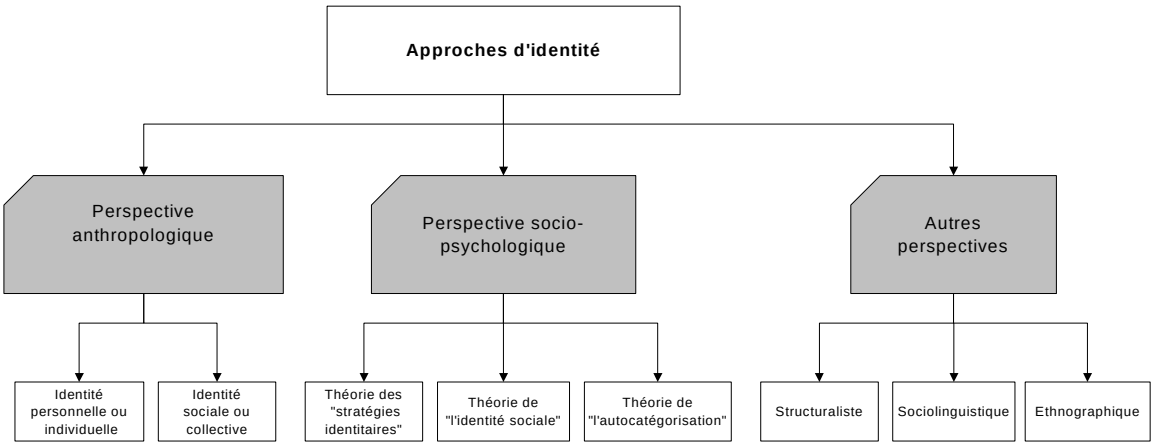


Figure 2. Les approches de l'identité

3.2 Modèles du comportement langagier du bilingue

Dans les dernières années, un certain nombre de modèles théoriques du développement bilingue ont été élaborés spécialement dans le but d'expliquer les effets et les conditions d'un bilinguisme positif assurant chez le bilingue une bonne compétence dans les deux langues (L1 et L2) et une identification ethnique aux deux groupes linguistiques. Dans ce qui suit, nous présenterons certains de ces modèles théoriques qui visent à montrer la relation entre les variables socio-psychologiques et l'identité chez les sujets bilingues. Nous commencerons par le modèle de Lambert qui fait une distinction entre le bilinguisme additif et soustractif, ensuite nous enchaînerons avec le modèle socio-éducatif de Gardner (2001b) qui lui, met l'accent sur l'importance des variables affectives (motivation et attitudes) dans l'apprentissage de la langue seconde. Le troisième modèle est le modèle socio-psychologique de Clément (1984), celui-ci tente de relier le comportement langagier individuel à son impact et à ses causes sociales. Le quatrième modèle est celui de Landry et Allard (1990). Celui-ci permet de conceptualiser l'interaction entre les variables socio-psychologiques et le statut des groupes en situation de contact des langues. Finalement le dernier modèle est celui de Hamers et Blanc (2000) qui porte sur les mécanismes socio-cognitifs du langage. Ces deux derniers modèles revêtent une grande importance dans le cadre de notre recherche puisque dans les deux

modèles (Landry et Allard, 1990) (Hamers et Blanc, 2000), on retrouve ce lien entre le social et le psychologique qui est pertinent dans le cadre de notre recherche. De plus, les deux modèles tentent d'expliquer, entre autres, comment le comportement langagier de l'individu bilingue peut être influencé par un nombre important de variables, telles que les attitudes langagières, les usages langagiers et l'expression identitaire.

3.2.1 Modèle de Lambert (1974a) sur le bilinguisme additif et soustractif

Le modèle de Lambert (1974a), fut le premier modèle qui mentionne de façon explicite deux formes de bilinguisme, soit une forme «*additive*» et une forme «*soustractive* ». Chacune se développant en fonction du milieu socio-culturel dans lequel a lieu l'expérience bilingue. Dans le premier cas, il y a addition à la formation linguistique et à la culture de la personne. L'individu acquiert une langue seconde et incorpore certains éléments d'une autre culture mais sans préjudice à la culture et au développement de sa langue maternelle. Dans ce cas, les membres de la communauté manifestent un haut degré de compétence (autant orale qu'écrite) dans les deux langues, maintiennent leur identité et leur sentiment d'appartenance à l'endogroupe tout en ayant des attitudes positives envers l'exogroupe et la langue de ce groupe, et continuent à avoir des occasions d'utiliser leur langue première dans une variété de contextes sociaux et institutionnels (Landry et Allard, 1988; 1996). En général, les élèves du groupe majoritaire éduqués dans des programmes d'immersion totale dans la langue seconde (Lambert et Tucker, 1972) sont souvent cités comme de bons représentants du « bilinguisme additif ».

Par contre, la deuxième forme du bilinguisme appelée « soustractive » se manifeste surtout dans un milieu minoritaire. Dans ce cas-ci, l'individu qui appartient à une communauté rejette ses propres valeurs socioculturelles au profit de celles d'une langue culturellement et économiquement plus prestigieuse (Hamers, 1991). C'est-à-dire que l'acquisition de la langue seconde n'est plus complémentaire à celle de la langue première, mais en relation de compétition avec celle-ci, puisque la langue seconde devient progressivement dominante dans le vécu langagier des membres de la

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

communauté. Allard et Landry (1994) et Landry (1994) soulignent que ce type de bilinguisme est instable puisqu'il signale une transition graduelle vers l'unilinguisme dans la langue seconde. De plus, précisent-ils, cette transition se manifeste non seulement par une diminution de la compétence en langue maternelle, mais par un désir accru d'intégrer la communauté linguistique dominante et par la perte de l'identité ethnolinguisitque avec l'endogroupe. Ce type de bilinguisme peut être à la source de problèmes d'identité ethnique ou d'un danger continuel d'assimilation (Landry, 1994). Landry, Allard et Théberge (1991) précisent que ce phénomène est souvent lié au phénomène sociétal de la perte collective d'une langue minoritaire. Aux États-Unis, de nombreux enfants d'immigrés ayant appris l'anglais très tôt cessent de développer leurs compétences en L1 et passent à la L2 tout en perdant leur L1. Il s'est avéré aussi que chez ces enfants, cet abandon de l'usage de la langue maternelle a eu une influence sur le maintien de leur identité ethnique (Fishman, 1989).

En somme, le modèle de Lambert sur le comportement langagier du bilingue est très important à considérer dans le cadre de notre recherche. Celui-ci met l'accent sur la nécessité de l'articulation de plusieurs facteurs, entre autres, une bonne compétence dans les deux langues (L1 et L2) et une identification ethnique aux deux groupes linguistiques. Ainsi, nous pouvons parler d'un bilinguisme additif que ce soit dans un contexte minoritaire ou majoritaire.

3.2.2 Modèle socio-éducatif de Gardner (2001b)

La première théorie socio-psychologique dans l'apprentissage des langues seconde a été formulée par Gardner et ses associés. Gardner et Lambert ont été les premiers à proposer en 1972 un modèle qui identifie le rôle des attitudes et de la motivation dans l'acquisition de la langue seconde. Bien que ce modèle ait subi plusieurs changements au fils des années, il existe une similitude entre les versions précédentes (Gardner et Lambert, 1972; Gardner, 1985) et les nouvelles versions (Gardner, 2000; 2001a; 2001b). (voir Figure 3)

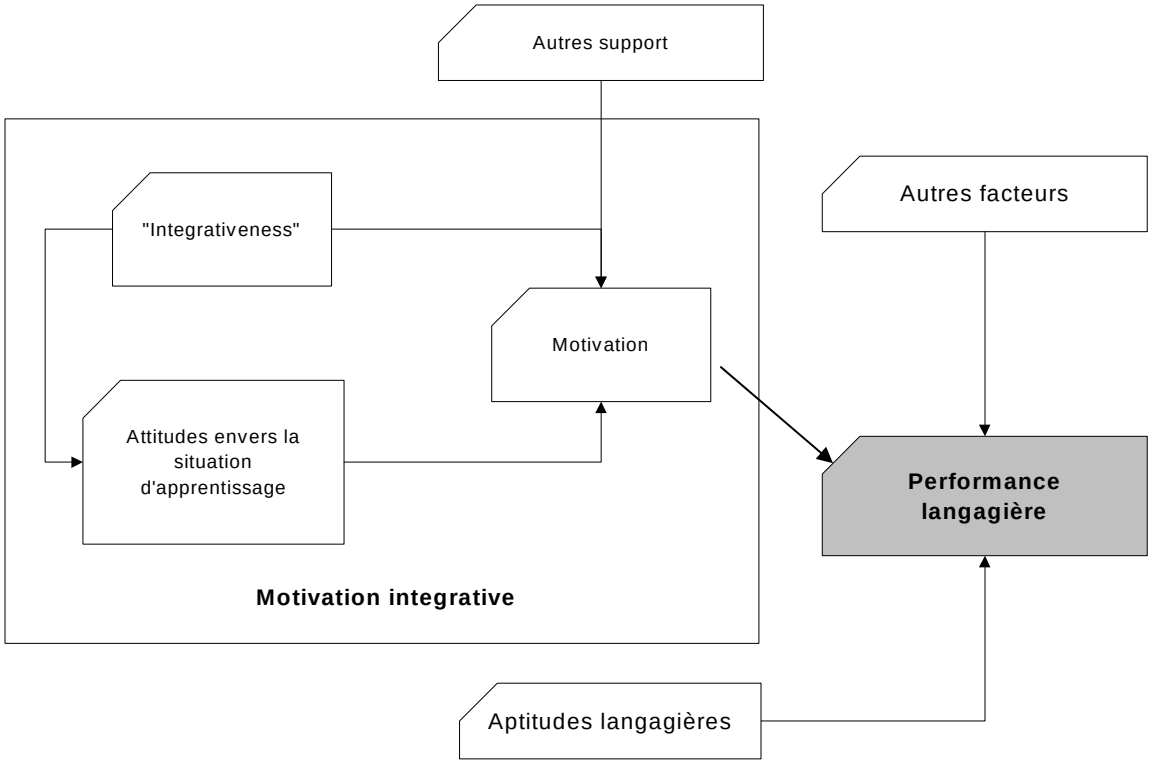


Figure 3. Le modèle socio-éducatif de Gardner (2001b)

De façon générale, la Figure 3 montre les liens entre les différentes variables : l'« *integrativeness* » influencerait les attitudes ainsi que le désir de s'intégrer à la communauté de la langue cible. Ces deux variables auraient une influence directe sur la motivation. Cette dernière ainsi que l'aptitude linguistique affecteraient la performance en L2 [(22)].

Gardner (2001b) détermine le rôle de chacune des variables faisant partie de son modèle comme suit :

22- Il importe de rappeler que certains théoriciens font ressortir d'autres variables qui entrent en jeu dans l'acquisition des langues secondes : telles la confiance en soi (Clément, 1980), le degré d'acculturation des apprenants et leurs contacts avec les locuteurs de la langue cible (Shumann, 1978a) ainsi que l'interaction entre les groupes linguistiques et le degré de vitalité de leur langue respective (Giles et Byrne, 1982).

L'« *integrativeness* » implique une identification affective aux deux communautés linguistiques, ce qui reflète chez l'apprenant des attitudes positives envers l'acquisition de la langue seconde et envers la langue de la communauté.

La variable de motivation selon ce modèle est constituée de trois éléments : **a)** l'effort consacré à apprendre la langue; **b)** le désir d'atteindre un but et enfin, **c)** le plaisir d'apprendre. Dans ce sens, Gardner fait référence à l'orientation chez l'apprenant. Il identifie deux formes d'orientation : une «orientation intégrative » et une «orientation instrumentale » (Gardner, 2001a). L'orientation intégrative renvoie à un désir chez l'apprenant de connaître la culture de la communauté de langue cible ou de s'approcher d'elle. À l'opposé l'orientation instrumentale réfère à un besoin chez l'apprenant d'apprendre la langue dans un but pragmatique. Selon Gardner, ces orientations font partie du processus d'apprentissage chez l'apprenant d'une langue seconde. Toutefois, précise-t-il, l'apprenant qui a une orientation intégrative c'est celui qui désire le plus apprendre la L2, a des attitudes positives envers le contexte d'apprentissage et fait plus d'effort pour apprendre cette langue (Gardner, 1985; 2001b).

Les attitudes envers le contexte d'apprentissage impliquent des attitudes envers différents aspects de la situation d'apprentissage. Ces attitudes seront positives ou négatives selon les individus et selon le contexte d'apprentissage.

Par ailleurs, le modèle de Gardner (2001b), regroupe d'autres variables et facteurs qui peuvent être aussi liées à la motivation. Toutefois, l'« *integrativeness* » et les attitudes envers la situation d'apprentissage sont les deux piliers de la motivation, et c'est cette motivation qui contribue à déterminer la performance linguistique en L2. Ceci explique donc, l'interdépendance des trois variables constituant la motivation intégrative.

Bref, l'importance du modèle de Gardner, c'est qu'il nous permet de prévoir par exemple l'impact des prédispositions affectives sur les attitudes de l'apprenant, sur sa motivation, et enfin sur le niveau de réussite dans l'apprentissage de la L2. Plusieurs études ont montré que les attitudes exercent une influence sur la motivation à apprendre qui, à son tour, occasionne la réussite (Gardner, 1999; Tremblay et Gardner, 1995; Gardner,

Masgoret, et Tremblay, 1999). Ceci, nous amène à avancer l'idée selon laquelle, plus l'individu a des attitudes positives, plus élevé sera son niveau de motivation à apprendre la L2 et meilleure sera sa performance dans cette même langue.

Cependant, il importe de souligner qu'étant socio-psychologue de formation, Gardner fait appel plus spécifiquement aux effets des variables sociales sur la motivation des apprenants. Son intérêt n'est pas celui de considérer des solutions pour orienter positivement la motivation des apprenants en salle de classe. D'ailleurs, c'est dans ce sens que Crookes et Schmidt ont été les premiers à critiquer le modèle de Gardner (1985), l'identifiant comme un modèle très limité qui offre peu de retombées pédagogiques. Ces derniers ont même signalé que les recherches déjà effectuées en L2 n'ont pas traité de la motivation sur le plan conceptuel : *« From a conceptual point of view, much of the work on motivation in SL learning has not dealt with motivation at all » (Crookes et Schmidt, 1991 : 502).* Dans le même sens, Dôrnyei (2001) reproche au cadre théorique de Gardner d'avoir mis l'accent sur l'aspect social de la motivation, de souligner presque exclusivement le rôle de l'affectivité dans l'acquisition de la langue seconde et d'avoir négligé, par conséquent, de tenir compte de manière précise du rôle de la motivation en salle de classe. C'est d'ailleurs, pour ces raisons, que plusieurs chercheurs, bien qu'ils aient adapté son modèle, ont dû le modifier pour l'appliquer au contexte scolaire.

3.2.3 Modèle socio-psychologique de Clément (1984)

Clément (1984), (voir aussi ce modèle dans Clément et Wald, 1995; Clément et Côté, 1994) propose un modèle élargissant l'envergure des conceptualisations antérieures dans le domaine des langues secondes pour inclure le contexte socio-démograhique de l'individu ainsi que l'impact éventuel de l'usage d'une langue seconde sur l'identité sociale. L'élément central de son cadre théorique, c'est l'importance accordée au langage comme déterminant important du comportement langagier et de l'identité individuelle. Cette importance fut soulignée par des recherches tant sociologiques que psychologiques (Fishman, 1977; Giles, Taylor et Bourhis, 1977; Tajfel, 1972) (voir Figure 4).

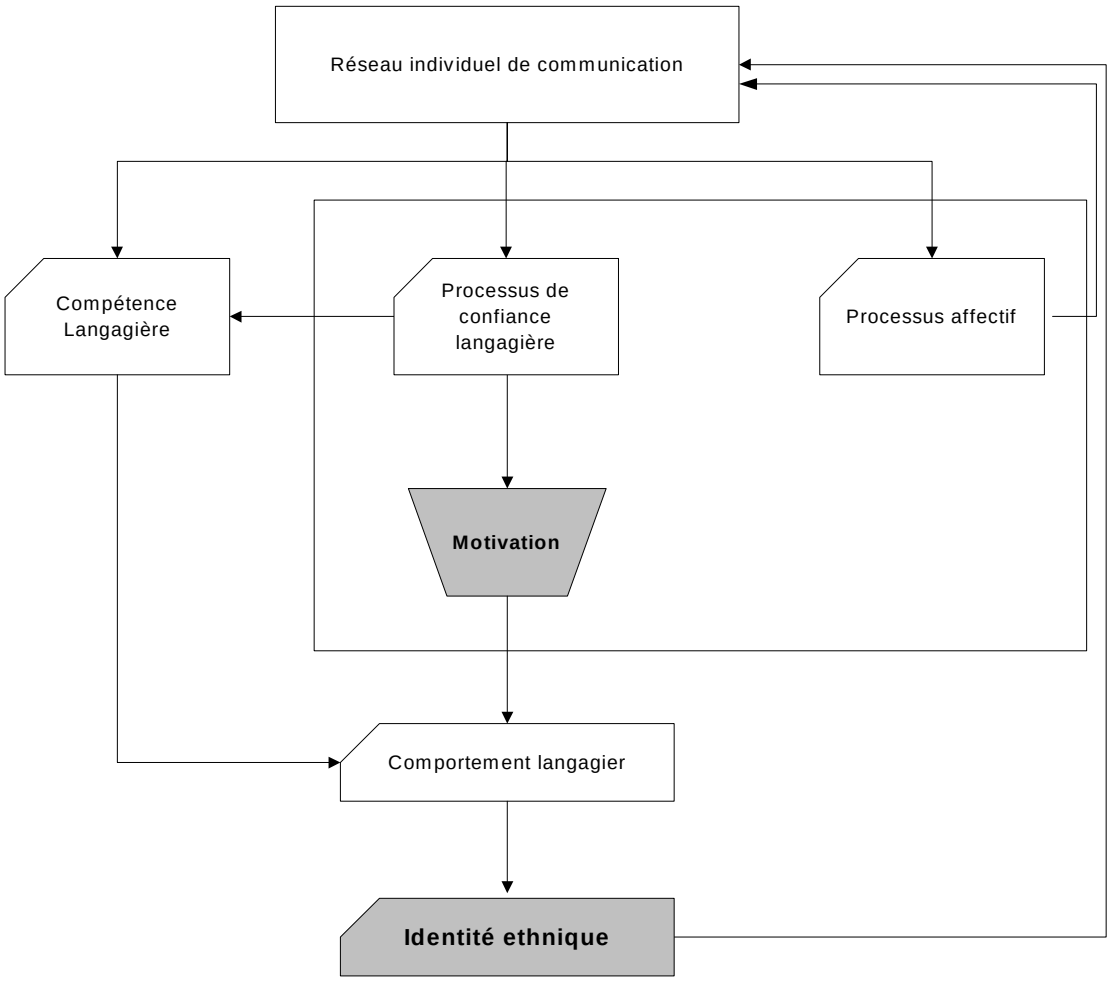


Figure 4. Représentation schématique du processus socio-psychologique individuel de Clément (1984)

Le modèle tel qu'il est présenté par Clément dans la Figure 4, montre de façon schématique les relations entre les construits principaux régissant les processus affectifs. Le réseau individuel est le déterminant immédiat du construit explicatif central de ce cadre théorique, en l'occurrence la motivation de l'individu à utiliser tel ou tel code langagier. Les caractéristiques du réseau sont à la base de deux processus motivationnel, l'un d'entre eux identifié comme étant le processus affectif, décrit les influences relatives et antagonistes de l'attrait pour l'autre groupe linguistique et en même temps la peur de perdre l'appartenance à son groupe d'origine (la peur d'assimilation). Au niveau empirique, Taylor, Meynard et Rhéault (1977) ont trouvé une relation négative entre la peur d'assimilation et la compétence en langue seconde. Clément, Gardner et Smythe

(1977) ont obtenu une relation négative entre la peur d'assimilation et l'attitude à l'égard du groupe de langue seconde. Ces résultats semblent donc indiquer que l'apprentissage et l'utilisation d'une langue seconde pourraient être modérés par la crainte que de telles activités amènent la perte de la langue première et que cette peur d'assimilation est antithétique aux prédispositions affectives de l'individu à l'égard du groupe de langue seconde.

Le deuxième processus, dit de confiance langagière (ou l'anxiété) relative de l'individu par rapport à l'utilisation de la langue seconde. Gardner (1996) rapporte que dans des milieux bilingues du Canada, l'anxiété ressentie par l'étudiant lorsqu'il utilise la langue seconde est un meilleur prédicateur de compétence que son attitude et sa motivation. En effet, les résultats obtenus jusqu'à présent concernant la confiance langagière suggèrent que celle-ci est reliée à certains aspects du contact avec les membres de l'autre groupe ethnique. Par ailleurs, selon Clément (1984) le processus affectif est également relié à la fréquence de contact. Ce processus affectif pousse l'individu à établir le contact avec des membres de l'autre groupe ethnique et que, dépendant de la qualité et de la fréquence de contact, celui-ci en retire une confiance langagière plus ou moins prononcée.

Le processus affectif aurait à son tour une influence sur les caractéristiques structurales du réseau de communication individuel. En d'autres mots, la tendance résultante du processus affectif sera directement reliée à la fréquence et à l'aspect multiplexe relative du sous-réseau de langue seconde. Aussi, les aspects structuraux du réseau influencent la confiance langagière de l'individu. Des contacts fréquents et diversifiés permettront l'utilisation variée des fonctions langagières et donc l'évolution d'un sentiment d'aise plus prononcé à l'égard de leur utilisation. Dans ce cas-ci la qualité des contacts devrait influencer la confiance de l'individu à utiliser la langue seconde. Clément (1984) souligne hypothétiquement que la qualité du contact devrait être directement reliée à la confiance de l'individu en sa capacité d'utiliser la langue seconde adéquatement. Sur la base des recherches de Clément faites en milieu multiculturel (Clément, 1996; 1986; 1984), il a été conclu que la confiance langagière est le déterminant immédiat de la motivation individuelle à apprendre et à utiliser tel ou tel code langagier. De plus c'est

cette motivation qui détermine la performance de l'individu en langue seconde et de l'influence relative de la langue seconde sur sa production langagière.

En résumé, la motivation dans l'apprentissage et dans l'utilisation d'une langue seconde est une fonction séquentielle des caractéristiques du réseau de communication individuel, de processus affectif et de processus de confiance langagière. L'influence de ces processus sur la performance langagière est à son tour médiatisée par la motivation. Enfin, ce dernier processus déterminera la motivation de l'individu à choisir tel ou tel comportement langagier. Ainsi, l'identité sociale est fonction du comportement langagier du sujet et de son contexte social. Autrement dit, l'identité aura une influence sur le comportement langagier de l'individu et notamment, sur l'association à d'autres personnes. Par conséquent, et tel que montré à la Figure 3, l'identité est directement reliée à la structure du réseau social de communication de telle façon que l'individu dit « intégré » aura des sous réseaux aux structures comparables alors que l'individu dit « assimilé » aura un sous-réseau de langue seconde dont la densité et la fréquence dépasseront de façon marquée celles du réseau de langue première. Il importe de souligner, que cette dernière proposition nous amène au point de départ du modèle, à savoir les déterminants du processus affectif, illustrant ainsi l'interdépendance étroite régissant les tendances individuelles et le milieu langagier immédiat de l'individu.

Selon Clément, dans un contexte multiculturel où il y a contact intergroupe, où plusieurs langues coexistent dans une communauté, la langue du groupe majoritaire serait la langue la plus importante et qui aura le plus de prestige auprès de tous les membres de la communauté. Toutefois, les membres du groupe minoritaire verront leurs cultures et leurs valeurs dépréciées et par conséquent évalueront leur appartenance à ces groupes au profit du partage de la culture dominante. Cette tendance « intégrative » sera directement reliée à la vitalité du groupe parlant la langue seconde. Sous des noms divers « *integrativeness* », « *integrative motive* ». Ce concept d'attrait à l'égard de l'autre groupe fut le fondement théorique de plusieurs recherches dans le domaine de l'acquisition des langues secondes. Ces recherches ont montré que les prédispositions affectives de l'individu envers les membres de la communauté de la langue seconde étaient reliées à ses attitudes et sa motivation à apprendre la langue seconde et à sa

reconnaissance de celle-ci (Dörnyei, 1994a; 1994b; 2001; Gardner, 2000). Cette tendance vers l'intégration représente donc la base positive du processus affectif: le désir de devenir semblable aux membres de la communauté majoritaire. De plus, selon Clément l'acquisition et la pratique des connaissances requises pour l'interaction avec le groupe de langue seconde requièrent, en premier, une identification prononcée au groupe de langue première. Ainsi qu'une attitude positive envers son propre groupe et envers le groupe majoritaire. D'après Taylor et Simard (1975) l'acquisition d'une langue est influencée par l'identification de l'individu avec sa propre communauté culturelle ainsi que par sa capacité et sa propre volonté de s'intégrer dans une communauté où l'on parle la langue seconde. Clément et Wald (1995, Clément et Côté (1994) et Clément et Bourhis (1996) rapportent des résultats intéressants où les attitudes des groupes minoritaires à l'égard d'eux-mêmes sont positivement reliées à l'attitude à l'égard du groupe majoritaire et aussi à leur compétence envers la langue première et la langue seconde. Clément, Gardner et Smythe (1977) rapportent les résultats d'une analyse factorielle où les attitudes d'étudiants francophones à l'égard d'eux-mêmes et des Canadiens français sont positivement reliées à l'attitude à l'égard des anglophones. Ces résultats suggèrent, donc l'existence d'une dynamique complexe sous-jacente au processus affectif.

En somme, le modèle socio-éducationnel de Gardner (2001b) ainsi que le modèle socio-psychologique de Clément (1984) montrent les liens entre les variables affectives et contextuelles. Celles-ci selon les deux modèles semblent influencer directement le comportement langagier de l'individu; elles déterminent jusqu'à quel point, étant donné les valeurs et les attentes du milieu en ce qui a trait à la langue cible, l'individu ou l'apprenant persistera non seulement dans l'acquisition de cette langue pour acquérir la compétence linguistique et paralinguistique, mais aussi à vouloir s'intégrer au groupe de la langue cible sans pour autant abandonner sa langue et ses origines ethniques.

Les deux modèles s'avèrent intéressants pour notre recherche. Néanmoins, nous retiendrons le modèle de Clément (1984) car celui-ci relie le comportement langagier individuel à son impact et à ses causes sociales alors que le modèle socio-éducationnel de Gardner porte sur les aspects linguistiques. Il permet par exemple de prévoir l'impact des

Rapport-Gratuit.com

prédispositions affectives sur les attitudes de l'apprenant, sur sa motivation, et enfin sur le niveau de réussite dans l'apprentissage de la L2.

3.2.4 Modèle du développement bilingue de Landry et Allard (1990)

Le modèle conceptuel de Landry et Allard, 1990 (voir Figure 5) reproduit dans plusieurs de leurs recherches (voir Landry, 1994); (Landry et Allard, 1988; 1990; 1992; 1996); (Allard et Landry,1986; 1987; 1994) comprend trois niveaux d'analyse. Landry et Allard (1990) expliquent leur modèle du développement bilingue comme suit :

1. Le niveau sociologique, qui permet de considérer la vitalité des communautés sur le plan démographique et institutionnel, c'est-à-dire au niveau macrosocial [(23)];
2. Le niveau sociopsychologique, un niveau qui fait le lien entre le social et le psychologique et qui permet de mesurer les interactions langagières des individus dans leurs contextes sociaux;
3. Le niveau psychologique, qui reflète ce que les personnes deviennent sur le plan psycholangagier à la suite de l'expérience vécue sur le plan social.

Le type du bilinguisme additif ou soustractif du bilinguisme sera tributaire de l'expérience langagière de l'individu, en grande partie déterminée par la vitalité ethnolinguistique de la communauté.

23 - Landry, utilise l'expression marcosocial en s'inspirant de De Rosnay (1975), qui a proposé le terme « macroscope » pour désigner l'outil conceptuel nécessaire à l'analyse d'un phénomène complexe regroupant plusieurs parties en relation systémique. Le macroscope ou un modèle macroscopique est donc un outil qui permet une conceptualisation des parties qui constituent un phénomène et une compréhension des interrelations entre ces parties.

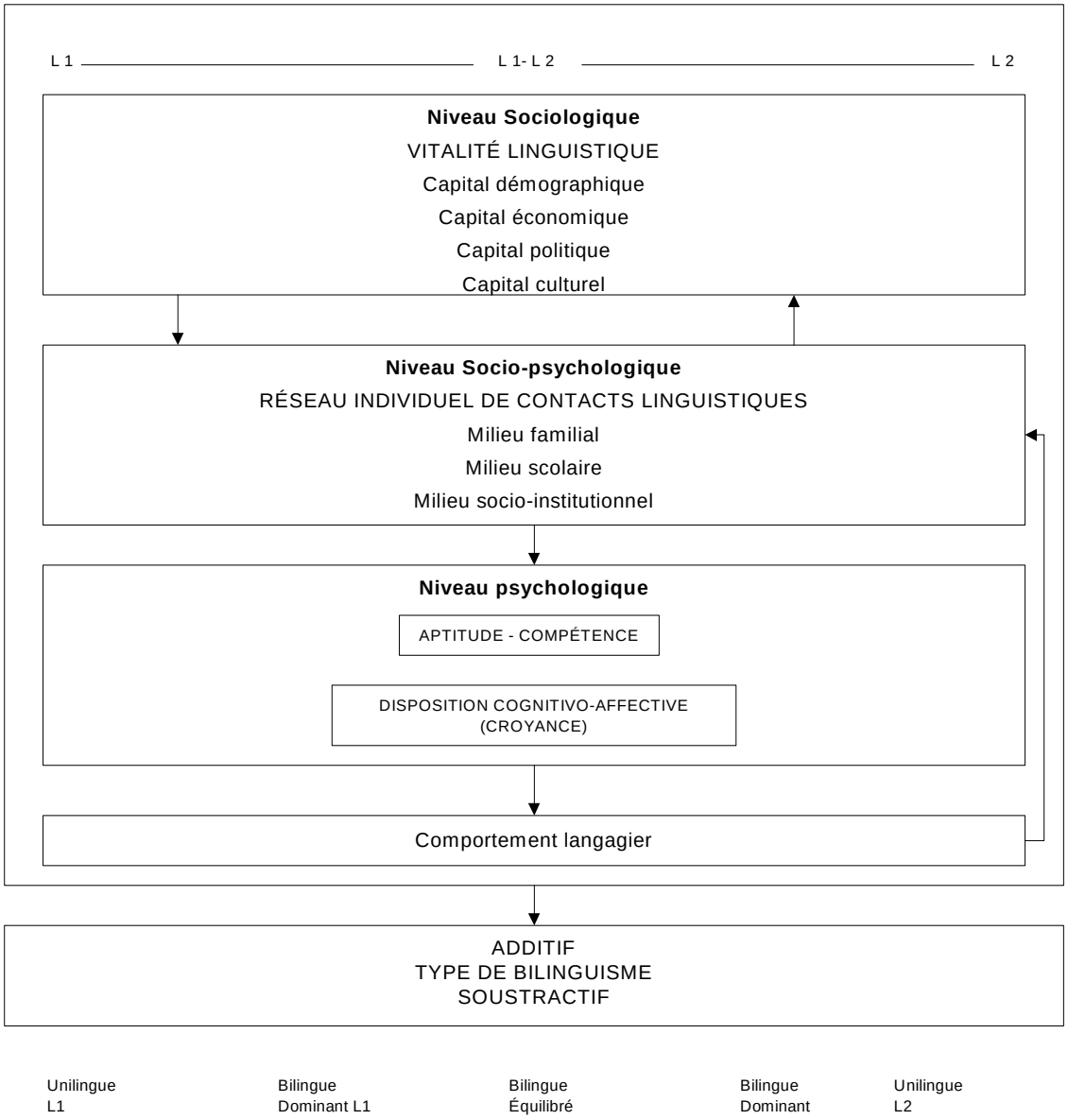


Figure 5. Modèle des déterminants du bilinguisme additif et du bilinguisme soustractif de Landry et Allard (1990)

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

À présent, nous décrivons les différents niveaux de l'analyse de ce modèle [24] tel que présenté par les auteurs (Landry et Allard, 1990).

Le niveau sociologique :

Ce niveau comprend la variable de la vitalité ethnolinguistique. À cet effet, rappelons que Giles, Bourhis et Taylor (1977) étaient les premiers à introduire cette notion. Ces derniers proposèrent de regrouper les variables de la vitalité ethnolinguistique en trois catégories : **a)** celles reliées au statut social du groupe, qui selon Giles et al., sont définies en fonction du prestige social, économique, socio-historique et linguistique du groupe; **b)** les variables démographiques reflétant le nombre des membres d'une communauté sur un territoire et enfin **c)** les variables relatives au support institutionnel qui se mesurent en fonction du degré et de l'étendue de la représentation formelle et informelle d'un groupe au sein des institutions de la société. Ces variables sont définies comme étant des ressources et des institutions qui font qu'une communauté agit en tant qu'entité active et distincte dans des situations de contacts entre différents groupes (Bourhis, Giles et Rosenthal, 1981). Cette vitalité peut être « objective » puisqu'elle peut-être mesurable par des éléments observables au sein de la société.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, dans ce modèle Landry et Allard identifient à ce niveau, quatre domaines qui déterminent en quelque sorte la vitalité ethnolinguistique objective d'une communauté. Giles et al. (1977) ont fait valoir qu'il était possible d'étudier et de quantifier les indices objectifs de ces facteurs. Le capital[25] démographique qui peut être mesuré en analysant les données de recensement qui permettent de constater le nombre de personnes qui composent la communauté, le nombre ou la proportion de mariages mixtes, les taux d'immigration, etc.. Le capital économique de la communauté peut être estimé en considérant les facteurs comme la langue de travail dans les entreprises, la langue d'usage dans les échanges commerciaux, le niveau socio-économique des membres de la communauté. Le capital politique peut

24- Les notions les plus importantes qui font partie de chaque niveau d'analyse de ce modèle ont été abondamment traitées dans ce même chapitre. Par conséquent, chacun de ces niveaux sera décrit de façon très succincte, afin d'éviter l'effet de redondance dans notre texte.

25- Landry a emprunté la notion du « capital » au sociologue Bourdieu (1982).

être aussi mesuré en analysant le statut de la langue sur le plan juridique, la langue de l'affichage public, les postes occupés dans la fonction publique etc. Enfin, le capital culturel peut être évalué en observant le degré d'accès à l'éducation dans la langue première, l'accès aux différents médias culturels etc. En d'autres mots, selon Landry (1994) plus grande sera la «complétude institutionnelle» de la communauté, plus élevée sera sa vitalité ethnolinguistique même si elle est faible dans certains secteurs. Une vitalité peut être faible dans un domaine, mais compensée par une vitalité forte dans d'autres domaines. Bref, selon Landry et Allard (1990), cette vitalité ethnolinguistique est le résultat d'un dynamisme complexe entre l'ensemble des domaines démographique, politique, économique et culturel.

Giles et al. (1977) ont aussi avancé l'idée qu'il serait possible de connaître la vitalité des groupes ethnolinguistiques en analysant la perception qu'ont les membres d'une collectivité ethnolinguistique de ces mêmes facteurs; c'est ce qu'ils ont qualifié de vitalité ethnolinguistique subjective. Selon eux, les évaluations subjectives qu'un groupe fait de sa vitalité, et de la vitalité de l'autre groupe avec lequel il est en contact, peuvent être aussi importantes ou cruciales dans la détermination de ses comportements intergroupes que la vitalité plus « objective » de ces mêmes groupes.

Le niveau socio-psychologique :

Selon Landry et Allard (1990), ce niveau fait un lien étroit entre le niveau sociologique et psychologique, puisque la vitalité ethnolinguistique relative d'une communauté a une influence directe sur le vécu langagier des individus. Landry (1994) souligne que la vitalité linguistique sur le plan communautaire détermine en grande partie les probabilités que la personne sera dans un environnement lui permettant l'utilisation de la langue première et de la langue seconde. Landry fait remarquer qu'un nombre restreint des membres de la communauté sur le plan démographique, un faible capital économique, un nombre limité d'institutions culturelles (écoles, médias, organisations culturelles), un faible capital politique (i.e. le groupe est peu représenté au sein des institutions politiques) risquent d'enfreindre ou de délimiter grandement le réseau individuel des contacts linguistiques (RICL) et, par conséquent, l'utilisation de la langue première

comme véhicule de la culture d'un groupe ethnolinguistique devient presque impossible. Par ailleurs, le modèle identifie le RICL comme étant l'ensemble des contacts linguistiques en langue maternelle et en langue seconde établis par un individu dans son milieu familial, social, institutionnel et scolaire (Allard et Landry, 1987 : 15).

En somme, selon les auteurs, à ce niveau plus la vitalité linguistique de la communauté est forte plus l'individu pourra avoir de nombreux contacts avec sa langue partout dans la société. Par contre, si la vitalité de la langue sur le plan communautaire est faible, les contacts langagiers seraient forcément dominés par la langue seconde.

Le niveau psychologique :

Ce niveau est influencé directement par les aspects du niveau socio-psychologique, puisque le développement psycholangagier de l'individu est en grande partie déterminé par l'expérience relative de cet individu à être en contact avec une ou plusieurs langues au sein de son RICL. Plus la personne aura fait l'expérience d'une langue dans des contextes sociaux et institutionnels importants, plus élevée sera sa compétence dans cette langue et plus la personne devrait pour des raisons fonctionnelles ou affectives, être disposée à utiliser cette langue. Bref, ses contacts linguistiques constituent son expérience langagière qui détermine en quelque sorte sa compétence langagière et son aptitude à utiliser une langue. Selon le modèle de Landry et Allard (1990) cette compétence peut être *« cognitivo-académique »,* c'est-à-dire l'habileté à utiliser la langue comme outil de pensée relié à des activités scolaires ou littératiés. Elle peut être aussi de nature « *communicative* », c'est-à-dire l'habileté à communiquer oralement dans des contacts de communications interpersonnelles et dans les médias (Landry et Magord, 1992). Ces derniers soulignent aussi que la compétence communicative dépend de la durée et de l'intensité des contacts dans chacune des langues. Par contre, la compétence cognitivo-académique est plus influencée par les aptitudes intellectuelles de l'individu et le niveau socio-économique de la famille.

Selon ce modèle, le dernier niveau du continuum cognitivo-affective est l'identité ethnolinguistique. Cette dernière est définie selon Landry et Allard (1990) comme étant la composante la plus profondément affective de la disposition cognitivo-affective de

l'individu envers la langue. Selon Landry (1995), au niveau du processus d'assimilation, l'identité est sujet à plus de variations et de changement. Toutefois, le RICL est le moyen le plus favorable pour l'individu en milieu minoritaire de consolider son identité et à développer une représentation cognitive de la vitalité ethnolinguistique de son groupe. Enfin, la quantité et la qualité avec le RICL, pourraient mener l'individu à développer une identité mixte Landry (1994). Dans des conditions plus extrêmes, l'individu aura tendance davantage à s'identifier au groupe dominant.

Les contacts linguistiques vécus par l'individu à l'intérieur de son réseau seront non seulement à la base des compétences langagières de l'individu mais aussi de sa disposition cognitivo affective envers la langue, c'est-à-dire sa disposition à vouloir apprendre et à utiliser la langue. Selon Landry et Allard (1990) cette disposition cognitivo-affective envers la langue est constituée de l'ensemble des croyances de l'individu vis-à-vis la vitalité ethnolinguistique des communautés, c'est-à-dire la vitalité ethnolinguistique subjective de l'individu. Dans plusieurs de ses recherches Landry a démontré que les croyances sont très fortement reliées au degré d'utilisation de la langue et aussi que les croyances et les compétences sont complémentaires dans leur relation au comportement langagier (Allard et Landry, 1986). En somme, Landry et Magord (1992) précisent que plus le RICL permet à l'individu d'utiliser la langue de son groupe, plus cette personne pourra maintenir une compétence langagière élevée, des attitudes positives concernant sa langue et sa culture, une identité ethnolinguistique forte et des comportements qui permettront au RICL d'être dynamique et actif.

Comme le représente bien le modèle et tel que signalé par les auteurs (Landry et Allard, 1990), le comportement langagier résulte de l'interaction des variables sociologiques, socio-psychologiques et psychologiques mais le comportement fait également partie du réseau. En effet, le résultat des contacts linguistiques (voir le bas de la Figure 4) peut s'exprimer en fonction d'un ensemble d'éléments allant de l'unilinguisme en langue

première à un unilinguisme en langue seconde et en termes d'un bilinguisme *additif* ou *soustractif*[26].

Somme toute, le modèle macroscopique du développement bilingue de Landry et Allard révèle le caractère dynamique de ce modèle: on y retrouve une réciprocité presque inévitable entre le social et le psychologique. Chacun des éléments faisant partie de chaque niveau d'analyse est inter-relié l'un avec l'autre. Toutefois, la vitalité ethnolinguistique semble être une variable fondamentale de ce modèle : le vécu langagier, le développement psycholangagier et le comportement des individus sont étudiés en fonction de la « *vitalité ethnolinguistique* ».

Ce dernier modèle suscite un intérêt particulier pour notre étude, étant donné qu'il fait référence aux facteurs déterminant le comportement langagier des individus à partir de différents niveaux d'analyse à savoir le sociologique, le socio-psychologique et le psychologique. Néanmoins bien qu'il ait été utilisé dans plusieurs des recherches de Landry et Allard (1985; 1988; 1990; 1992; 1994a; 1997; 2000) il n'en demeure pas moins, qu'à notre avis, ce modèle demeure plus ou moins descriptif.

3.2.5 Modèle socio-cognitif du développement du langage (Hamers et Blanc, 2000)

Le modèle socio-cognitif du développement du langage de Hamers et Blanc (voir Figure 6) a été proposé dans une optique socio-psychologique du développement du langage. Celui-ci tient compte des nombreuses dimensions et se veut concordant avec une approche générale du développement du langage.

Selon le modèle Hamers et Blanc, la première source du développement du langage provient de l'environnement social de l'enfant. Par le truchement de ses réseaux sociaux se créent des interactions interpersonnelles dans son environnement social. Ces interactions vont évoluer de façon à créer un nombre de mécanismes socio-

26- La notion du bilinguisme additif et soustractif a été antérieurement définie dans ce même chapitre.

psychologiques chez l'enfant tel que l'intériorisation de valeurs sociales, la valorisation des formes et des fonctions de la langue, l'élaboration de l'identité sociale. L'enfant en valorisant certaines fonctions de la langue, il va développer une motivation à apprendre et à utiliser la langue pour ces fonctions et ces formes. La valorisation et la motivation permettront à leur tour à l'enfant de développer une compétence communicativo-linguistique incluant l'acquisition de certaines fonctions de la langue et aussi à manipuler certains aspects formels de la langue. Ensuite, l'enfant développera une compétence conceptuelle-linguisitque. Il apprendra à manier la langue en tant qu'outil cognitif ; ceci va lui permettre de valoriser cette fonction et d'être motivé à apprendre et à utiliser la langue dans sa fonction cognitive. Cette forme d'acquisition va agir rétroactivement sur les processus de valorisation et de motivation.

En somme, ce qui nous semble très intéressant dans le modèle de Hamers et Blanc, c'est ce processus de feedback qui est important dans le développement du langage. Il appert que plus l'enfant intériorise les valeurs sociales, et utilise la langue dans toutes ses fonctions et, plus il se sentira motivé à l'utiliser pour cette fonction, et plus, il développera sa compétence à utiliser la langue dans cette fonction. En d'autres termes, chaque mécanisme socio-cognitif et socio-psychologique impliqué dans le développement du langage sera augmenté par l'effet de ces processus ou mécanismes rétroactifs.

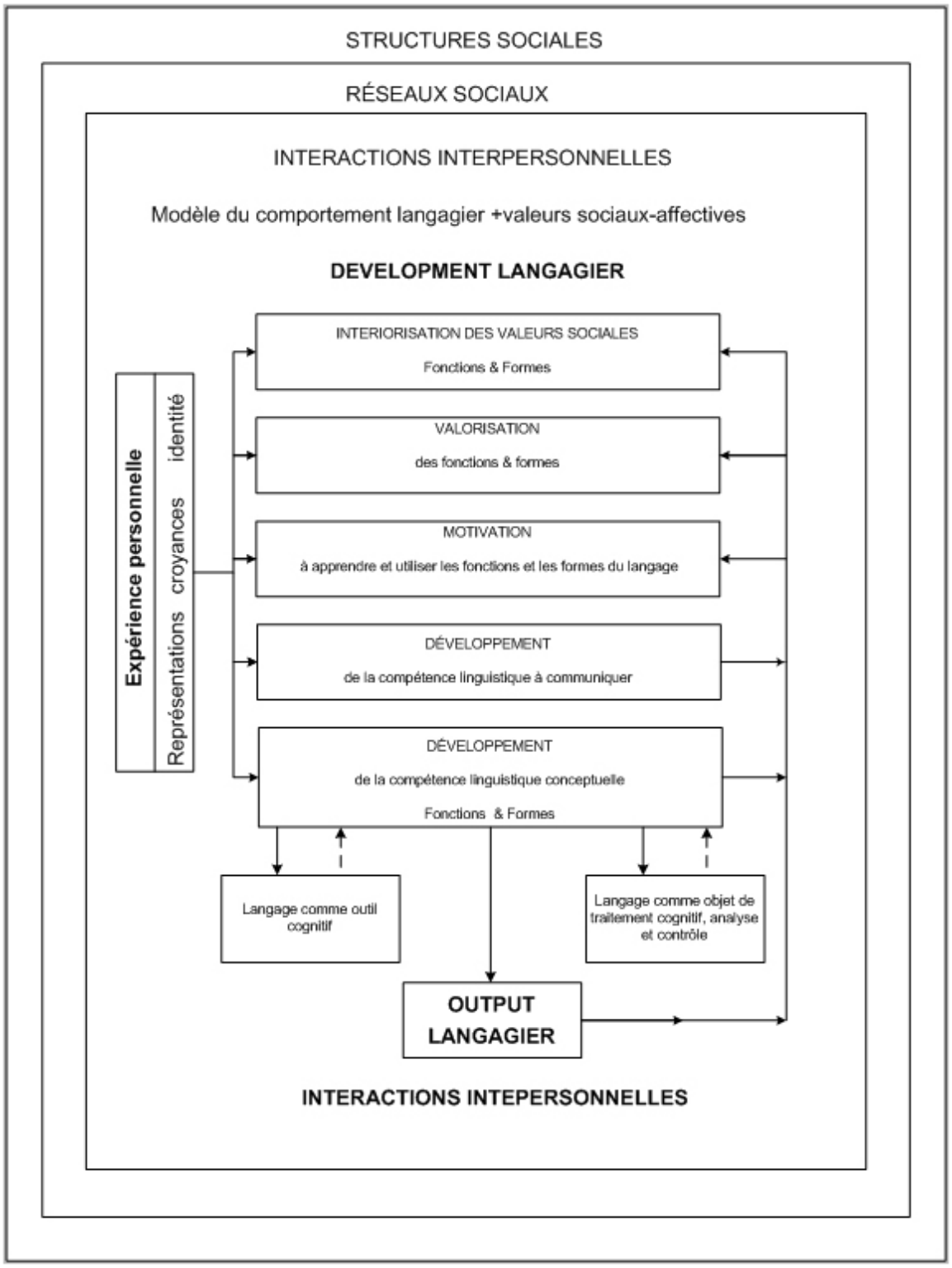


Figure 6. Modèle socio-cognitif du développement du langage (Hamers et Blanc 2000)

Cet aperçu des différents modèles nous permet de conclure que de façon générale chacun des modèles permet de conceptualiser le développement du langage chez le bilingue à différents niveaux. Par ailleurs, le modèle de Landry et Allard (1990) ainsi que celui de Hamers et Blanc (2000) suscitent un intérêt particulier dans le cadre de notre recherche, plus précisément à cause du lien qu'ils établissent entre le social et le psychologique.

Dans leur modèle, Landry et Allard (1990) représentent comment la vitalité d'une langue sur le plan communautaire influence le comportement langagier de l'individu et aussi comment les expériences langagières de ce dernier influenceraient à leur tour ses compétences langagières, ses attitudes envers les langues ainsi que les usages langagiers.

Quant au modèle de Hamers et Blanc (2000), son importance réside dans le fait qu'il attire l'attention sur les différents facteurs aussi bien d'ordre sociologique que psychologique qui influencent le développement du langage chez le bilingue. Il insiste aussi sur les valeurs sociales de l'environnement de l'enfant qui vont permettre à ce dernier de développer des compétences aussi bien communicativo-linguistique que linguistico-conceptuelle. Également, il souligne le rôle des représentations, des croyances et de l'identité dans le développement du langage.

Enfin, bien que nous estimions que dans le cadre de notre recherche, ces deux modèles sont sensiblement les plus proches de notre démarche analytique, aucun d'entre eux n'a mis l'accent sur l'identité comme dimension centrale. Landry et Allard (1990) ne font référence à l'identité que lorsqu'ils parlent de la composante cognitivo-affective et Hamers et Blanc (2000), de leur côté, parlent de l'identité comme faisant partie intégrante des expériences personnelles de l'individu incluant les représentations et les croyances, alors que dans notre recherche, l'identité serait plutôt le noyau central. C'est elle qui va déterminer en quelques sortes le comportement langagier des groupes qui sont en situation minoritaire ou majoritaire.

Notre but était donc, de vérifier si le statut ethnolinguistique, des adolescents de même origine ethnique et scolarisés en langue maternelle et ou en langue seconde, donnait lieu à

Rapport-Gratuit.com

des expressions identitaires différentes. Nous voulions également examiner le rapport qui pourrait exister entre cette expression identitaire et les facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers de nos sujets.

3.3 Conclusion

Rappelons que notre recherche porte d'une part, sur l'interaction entre les différents facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers et sur l'importance du statut ethnolinguistique et de l'expression identitaire des individus, et d'autre part, examine la correspondance entre le profil identitaire et les facteurs socio-psychologiques et langagiers des groupes étudiés. À la lumière d'une littérature abondante, plus particulièrement dans le domaine de la psychologie sociale, nous avons été amenée à définir le cadre conceptuel dans lequel nous situons la présente étude.

À cette fin, nous avons commencé ce chapitre par une introduction générale (3.0), suivie par le deuxième point (3.1) qui a traité des deux dimensions importantes qui déterminent le comportement langagier du bilingue, à savoir la dimension sociologique et la dimension socio-psychologique. Dans la première dimension (3.1.1) nous avons en premier lieu, décrit les usages langagiers en nous appuyant sur des recherches menées dans des situations de contacts des langues. En deuxième lieu, nous avons défini la notion du statut ethnolinguistique. En dernier lieu, nous nous sommes attardée à faire état de quelques travaux qui se sont appuyés sur la théorie de Giles, Bourhis et Taylor (1977). Dans la deuxième dimension (3.1.2), nous avons d'abord, défini le concept d'attitude selon la perspective mentaliste, comportementale et socio-psychologique. Ensuite, l'expression identitaire a été définie selon diverses perspectives : anthropologique, socio-psychologique, structuraliste, sociolinguistique et enfin ethnographique.

Le dernier point (3.2) traitait des différents modèles représentant le comportement langagier du bilingue : (3.2.1) le modèle de Lambert (1974) sur le bilinguisme additif et soustractif; (3.2.2) le modèle socio-éducatif de Gardner (2001b); (3.2.3) le modèle socio-psychologique de Clément (1984); (3.2.4) le modèle du développement bilingue de

Landry et Allard (1990). Enfin le dernier (3.2.5) modèle représenté était le modèle socio-cognitif du développement du langage de Hamers et Blanc (2000).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

4 Chapitre 3 ✍ Revue des écrits

*«Il est étrange de constater combien les scientifiques prennent peu de soin de cet outil essentiel de leur atelier : **le mot**. ».*

Albert Jacquart : Dans Benoît Gauthier (1986 :81)

4.0 Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté un cadre théorique qui nous a permis dans un premier temps, de cerner les concepts associés aux dimensions qui déterminent le comportement langagier du bilingue, à savoir la dimension sociologique et la dimension socio-psychologique. Dans un deuxième temps, nous avons présenté différents modèles du comportement langagier du bilingue en soulignant la portée qu'aura chacun des modèles par rapport à notre recherche.

Dans ce chapitre, nous allons passer en revue les recherches empiriques qui ont examiné le rôle du statut ethnolinguistique et des facteurs socio-psychologiques associés à la langue dans l'expression identitaire. Trois sections y sont consacrées. Premièrement, nous examinons les recherches qui ont porté sur les liens entre différents facteurs socio-psychologiques (4.1). Deuxièmement, nous passons en revue les recherches centrées sur le rôle des facteurs socio-psychologiques dans l'expression identitaire (4.2). Troisièmement, nous regroupons les recherches qui ont examiné les liens entre le statut ethnolinguistique et la langue et l'expression identitaire (4.3). Enfin, le dernier point est consacré à une synthèse générale sur ces lectures et aux questions et hypothèses de recherche (4.4).

4.1 Recherches sur les liens existant entre les différents facteurs socio-psychologiques

La première théorie socio-psychologique de l'apprentissage de la langue seconde a été formulée par Gardner et Lambert (1959; Gardner, 2000; 2001a; 2001b). Cette théorie stipule que les attitudes de l'individu à l'égard de la langue cible et du groupe parlant cette langue, déterminent le niveau de sa compétence dans cette même langue. Ainsi, sa

motivation à apprendre cette langue est fonction de son attitude envers l'acquisition de la langue cible [(27)]. Cette motivation peut être de nature « *instrumentale* » ou « *intégrative* » [(28)]. Elle est instrumentale, lorsqu'elle reflète une motivation utilitaire ou pragmatique, par exemple, l'obtention d'un meilleur emploi; la reconnaissance sociale, la reconnaissance du statut et des avantages pratiques dans l'apprentissage de la langue seconde. En revanche, la motivation est intégrative lorsque l'individu désire apprendre une langue seconde dans le but de pouvoir s'intégrer, à un degré plus ou moins prononcé, à divers aspects culturels d'un autre groupe de culture différente (intérêt envers la langue, la culture; les gens) (Norris-Holt, 2001). C'est ainsi que plusieurs recherches dans le domaine de l'acquisition des langues secondes ont utilisé différents cadres théoriques pour démontrer la validité de cette théorie (Abu-Rabia, 1996a; 1996b; Gardner, 1996; LoCastro, 1996; Ellis, 1997; Gardner, Tremblay et Masgoret, 1997; Norris-Holt, 2001; Sachdev et Wright, 1996;). À cet égard, nous allons exposer dans les lignes qui suivent quelques recherches qui ont fait état des liens entre les facteurs socio-psychologiques, notamment dans le cas de l'apprentissage des langues secondes.

La recherche de Gardner et Lambert (1959) est une des recherches les plus classiques dans le domaine de l'acquisition des langues secondes. Celle-ci a été menée auprès d'un groupe de 75 étudiants anglophones de 11^{e} année dans une école secondaire de la ville de Montréal. Ces jeunes apprenaient le français comme langue seconde. Les auteurs avaient pour but d'examiner chez les sujets les liens entre les variables de motivation et d'attitude dans l'apprentissage et la compétence en L2**.** L'hypothèse générale qui se dégage de cette étude est la suivante : le fait que les sujets s'intéressent à apprendre la langue seconde est dû, soit au fait qu'ils veulent s'intégrer au groupe de la L2, soit qu'ils ont des motivations d'ordre pragmatique. Les chercheurs ont utilisé des instruments qui avaient pour but de mesurer les attitudes des sujets envers l'apprentissage de la L2 et envers la communauté cible, et leur motivation envers l'apprentissage de la L2. Pour mesurer la compétence en

27- Gardner (2001b) précise dans son modèle socio-éducatif que les deux concepts (attitude et motivation) entretiennent une relation très étroite entre eux. Selon Gardner, bien que les deux concepts soient perçus comme des variables complexes, ces derniers recoupent des facteurs contextuels et individuels qui interagissent dans les processus comportementaux de l'acquisition d'une langue seconde.

28- En parlant de motivation instrumentale et intégrative, Gardner (2000; 2001a; 2001b) utilise une nouvelle terminologie : l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale.

L2, Gardner et Lambert ont utilisé le test (MLAT : Modern Language Attitude Test) de Carroll et Sapon (1959). Ce test a été administré aux élèves afin de mesurer leur habileté à parler et à comprendre la L2.

Les résultats de cette recherche ont montré que le niveau de compétence des étudiants est fonction non seulement de leur aptitude et de leur motivation à apprendre la L2, mais que cette motivation est reliée à leur attitude envers les francophones du Canada et à une volonté de devenir semblable à eux. Ce comportement se traduit par une motivation « intégrative » à l'apprentissage du français comme L2.

Gardner en 1960 a répété la même recherche qu'il a effectuée en 1959 en utilisant les mêmes instruments de mesure mais en les améliorant par l'ajout de tests de compétence plus objectifs : un test écrit qui portait sur le vocabulaire (*The Cooperative French Test*) et un test oral qui portait plutôt sur la prononciation *(The Cooperative French Listening Test)*. Ils ont aussi demandé aux sujets de lire un texte à haute voix afin de tester leur prononciation en français. La note obtenue dans le cours de français vers le milieu de l'année a été aussi considérée. Cette recherche s'est déroulée dans la ville de Montréal auprès de 83 élèves anglophones.

Les résultats de cette recherche ont montré que les apprenants qui ont des attitudes positives envers les francophones, et qui sont motivés pour des raisons intégratives vont développer plus facilement les aspects relatifs à la compétence liés à l'habileté à communiquer avec les locuteurs natifs.

Dans une autre étude de Gardner, Smythe, Clément et Gliksman (1976), il a été question d'étudier l'influence des attitudes affectives des élèves envers une langue seconde et leur compétence dans cette même langue. Pour recueillir les données, les auteurs ont utilisé le test AMTB (Attitude and Motivation Test Battery) issue des travaux de Gardner et son équipe, la note de fin de l'année en français, et la mesure de compétence orale. À partir des analyses corrélationnelles, les résultats de cette recherche ont indiqué que l'élève le plus actif dans le cours de français et qui a une bonne note en français et aussi une bonne compétence à l'oral en grammaire et en compréhension était celui qui voulait s'intégrer

dans la culture francophone et non pas forcément celui dont les objectifs d'apprentissage étaient davantage d'ordre instrumental.

En fait d'après les résultats de ces quelques recherches, la motivation intégrative a été reconnue comme ayant un impact plus important sur la réussite en langue seconde, par rapport à la motivation instrumentale (Gardner et Lambert, 1959; Gardner, Gliksman et Smythe, 1978). Toutefois, Skehan (1991) a fait remarquer que ces résultats issus des premières recherches ont suscité beaucoup de critiques. Gardner et Lambert (1972) eux-mêmes ont rapporté des travaux dont les conclusions ne vont pas en ce sens.

Par exemple, dans une recherche menée auprès de 103 adolescents des Philippines apprenant l'anglais comme langue seconde, Gardner et Lambert (1972) avaient comme objectif d'examiner l'influence du contexte social par rapport à la variable « motivationnelle » et à la variable attitudinale. Plusieurs variables ont été considérées dans cette étude : l'orientation intégrative, l'intensité motivationnelle, le désir d'apprendre et enfin l'habileté communicative. L'hypothèse générale qui se dégage de cette étude est la suivante : Étant donné que l'anglais est une langue très utilisée aux Philippines notamment dans le domaine éducationnel et aussi sur le marché du travail, l'orientation instrumentale ainsi que des attitudes positives envers l'utilisation de cette langue seraient envisageables. La méthodologie adoptée consistait comme dans l'étude de Gardner et Lambert (1959) à administrer des questionnaires en lien avec les variables étudiées.

Les auteurs ont obtenu des résultats indiquant l'importance de la motivation instrumentale dans l'apprentissage de la L2, et aussi des attitudes très positives envers l'utilisation de cette langue. Cette recherche montre clairement le rôle que peuvent jouer en parallèle ces deux variables.

Une autre recherche de Van der Klein (1995) a été menée auprès des élèves anglophones qui participent à un programme d'immersion française. Cette étude avait pour but de vérifier la participation de ces élèves à des activités impliquant l'usage du français et le contact avec les Francophones, leurs attitudes et leur motivation à l'égard de la langue

française, de son apprentissage, et à l'égard de la culture et de la communauté française. L'auteur a utilisé le test AMTB développé par Gardner en 1985 pour mesurer le degré de leur motivation et de leur attitude envers le français et envers les francophones. Pour mesurer leur niveau de compétence dans cette même langue, le chercheur présentait aux sujets, différentes situations d'utilisation de la langue. Les sujets devaient indiquer quelle langue ils utilisent pour les différentes situations (ex., lire le journal, parler à un ami, etc.). De plus, pour mesurer la qualité et la fréquence des contacts avec les Francophones, ils ont eu recours à des échelles de Likert.

Les résultats de cette recherche ont montré que les élèves du programme d'immersion française avaient rapporté une grande participation dans les activités où la langue française était utilisée. Aussi, il semblerait que l'usage et la motivation à apprendre le français soient plus associés à un besoin de pratiquer cette langue plutôt qu'à un désir de se rapprocher des Francophones. Donc, leur motivation était plus instrumentale qu'intégrative. Il a été aussi démontré que ces élèves avaient des attitudes positives envers les Francophones, la culture et la langue française. En fait, leur motivation à apprendre le français, bien qu'elle ait été instrumentale, était très forte et ils se sentaient proches des Canadiens Français et aussi des autres groupes ethniques. Bref, on pourrait dire que plus les attitudes et les motivations des élèves étaient positives, plus leur tolérance sociale et leur attitude envers le français étaient élevées.

Dans un autre contexte, Kraemer (1993) a mené une étude dans un autre contexte socioculturel mais en se basant sur le modèle socio-éducationnel de Gardner (1985). L'auteur avait pour but de vérifier si la situation d'apprentissage dans un contexte particulier joue un rôle important dans l'apprentissage de la L2. Il s'agit d'une étude menée auprès de jeunes adolescents juifs vivant en Australie et qui apprenaient l'arabe comme L2. L'instrument de mesure utilisé était le MTAB de Gardner (1985). Aussi, la note finale obtenue dans le cours d'arabe a été prise en considération.

Les résultats des analyses factorielles ont montré que les attitudes envers la situation d'apprentissage exercent une influence directe sur la motivation à apprendre la L2, et ce, de façon relativement importante.

En somme, nous pouvons dire que de façon générale, les conclusions de ces recherches indiquent que le succès dans l'acquisition de la langue seconde est basé non seulement sur des attitudes favorables envers la langue cible et les gens qui parlent cette langue, mais peut être basé aussi sur la motivation instrumentale et sur la motivation intégrative. Ce succès est motivé soit par le désir de comprendre et de se débrouiller dans la nouvelle vie ou par le besoin d'interagir avec le groupe cible (Gardner et Lambert, 1972; Lukmani, 1972). À cet effet, Gardner et Lambert (1972) ont précisé que la non-interaction entre les membres de deux groupes ethniques ne serait pas due à la compétence linguistique, mais à des variables motivationnelles telles que la préservation de l'identité ethnique. En effet, la langue étant l'élément le plus important de l'identité ethnique, devenir bilingue peut alors menacer la survie du groupe ethnique dans la mesure où cela enlève quelque chose à ceux dont l'importance numérique relative est faible ou en diminution. D'où la distinction entre le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif (Lambert, 1978). En effet, ces deux types de bilinguisme comportent des implications très importantes pour le système scolaire : lorsqu'une communauté bilingue perçoit de façon positive les deux langues et les deux communautés linguistiques, elle développera plus facilement des attitudes positives envers les deux langues; ces attitudes influencent la motivation des enfants à apprendre les deux langues en question (la L1 et la L2) et, par conséquent, à être compétents dans ces langues.

Il a aussi été démontré que les attitudes envers la situation d'apprentissage est une variable très importante qui prédit la réussite et la compétence en L2. D'ailleurs, dans le modèle de Gardner (1985, 2001b) cette variable est considérée comme étant à la base du processus motivationnel.

En résumé, nous pensons qu'il importe de tenir compte dans notre étude de ces différentes variables socio-psychologiques puisque nous visons à vérifier les liens entre ces variables chez les sujets impliqués dans notre étude.

Cette synthèse met fin à cette section consacrée aux recherches portant sur les liens entre les facteurs socio-psychologiques. La prochaine section traitera des études concernant les facteurs socio-psychologiques liés à l'expression identitaire. Après quoi, nous

examinerons les recherches qui portent sur le statut ethnolinguistique et la langue, liés à l'expression identitaire.

4.2 Recherches sur les facteurs socio-psychologiques liés à l'expression identitaire

Plusieurs théories dans le domaine de la psychologie sociale (Clément, 1984; Giles et Byrne, 1982; Hamers et Blanc, 2000 ; Lambert, 1978; Landry et Allard, 1985;), ainsi que plusieurs recherches sur l'apprentissage et l'usage des langues (Clément et Bourhis, 1996; Fox, 1995; Gardner, Tremblay et Masgoret, 1997; Hamers, 1994 ; Hamers, 1997 ; Hamers, 1998 ; Hamers, Blomart, Da Silveira, et Faye, 1998 ; Hogg et Rigoli, 1996; Landry et Allard, 1990; 1994b; 1997; Landry et Allard, 2000; Landry, 2001; Phinney, Ferguson et Tate, 1997) avancent l'existence d'un lien entre l'identité et le choix langagier d'une part, et d'autre part, un lien entre l'identité et la compétence linguistique et les attitudes langagières. Certaines de ces recherches font ressortir l'importance du langage comme déterminant de l'identité du bilingue, le représentant comme un usager habile et un apprenant efficace des langues. D'ailleurs, dans plusieurs de leurs travaux Landry et Allard (1985; 1988; 1997; 2000) ont insisté sur le fait, qu'un bilinguisme équilibré sera du type additif si l'individu acquiert un haut niveau de compétence dans les deux langues, s'il garde son identité ethnolinguistique propre et une attitude positive envers les deux langues L1 et L2, et s'il peut continuer à utiliser sa langue dans les fonctions langagières importantes même s'il doit recourir assez fréquemment à sa langue seconde.

À cet égard, nous allons faire un survol de quelques recherches menées dans un contexte minoritaire et qui ont démontré la relation entre les variables socio-psychologiques et langagières et l'expression identitaire.

Lambert, Just et Segalowitz (1970) ont mené une étude auprès de jeunes franco-américains issus de groupes minoritaires en Louisiane. Le but de leur étude était d'examiner chez ces jeunes la relation entre leur niveau de compétence linguistique dans les deux langues (français et anglais), ainsi que leur motivation à utiliser et à apprendre

Rapport-Gratuit.com

l'anglais et leur appartenance ethnolinguistique soit à la communauté francophone ou à la communauté américaine. Les instruments de mesure utilisés sont : un test d'auto-évaluation des quatre habiletés langagières dans les deux langues (orale, écrite, lecture, compréhension) dans le but de mesurer leur niveau de compétence linguistique; un test de perception ethnique pour mesurer leur appartenance ethnolinguistique. Finalement, les auteurs ont fait appel à une version du questionnaire issue des travaux de Gardner et son équipe, le *Attitude/Motivation Test Battery* ou AMTB pour mesurer leur degré de motivation et d'attitude face à l'utilisation et à l'apprentissage de l'anglais.

De façon générale, les résultats de cette recherche indiquent une corrélation entre le niveau de compétence dans les deux langues et l'appartenance ethnolinguistique aux deux groupes culturels. Plus spécifiquement, ces résultats suggèrent que les enfants qui sont plus attachés aux valeurs de la culture américaine qu'à celle de la culture franco-louisianaise, s'intéressent peu à la langue française, étaient plus compétents en anglais qu'en français et plus motivés à améliorer leur anglais. Par contre, ceux qui s'identifiaient comme des Francophones de Louisiane avaient une plus grande compétence en français. Aussi, ils ont observé que ceux qui avaient un conflit d'identité n'étaient pas compétents ni dans l'une ni dans l'autre langue. En revanche, ceux qui s'identifiaient aux deux groupes ethnolinguistiques (Franco-Louisianais et Américains) étaient ceux qui possédaient une meilleure compétence dans les deux langues (le français et l'anglais). D'ailleurs, cette appartenance ethnolinguistique aux deux cultures manifestée chez les individus issus du groupe minoritaire ou majoritaire, est analogue à ce que Lambert (1974) qualifie de « bilinguisme additif ».

De même, Young et Gardner (1990) ont mené une recherche dont le but principal était d'examiner la relation qui pourrait exister entre les variables attitudinales, la compétence linguistique en L1 (le chinois) et en L2 (l'anglais) et l'identité ethnique des étudiants chinois fréquentant l'Université d'Ottawa en Ontario. Les instruments de mesure utilisés étaient analogues à ceux utilisés dans des recherches précédentes (Lambert, Just et Segalowitz 1970, Lambert, 1974). Il s'agit d'une version du questionnaire issu des travaux de Gardner et son équipe le *Attitude/Motivation Test Battery* ou AMTB; un test d'auto-évaluation évaluant la compétence linguistique dans les deux langues en lecture,

en écriture, en communication orale et en compréhension écrite et finalement un test de perception ethnolinguistique.

Les résultats de cette recherche ont montré en effet, un lien entre les variables attitudinales, les indices de l'identification ethnique et la compétence linguistique en L1 et en L2. Ces résultats sont intéressants en ce sens qu'ils indiquent que l'identification avec le groupe majoritaire et la compétence linguistique en langue seconde ne suppose pas nécessairement qu'il y a assimilation au groupe majoritaire. Contrairement à cela, dans cette recherche, les sujets chinois qui se sont identifiés au groupe majoritaire (les Canadiens) se considèrent compétents non seulement en anglais mais aussi en langue chinoise. De plus, certains sujets s'identifient au groupe majoritaire, sans nécessairement être compétents en anglais, mais se perçoivent comme étant compétents dans les deux langues (L1 et L2). Par contre, ceux qui ont peur d'être assimilés, s'évaluent moins compétents en chinois, rejettent la société d'accueil et se sentent déchirés entre deux cultures (chinoise et canadienne), ne sont même pas capables d'identifier à quelle communauté ils appartiennent. C'est dans ce sens que Lamy (1977) précise que l'identité individuelle peut être considérée comme un reflet de l'intégration ou de l'assimilation. Il affirme aussi que le rapport entre le degré de bilinguisme et l'identité ethnique est réciproque. Le bilinguisme influence l'identité ethnique et cette dernière influe sur le développement du bilinguisme.

Une recherche plus récente de Landry (2001) a analysé le comportement langagier de la population francophone du Nouveau Brunswick. L'auteur stipule que plus le comportement langagier des francophones dans leur communauté est dominé par la langue française, plus élevé sera leur compétence langagière en français et plus forte sera leur disposition envers cette langue. Plus spécifiquement, selon Landry, un vécu langagier qui assure plus de contacts avec la culture et la langue du groupe d'appartenance aura des effets positifs sur le maintien de leur identité ethnolinguistique.

L'auteur a employé les mêmes instruments de mesure que ceux qui avaient été utilisés dans la plupart de ses recherches (Landry, 2001; Landry et Allard, 2000; Landry et Allard, 1997; 1994b). Il s'agit, entre autres, d'un test de closure mesurant la compétence

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

cognitivo-académique et d'un test d'auto-évaluation mesurant la compétence communicative; d'un questionnaire mesurant les différentes croyances des élèves concernant la vitalité des communautés francophones et anglophones, d'un questionnaire mesurant une variété de dimensions identitaires. Enfin, le comportement langagier fut mesuré à l'aide des questions se rapportant à une variété de situations de la vie quotidienne.

En effet, les résultats relatifs à son hypothèse générale permettent de dégager trois profils distincts dans le vécu langagier et dans les mesures reliées aux compétences langagières et à la disposition affective envers chacune des langues de cette population: dans la région du Sud-Ouest, les contacts sociaux sont bilingues (français-anglais), mais dans tous les domaines il y a dominance de la langue anglaise. Donc, étant donné que la vitalité ethnolinguistique est faible, le vécu langagier est moins francophone dans cette région. Ces mêmes sujets évaluent leur compétence en anglais comme très bonne, même légèrement supérieure à leur compétence en français. Aussi, il appert qu'ils ont une identité mixte, presque autant anglophone que francophone et ils désireraient autant intégrer la communauté anglophone que la communauté francophone.

Par ailleurs, pour les groupes de la région du Sud-Est, les contacts sociaux ainsi que langagiers sont essentiellement en français mais avec une présence forte de l'anglais dans certains domaines culturels. Pour ce qui est de leur compétence en anglais, elle a été évaluée comme étant bonne au même niveau que celle du français. Néanmoins, ces derniers désirent davantage intégrer la communauté francophone que la communauté anglophone avec une tendance à intégrer la communauté anglophone.

Enfin, c'est chez les groupes de la région Nord, où a été remarqué le plus haut niveau de vitalité ethnolinguistique du français. Landry a constaté chez ces groupes, qu'il y a une dominance de la langue française dans tous les domaines. Ces derniers ont en effet évalué leur compétence en anglais comme modérément faible, tandis qu'ils ont évalué leur compétence en français entre bonne et très bonne. Par ailleurs, il a été constaté que l'usage du français est fréquent uniquement avec les parents. Par contre, celui-ci diminue avec les frères et sœurs. Ceci indique selon Landry, un effet de génération dans le degré

de francité du réseau familial. D'un autre côté, il ressort que chez ces groupes il y a un désir surtout d'intégrer la communauté francophone, s'identifiant surtout comme francophones.

D'après Landry, ces résultats reflètent une certaine *naïveté sociale* chez cette communauté. Selon lui, cette naïveté sociale se traduit dans le sens que le bilinguisme chez cette communauté a tendance à être perçu comme un idéal personnel à atteindre et, en visant cet idéal, celle-ci attribue autant sinon plus d'importance à la langue seconde qu'à la langue première, même si cette dernière occupe un statut inférieur et que son existence est menacée. Alors que la conception de Landry suppose que dans une situation où la communauté linguistique est minoritaire ou de faible vitalité, il serait nécessaire pour elle de contrebalancer la dominance de la langue seconde par une protection accrue de la langue maternelle au sein de la famille et d'un certain nombre d'institutions clés. Dans le même sens, Landry rapporte le résultat d'une étude menée par Godin et Renaud (1994) et qui illustre aussi un exemple de *naïveté sociale* relevé par Landry dans son étude. Les auteurs, dans leur recherche menée auprès des jeunes de 11^{e} et 12^{e} années au Nouveau-Brunswick, ont constaté qu'une très grande majorité des élèves (87.1%) ont répondu qu'ils insisteront auprès de leurs enfants pour qu'ils parlent le français et l'anglais également. Quoi qu'il en soit, la position de Landry et Allard à ce sujet est claire, dans le sens que le bilinguisme en milieu minoritaire est nécessairement soustractif et que le bilinguisme additif n'est garanti que si la langue la plus faible sur le plan communautaire soit mise en valeur et, de façon positive (Landry et Allard, 1990).

Notons, cependant, que la majorité de ces recherches s'est attardée à étudier les liens entre les facteurs socio-psychologiques et l'expression identitaire, uniquement chez les groupes minoritaires. Une recherche fait cependant exception dans la mesure où elle s'est penchée sur ces liens tant chez les groupes minoritaires que chez les groupes majoritaires. Cette recherche a été menée auprès d'enfants et d'adolescents scolarisés en français dans différents pays (Hamers et ses collaborateurs : Projet AUPELF/UREF 1994-1997 ; voir aussi, Hamers, 1994 ; Hamers, 1997 ; Hamers, 1998 ; Hamers, Blomart, Da Silveira, et Faye, 1998). Dans cette recherche, les auteurs ont analysé les liens existant entre la compétence langagière, les usages langagiers, la littératie, l'identité culturelle et la

réussite scolaire dans diverses situations de contact des langues. Cette recherche était menée dans le but de démontrer l'hypothèse de l'interdépendance entre la compétence en différentes langues et leurs corrélats socio-psychologiques. Cette étude examine notamment les liens existant entre différents facteurs langagiers, à savoir les attitudes envers les langues et leurs locuteurs, les attitudes envers la lecture, l'écriture et la littératie, les usages langagiers, les habitudes culturelles, la compétence langagière, l'identité culturelle et la réussite scolaire chez des enfants et des adolescents francophones et non-francophones de dernière année du primaire et de première année du secondaire dans des pays de la francophonie, à savoir, le Sénégal, le Canada, et la Belgique. Pour mener cette recherche, les auteurs ont utilisé un questionnaire incluant cinq parties. (Partie 1 : Les renseignements de base et les usages langagiers; Partie 2 : Les habitudes linguistiques et culturelles; Partie 3 : L'auto-évaluation de la compétence linguistique dans les diverses langues; Partie 4 : Les attitudes langagières: Partie 5 : L'identité culturelle). Des données ont été obtenues tant chez des Francophones majoritaires (Québécois du Québec et Belges de Bruxelles) que chez des Arabophones minoritaires (Québécois d'origine marocaine de Montréal et Belges d'origine marocaine à Bruxelles) dans deux pays, à savoir le Canada et la Belgique.

Les résultats (Hamers, 1998 ; Hamers et al., 1998) ont démontré l'existence de liens entre les différents facteurs étudiés. II faut cependant noter qu'il y a davantage de variation liée au statut ethnolinguistique à l'intérieur d'un pays qu'il n'y a de variation entre les pays. En plus, les auteurs ont constaté que les groupes minoritaires de même origine ethnique (Arabophones de Montréal et de Bruxelles) ne se comportent pas de la même façon dans les deux pays. Les résultats ont montré que pour tous les groupes, moins l'on perçoit de distance sociale avec des Francophones scolarisés, plus les attitudes sont positives envers le français et envers la littératie et plus la compétence en français est élevée. Par exemple, les Arabophones de Montréal qui ont une compétence élevée en français oral et écrit ainsi qu'une compétence élevée en arabe, ont également des attitudes positives envers la langue maternelle, envers les Francophones, envers les ressortissants nationaux non-Francophones, envers la littératie, ainsi qu'envers la lecture et l'écriture tant dans leur

langue maternelle qu'en français. De même, des attitudes moins favorables sont liées à des compétences moins élevées dans les langues.

En somme, ce qui a été retenu de ces recherches menées dans le domaine de la psychologie sociale, c'est que plusieurs variables sont à considérer dans les études portant sur des individus qui se trouvent dans un contexte minoritaire et ou majoritaire, et ce, plus particulièrement lorsqu'il s'agit pour le chercheur de déterminer à quel groupe ethnolinguistique les sujets désirent appartenir. En effet, les recherches citées plus haut font ressortir l'importance des liens qui existent entre les attitudes langagières des sujets, leur compétence linguistique et leur expression identitaire. Néanmoins, d'autres chercheurs ont démontré dans leurs recherches que le statut ethnolinguistique et la langue sont des variables qui jouent un rôle très important dans l'expression identitaire. Ce point sera traité dans les lignes qui suivent.

4.3 Recherches sur le statut ethnolinguistique et la langue liés à l'expression identitaire

Plusieurs travaux émanant du champ de la cognition sociale ont étudié les processus qui portent sur les cognitions individuelles liées au statut des individus appartenant aux groupes au prestige différent. (Voir à ce propos les travaux de Bornman et Appergryn, 1997 de Fiske, 1992 de Hogg et Rigoli, 1996 de Landry et Bourhis, 1997 et de Lorenzi-Cioldi, 1993). Ces travaux ont montré, entre autres, qu'il existe un lien entre le statut des individus et leur perception d'appartenance, notamment leur manière de s'identifier ou de se différencier par rapport à leur groupe et aux autres groupes. En se basant sur la théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner (1986), certains chercheurs, telles que, Allard et Landry (1994), Amiot et Bourhis (1999), Berry (1990; 1996; 1997), Powell-Thompson et Hopson (1992) et Yee et Brown (1992) ont constaté que les groupes minoritaires s'identifient beaucoup plus aux groupes majoritaires.

En examinant de prés quelques-unes de ces recherches, nous allons voir comment les auteurs sont arrivés à conclure des liens qui existent entre le statut ethnolinguistique et la langue et l'identité des groupes qui sont en situation de contact des langues.

Aux États-Unis, la recherche classique de Clark et Clark (1947) a examiné durant les années quarante, les attitudes des enfants noirs envers leur propre groupe (minoritaire) ou envers le groupe majoritaire. En présentant des poupées blanches et des poupées noires à 253 enfants noirs, âgés de trois à sept ans, ces chercheurs ont demandé aux sujets d'une part, d'identifier les poupées qui leur ressemblaient et, d'autre part, de s'identifier à leurs poupées préférées. Les résultats de cette étude ont révélé que les deux-tiers des sujets ont opté pour les poupées blanches. Les auteurs concluent que les enfants tant minoritaires que majoritaires ont tendance à s'identifier au groupe majoritaire en termes d'appartenance ethnolinguistique.

Plus récemment, les résultats de cette recherche ont été corroborés par l'étude de Powell-Thompson et Hopson (1992) menée aux Etats-Unis auprès d'enfants noirs aux Éats-Unis, âgés entre 5 et 7 ans. Ces derniers ont suivi la même démarche méthodologique que celle utilisée par Clark et Clark. Tout en se basant sur le modèle théorique de l'identité sociale de Tajfel et Turner, 1986, les auteurs sont arrivés presque aux mêmes résultats obtenus par Clark et Clark dans les années quarante.

De la même façon, Yee et Brown (1992) ont mené une étude similaire auprès d'enfants âgés entre 3 et 9 ans et fréquentant soit l'école maternelle ou l'école primaire de la région du sud du pays de Gaule en Grande Bretagne. Ces enfants étaient de classe socio-économique moyenne. Les auteurs avaient pour but de déterminer s'il existe un lien entre le statut ethnolinguistique des sujets impliqués dans l'étude et leur identification au groupe minoritaire et ou majoritaire. Les instruments de mesure utilisés par les chercheurs sont les mesures cognitives et évaluatives qui exigent que les enfants fassent des évaluations envers leur propre personne et envers les autres groupes. Ces évaluations ont été faites à partir de photos d'enfants de race blanche et de race noire et présentées aux sujets en leur demandant d'indiquer les enfants sur la photo qui semblent les plus heureux et ceux qui semblent les plus malheureux. L'autre mesure consistait à demander aux enfants de regarder un film vidéo où des enfants de race blanche et de race noire

jouaient le jeu de « l'œuf au panier » [29]. Alors on demandait aux enfants quel était le groupe le plus rapide ou le plus lent à amener plus d'œufs dans le panier.

Le résultat général qui se dégage de cette recherche indique que les enfants issus d'un groupe minoritaire ont tendance à s'identifier au groupe majoritaire. Les auteurs ont constaté que les évaluations associées avec des comparaisons sociales sont soumises à des préjugés au niveau personnel et groupal et que ces préjugés se manifestent très tôt chez ces enfants. À la suite de ces résultats, ils sont arrivés à conclure que déjà vers l'âge de 5 ans, les enfants semblent conscients et respectent de plus en plus les différences entre les individus de race blanche et ou de race noire.

Par ailleurs, dans d'autres recherches, il a été démontré que l'identification aux groupes minoritaires/majoritaires peut être aussi accompagnée par des changements dans les usages langagiers. Ainsi, la recherche de McNamarra (1987) auprès de la communauté juive vivant en Australie (Melbourne) stipulait que les changements identitaires d'enfants d'immigrants juifs s'accompagnaient d'attitudes plus positives envers l'anglais qu'envers l'hébreu et d'un usage plus fréquent de la langue anglaise. L'étude a été menée auprès de 60 parents dans le cadre d'entrevues, des questions leur étaient posées dans le but de mesurer la perception de vitalité ethnolinguistique des groupes et des questions mesurant la distance sociale entre les groupes minoritaire/majoritaire. Des questions ont également été posées sur l'usage de la langue hébreu et de la langue anglaise (ex. « Que pensez-vous des gens qui parlent l'hébreu en Australie? » « Que pensez-vous de l'hébreu enseigné en Australie? »). Les chercheurs ont aussi demandé aux parents d'évaluer leur perception de la compétence orale, écrite, en compréhension et en lecture de leurs enfants dans les deux langues (l'hébreu et l'anglais), et ce, sur une échelle allant de « Très bien » à « Pas du tout bien ». Enfin, ils les ont interrogés sur l'usage des langues que les enfants font avec les parents et que les parents font avec leurs enfants.

29- Ce jeu est très connu en Angleterre chez les enfants d'âge scolaire. Il s'agit de demander aux enfants de prendre un œuf avec une cuillère et de le ramener à un endroit fixé comme limite à ne pas dépasser, et ce, aussi vite que possible. Normalement, le gagnant doit avoir emporté plus d'œufs que les autres et dans un temps record.

Le résultat général qui se dégage de cette recherche montre que les enfants préféraient parler anglais plutôt que l'hébreu, sont plus compétents en anglais comparativement à l'hébreu et se sentent plus proche du groupe majoritaire.

Une autre étude de Ros, Cano et Huici (1987) avait pour but d'examiner le lien entre la vitalité ethnolinguistique subjective des sujets vivants dans cinq différentes communautés en Espagne (Castille, Galice, pays basque, Catalogne, et Valence) et leurs comportements langagiers. Un nombre de 165 étudiants universitaires ont répondu à un questionnaire relatif aux usages langagiers, et à l'identification avec les différents groupes sociaux. Enfin, en utilisant la technique du « *Matched-Guise* » qui a pour but de déterminer les attitudes des sujets envers la langue et les locuteurs qui parlent cette langue, les sujets ont ainsi évalué les locuteurs qui représentent les cinq communautés linguistiques.

Les résultats de cette recherche indiquent que l'identité sociale et le statut des groupes ont un effet direct sur leurs usages langagiers, les attitudes envers les langues de la majorité en Espagne et aussi sur la relation entre les groupes en contact. Plus spécifiquement, ils ont constaté que l'identification avec un groupe linguistique spécifique et surtout l'identification avec la majorité (les Espagnols), est un facteur important qui détermine non seulement le choix de la langue à utiliser mais aussi influence positivement les attitudes des sujets envers la langue du groupe avec lequel ils se sont identifiés.

Dans ce cas-ci, il semblerait que la langue est le symbole de l'identité et des spécificités culturelles du groupe ethnique. Par ailleurs, plusieurs raisons peuvent expliquer le rôle de la langue dans la définition de l'identité et l'appartenance ethnique chez certains groupes. À cet effet, Bourhis, Lepicq et Shadev (2000) soulignent que dans des cas, la langue peut constituer le critère d'appartenance à un groupe ou un indice révélateur de la catégorisation ethnique. Dans d'autres cas, elle représente une dimension affective de l'identité soit pour faciliter la cohésion entre les groupes ou un moyen de se différencier face à l'autre groupe. De même Ishtla (2000), de son côté n'a aucun doute qu'un groupe ne peut revendiquer son appartenance identitaire qu'à travers l'usage de la langue**.** En effet, si la langue est considérée comme un moyen d'expression fondamental de l'identité collective d'un groupe en situation minoritaire et dont elle est le catalyseur et l'élément

déterminant de la survie de la communauté, ceci n'est probablement pas toujours le cas dans certaines communautés.

Par exemple, Oudin et Drapeau (1993) en se référant à l'approche de Edwards (1985), qui stipule qu'un groupe linguistique est en mesure de conserver le souvenir symbolique de sa langue sans nécessairement la parler et que celui-ci peut contribuer à la conservation de son identité, ont mené une recherche qui avait pour but d'examiner la relation entre langue et identité chez une communauté montagnaise bilingue (30). Un total de 282 sujets a été interviewé. Les sujets ont aussi répondu à un questionnaire bilingue. Celui-ci comportait une auto-évaluation de la compétence linguistique dans les deux langues (le montagnais et le français); une série de questions sur les contextes d'utilisation des codes linguistiques en présence; les attitudes des répondants par rapport aux langues en présence et en dernier lieu une série de questions sur leur expression identitaire.

Les résultats de cette recherche ont montré que, de façon générale, les sujets s'auto-évaluent comme très compétents en français. Bien que leur compétence en montagnais soit faible**,** ils rapportent faire usage surtout d'un code mixte (français/montagnais) avec la famille. Leurs attitudes sont très positives aussi bien envers leur langue ancestrale qu'envers le français. Pour ce qui est de l'identité ethnique, il appert que même si les sujets ne maintiennent pas un usage exclusif de leur langue d'origine, ils se définissent en préférence comme Montagnais et affirment la permanence de leur identité, et ce, malgré la forte acculturation qu'a connu la communauté au cours des dernières décennies.

Bref, cette étude montre bien que chez la population montagnaise bilingue, l'appartenance ethnique en vient à être dissociée de la langue en tant qu'instrument de communication. En d'autres termes, chez la communauté montagnaise, la langue ne constitue pas un critère définitoire de leur identité. Cette étude renforce donc l'approche de Edwards, concernant l'autonomie relative des dimensions instrumentale et symbolique

30- Leur recherche a été menée dans l'une des dix réserves montagnaises de la péninsule du Québec-Labrador. Le Montagnais est une langue amérindienne de l'Est du Québec.

Rapport-Gratuit.com

de la langue, en particulier, l'absence d'un lien direct nécessaire entre la langue et l'identité.

À l'opposé, la recherche de Clément, Gauthier et Noels (1993) confirme non seulement le lien étroit entre la langue et l'identité mais aussi l'existence chez une communauté bilingue d'une préférence idéologique pour l'appropriation simultanée de deux identités. Les auteurs examinent les effets d'un statut minoritaire extrême sur l'identité culturelle des sujets de la région de la rive nord d'Algoma situé dans l'ouest de l'Ontario [(31)]. Cette recherche fut donc menée auprès de 85 sujets dont 42 hommes et 43 femmes (âge moyen = 16.4 ans). Ce groupe a été divisé en deux selon la préférence pour la langue d'usage habituelle : 44 sujets disaient utiliser le plus souvent l'anglais et 41 sujets disaient utiliser le plus souvent le français. Le questionnaire utilisé comme instrument de mesure était une version légèrement modifiée de celui développé initialement par Clément et Noels (1991). Une partie du questionnaire permet aux sujets de s'identifier aux Francophones et aux Anglophones.

De façon générale, les résultats de cette recherche indiquent une forte identification au groupe majoritaire anglophone et une identification, mais moindre au groupe francophone minoritaire. De plus, les sujets font un usage assez fréquent de l'anglais. Ce portrait correspond selon Clément et Noels (1994), Clément et Wald (1995), Clément (1996) et Clément et Bourhis (1996), à une identité située de type assimilé, dans le sens où les sujets deviennent semblables au groupe majoritaire en perdant les caractéristiques ethnolinguistiques particulières de leur groupe d'origine y compris leur langue maternelle. D'autre part, l'usage habituel du français est relié à l'identification prédominante aux francophones et à une identité dite « séparée ». Les auteurs soulignent que malgré des différences, la grande majorité des participants préfère et opte pour l'appartenance aux deux groupes ethnolinguistiques comme idéal d'acculturation. Cette tendance souligne le phénomène, exposé par Clément et Noels (1991) concernant l'existence de différences importantes entre l'identité telle que vécue et l'identité telle

31- Signalons à cet effet, que dans cette région c'est la langue anglaise qui domine dans les domaines sociaux, politiques et économiques. Arnopoulos (1982) remarque dans son étude que les Franco-Ontariens de cette région évitent de parler le français en public.

que désirée. Bien qu'il soit possible de marquer une préférence idéologique pour l'appropriation simultanée de deux identités, l'identité ethnolinguistique endossée momentanément est contrainte à un choix exclusif.

Somme toute, et comme l'a affirmé Erfurt (1996), c'est que de façon générale, les Franco-Ontariens possèdent une perception positive du bilinguisme soit comme une dimension de l'identité personnelle, soit comme choix préférentiel par rapport à la langue d'éducation. De son côté, Bernard (1988), a souligné que les attitudes et le comportement linguistique des bilingues trahissent une profonde mutation au sein de la communauté Franco-Ontarienne. Cette communauté était anciennement associée à la religion catholique, la connaissance du français est maintenant largement coupée de la foi et subordonnée à l'anglais et à la culture anglo-américaine. Malgré les victoires du français, l'abolition de lois linguistiques et l'accès à l'éducation en français au Nouveau Brunswick, le danger d'assimilation subsiste. D'ailleurs Boudreau et Dubois (1992) ont fait remarqué que la protection naturelle que constituait l'isolement des régions dans le passé a cédé la place à la libre concurrence entre le français et l'anglais surtout dans les villes où les contacts interlinguistiques sont les plus répandus. Ils précisent, à cet effet, que le sentiment d'appartenance à la communauté acadienne n'est plus automatique. Dans certains milieux minoritaires, les jeunes acadiens ont tendance à dévaloriser le français de leur région et souffrent d'une très grande insécurité linguistique. À ce propos Landry et Allard (1992; 2000) ont souligné qu'en milieu minoritaire le bilinguisme soustractif n'affecte pas seulement la compétence linguistique en français, mais elle affecte aussi l'identité sociale.

Dans une autre recherche auprès des étudiants francophones de l'Université d'Ottawa, Clément (1986) a examiné la relation entre le statut de la langue et les différences individuelles tel que les attitudes et la motivation et la compétence linguistique ainsi que leur mode d'acculturation dans la langue seconde. Un total de 293 étudiants francophones a participé à cette étude (121 hommes et 172 femmes) âgés entre 18 et 25 ans. Les sujets ont répondu à un certain nombre de mesures : à un questionnaire sur la vitalité ethnolinguistique subjective (SEVQ), adapté du questionnaire de Bourhis, Giles et Rosenthal (1981); à un questionnaire incluant des questions sur la peur d'assimilation, les

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

attitudes et motivations envers l'utilisation et l'apprentissage de l'anglais, la qualité et la fréquence des contacts avec les anglophones. Aussi, les sujets ont répondu à un questionnaire qui mesure la perception de leur compétence linguistique en anglais (écrite, orale, compréhension, lecture); et à un autre questionnaire mesurant leur usage des deux langues dans différentes situations (ex; lire le journal, regarder la télévision, parler à un ami). Finalement, les sujets ont subi une entrevue évaluant leur compétence orale en anglais.

Les résultats globaux se dégageant de cette recherche ont montré que le niveau d'acculturation au groupe anglophone est fonction de la compétence linguistique en anglais et de l'interaction entre statut linguistique minoritaire ou majoritaire et la fréquence des contacts interculturels. Ainsi, les francophones bilingues minoritaires ayant un haut niveau de compétence communicative en anglais ont plus tendance à s'identifier à la culture anglaise.

Dans une recherche de Noels, Pon et Clément (1996), menée auprès d'un groupe minoritaire chinois au Canada, les auteurs ont tenté d'identifier le mode d'acculturation tel que vécu par les sujets et sa relation avec l'appartenance ethnique et d'autres variables socio-psychologiques.

Un total de 179 étudiants d'origine chinoise et fréquentant l'université d'Ottawa a répondu à un questionnaire. Celui-ci permet d'évaluer la ou les langue(s) utilisé(es) dans leurs diverses activités culturelles; leurs usages langagiers dans différents contextes; la fréquence et la qualité du contact avec leur groupe d'origine et l'autre groupe, la compétence linguistique en L1 et en L2. Enfin, l'expression de l'identité ethnique a été mesurée par des échelles mesurant le degré de différence ou de similitude envers le groupe d'origine (les Chinois) ou le groupe majoritaire (les Canadiens). D'autres variables intermédiaires comme la confiance en soi, l'anxiété, lieu de naissance, le temps de résidence ont été prises en considération dans cette étude.

Les résultats de cette recherche font ressortir deux groupes distincts : ceux qui s'identifient avec le groupe d'origine (les Chinois) et ceux qui s'identifient avec les

Canadiens. Ainsi le groupe qui s'identifie le plus à son groupe d'origine est celui qui a plus de contact avec les Chinois et moins avec les Canadiens, utilise souvent sa langue d'origine dans toutes les situations et se perçoit très compétent dans cette langue; en même temps, il a moins de contact avec le groupe majoritaire; a une utilisation très limitée de la langue seconde et se perçoit moins compétent dans cette langue. À l'opposé, le groupe qui se perçoit comme Canadien a des contacts très fréquents avec le groupe majoritaire et moins avec son groupe d'origine; utilise plus souvent l'anglais que le chinois, se perçoit plus compétent an anglais qu'il ne l'est en chinois.

En somme, il appert dans cette recherche que les deux modes d'acculturation qui sont adoptés par cette population sont : soit la séparation et l'assimilation et non l'intégration. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Clément et Noels (1992). D'après leur recherche, les Canadiens francophones vivant hors du Québec préféraient la séparation puisqu'ils s'identifient comme « français », plutôt que comme « Canadiens » ou « Canadiens-Français ». Dans ce sens, nous rapportons les propos de Berry (1996 : 225) rapportés par Dasen (2001). Berry explique ce choix de mode d'acculturation adopté par un groupe minoritaire dans une société multiculturelle comme suit :

> *(…) quand un groupe a des revendications d'autonomie, de droit à un territoire ou une langue, ce qui est le cas de beaucoup de Québécois, il aura souvent une préférence pour la séparation, et des attitudes moins favorables envers les autres groupes ethniques.*

Dans d'autre recherches, des chercheurs ont constaté non seulement un lien entre le statut ethnolinguistique et l'expression identitaire mais aussi un lien cohérent entre le choix identitaire et le choix de « *stratégie d'acculturation* »[32]. Par exemple, Berry et ses collègues ont mené leurs recherches auprès des populations adultes immigrantes au Canada (les Ukraniens : voir Berry et Sam, 1997); (les Coréens : voir Berry et Kim, 1988); (les Viêtnamiens : voir Berry et Blondel, 1982). Le but principal de ces recherches

32- Par « *stratégies d'acculturation* », Dasen (2001) désigne les différents modes d'acculturation à savoir; la séparation, l'assimilation; l'intégration ou la marginalisation. Ce concept est emprunté à Camilleri (1990) qui lui parle des « *stratégies identitaires* ».

était d'examiner le lien entre le statut ethnolinguistique des groupes et leur expression identitaire. Les chercheurs ont par ailleurs pris en considération d'autres variables importantes dans leur recherche, à savoir le lien entre le niveau de stress acculturatif des immigrants et leur mode d'acculturation (soit l'intégration, l'assimilation, la marginalisation et la séparation). Les instruments de mesure utilisés par Berry et ses collègues dans ces différentes recherches étaient constitués du test de Host Community Acculturation Scale (ACAS) de Bourhis, Moîse, Perreault et Sénécal, 1997 qui mesure les stratégies d'acculturation. Ils ont aussi utilisé le test des échelles de santé mentale qui est considéré comme une mesure directe. Celle-ci a été développée par des psychiatres, en particulier le Coronell Medical Index. Ce test, sous forme de questionnaire est constitué de 20 items mis au point par Cawte, Bianchi et Kiloch (1968).

Le résultat général se dégageant de ces différentes recherches indique que le statut ethnolinguistique n'était pas le seul élément qui déterminait l'identité des groupes en présence mais que le lien entre le stress acculturatif était aussi associé avec l'identification au groupe minoritaire et ou majoritaire. Néanmoins, les résultats ont aussi indiqué que la plupart de temps, l'intégration est la stratégie préférée par les immigrants qui veulent s'identifier comme « biculturel », ce qui indique leur désir de maintenir une part de leur héritage culturel et de leur identité d'origine (Berry et Sam, 1997). Clément et Noels (1992) précisent à cet effet, que l'individu véritablement biculturel aurait la capacité de changer d'identité en s'identifiant au groupe minoritaire ou majoritaire selon les caractéristiques de la situation et les normes appropriées. Selon eux, l'appartenance ethnique est un processus qui n'est pas stable mais plutôt dynamique, sujet au changement selon les circonstances et les situations. Dans ce cas, l'individu adapte son appartenance ethnique d'un groupe à l'autre, tout en développant une bonne compétence dans les deux langues; de sorte qu'il devient catégorisé comme biculturel. La Framboise, Coleman et Greton (1993: 401) soulignent: *«The more a person maintains active and functional relationships by alternating between both cultures, the less difficult acquiring and maintaining competency in both cultures will be».*

Dans un autre contexte, une étude de Damji, Clément et Noels, (1996) avait pour but d'examiner chez les étudiants anglophones bilingues leur niveau de stress acculturatif et

leur sentiment d'appartenance identitaire. Un total de 285 sujets anglophones nés au Canada et fréquentant une université bilingue à Ottawa faisait partie de cette étude. La moyenne d'âge des sujets était de 20 ans.

Les instruments de mesure utilisés étaient adaptés à d'autres instruments de mesures déjà utilisés par les chercheurs : a) Les indices de la confiance envers la langue seconde ont été mesurés par des échelles évaluant leur anxiété envers l'utilisation de la langue seconde, leur confiance à utiliser la L2; b) Le niveau de stress a été mesuré par le test de Host Community Acculturation Scale (HCAS) de Bourhis, Moîse, Perreault et Sénécal (1997). Enfin, pour mesurer leur sentiment d'appartenance ethnique, les chercheurs ont présenté aux sujets des situations particulières de la vie de tous les jours, et chaque situation était accompagnée de deux échelles en cinq points « Pas du tout anglophone » à une extrémité et « Très anglophone » à l'autre extrémité; de la même façon pour « Pas du tout francophone » et « Très francophone ».

Les résultats de cette recherche ont indiqué que les étudiants anglophones qui s'identifient exclusivement à leur culture d'origine ont un haut niveau de stress et de dépression et un faible niveau d'estime de soi. D'après cette étude, les auteurs ont conclu que les individus avec une double appartenance, se sentent beaucoup moins stressés et sont confiants par rapport à ceux qui s'identifient à une seule culture et à une seule identité.

En revanche, un certain nombre d'études menées dans d'autres contextes que le Canada et qui portent sur les jeunes d'origine immigrée en France, partent de la prémisse que la double appartenance est souvent conçue comme une source de problème pour les individus concernés (voir les études de Camilleri, 1990 et de Vasquez, 1980). Selon ces derniers, souvent, ces jeunes de la deuxième génération sont considérés comme « déchirés entre deux cultures» ou comme « déracinés », ne savent pas parler ni l'une ni l'autre langue. Ils sont surtout confrontés à une *« crise d'identité »* (Yahyaoui, 1989). Giraud (1993) de son côté**,** souligne que la notion de double identité n'est qu'un *« oxymoron »*, illogique parce que contradictoire, puisque qui dit « *identité* **»** dit *« unicité »* par définition (Derveux, 1972). Tout en admettant que les minoritaires eux-

mêmes puissent se présenter comme ayant une *« double identité »*, Giraud considère qu'il s'agit d'une « *réponse polémique à la situation de minorisation (…) une stratégie d'intégration pluraliste* ». Quant aux théoriciens, ceux qui affirment *« la double identité »*, dit-il, ils tendent aussi à voir comme une pathologie la pluralité des origines ou des appartenances.

Par contre, selon certains auteurs, la pluralité des appartenances ethniques ne semble pas poser de problèmes aux jeunes d'origine italienne ou maghrébine en France, ni aux jeunes issus des familles migrantes portugaises. Ces auteurs trouveraient même une certaine richesse, au fait que ces jeunes de la deuxième génération parlent aussi bien leur langue d'origine que la langue du pays d'accueil et qu'ils aient des attitudes positives envers les deux langues et envers les deux communautés. Par exemple, Oriol (1985) et Vinsonneau (1995) trouvent que la majorité des Portugais et des Maghrébins en France s'identifient aussi bien aux Français qu'à leur groupe d'origine. Campani et Catani (1985) rapportent qu'en France, les jeunes Italiens de la seconde génération se disent également biculturels. Imbens-Bailey (1996) conclut, dans son étude réalisée auprès des enfants arméniens aux États-Unis, que ces derniers se considèrent comme étant bilingues, ont des attitudes positives envers les deux communautés (arménienne et américaine) et aussi envers les deux langues. En outre, il s'avère qu'ils ont beaucoup d'affinités envers les deux communautés et s'identifient aussi bien en tant qu'Arméniens qu'Américains.

En somme, ce qui ressort de plus important dans l'ensemble de ces recherches abordées dans ce thème c'est que la plupart d'entres elles, que ce soit celles menées en Amérique du Nord ou en Europe, ou celles menées auprès des immigrants ou de communautés déjà installées dans le pays, corroborent la théorie de Giles, Taylor et Bourhis, 1977, en ce sens qu'elles soulignent l'importance de la langue parlée par l'individu comme levier puissant de l'identité culturelle. De plus, le statut minoritaire de ces groupes a une influence directe sur leur identité ethnique correspondant à leur choix langagier.

4.4 Synthèse et hypothèses de recherche

Dans les pages précédentes, nous avons tenté des faire ressortir les idées directrices de chaque étude tout en nous efforçant d'éviter la redondance. À cet égard, nous avons essayé de tirer profit de l'apport de chaque étude dans la compréhension de la problématique identitaire des groupes en situation minoritaire et ou majoritaire en relation avec les facteurs socio-psychologiques associés à la langue.

Dans un premier temps, nous avons examiné les recherches qui ont été effectuées dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et portant sur les liens entre les facteurs socio-psychologiques. Dans les différentes recherches comme celles de Ellis, (1997), de Gardner et Lambert (1959; 1972), de Gardner et Clément (1990), de Gardner (1996) et de Gardner, Tremblay et Masgoret (1997), les chercheurs ont observé des liens entre les variables affectives (les attitudes et la motivation) et la compétence ou le succès en langue seconde. Ces chercheurs ont surtout rapporté que la compétence peut être basée aussi bien sur les attitudes des sujets envers la langue cible et les gens qui parlent cette langue que sur la motivation à apprendre cette même langue.

La plupart de ces recherches ont surtout étudié les liens existants entre les facteurs socio-psychologiques mais uniquement en rapport avec la langue seconde. Dans notre recherche, nous avons examiné ces liens non seulement en rapport avec la langue seconde mais aussi en rapport avec la langue maternelle. Par ailleurs, ces recherches n'ont pas tenu compte de la variable des usages langagiers qui joue un rôle important dans le comportement langagier des groupes en situation de contact des langues, alors que dans notre recherche, nous avons décidé de tenir compte de différentes variables socio-psychologiques dans le but de déterminer les liens qui existent entre ces différentes variables (les attitudes langagières, les usages langagiers, et la compétence linguistique). Finalement, la plupart de ces recherches ont été menées surtout auprès des groupes minoritaires francophones ou anglophones. Dans notre recherche, nous avons étudié ces différents liens dans un contexte assez spécifique et avec une population assez particulière. Il s'agit des sujets de même origine ethnique vivant dans un contexte

minoritaire (le pays d'accueil) et d'autres vivant dans un contexte majoritaire (le pays d'origine).

À cet effet, nous nous demandons si une recherche menée dans un autre contexte, auprès des groupes minoritaires et majoritaires et qui tient compte des liens existants entre les différentes variables socio-psychologiques en rapport avec la langue maternelle et la langue seconde observera le même lien que celui noté dans les recherches précédentes. Ceci nous amène donc, à poser la question suivante :

Q1 : Quel est le lien entre les attitudes langagières, les usages langagiers, le niveau perçu de compétence linguistique chez les groupes minoritaires et les groupes majoritaires, (attitudes/ usages langagiers; attitudes/ niveau perçu de compétence linguistique en LM et en L2);

Cette question nous amène à formuler les hypothèses suivantes :

Hypothèses (1 et 3)[33]

H1- Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la LM et les attitudes envers la L2 sont liées de façon positive aux usages langagiers en LM et /ou en L2.

H3- Chez les sujets en situation de majorité et scolarisés en langue maternelle et ou en français (groupes arabisés et francisés/groupes groupes francophones majoritaires), les attitudes envers la LM et les attitudes envers la L2 sont liées de façon positive aux usages langagiers en LM et /ou en L2.

33- Les hypothèses (1 et 3) et (2 et 4) sont présentées dans cet ordre, en respectant la disposition dans laquelle elles sont présentées dans le chapitre 6 vérification des hypothèses. À titre indicatif, les hypothèses (1 et 3) sont du même type mais chacune d'elle se rapporte à des groupes différents. Il en est de même pour les hypothèses (2 et 4).

Hypothèses (2 et 4)

H2- Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la LM sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM; les attitudes envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en L2; l'attitude envers la littératie est liée de façon positive à leur niveau perçu de compétence linguistique en littératie en LM et aussi à leur niveau perçu de compétence linguistique en littératie en L2.

H4- Chez les sujets en situation de majorité et scolarisés en langue maternelle et ou en français (groupes arabisés et francisés/groupes francophones majoritaires), les attitudes envers la LM sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM; les attitudes envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en L2; l'attitude envers la littératie est liée de façon positive à leur niveau perçu de compétence linguistique en littératie en LM et aussi à leur niveau perçu de compétence linguistique en littératie en L2.

Dans un deuxième temps, nous avons passé en revue certains recherches, comme celles de Lambert, Just et Segalowitz (1970), de Young et Gardner (1990), de Landry (2001), de Landry et Allard (2000) et de Landry et Allard, 1997; 1994b) qui ont révélé des liens entre les facteurs socio-psychologiques et l'expression identitaire. Plus spécifiquement, ces recherches ont permis observer des liens existant entre les attitudes langagières des sujets, leur compétence linguistique, leurs usages langagiers et leur expression identitaire, mais elles l'ont fait auprès de différents groupes soit en situation minoritaire ou en situation majoritaire et d'origine ethnique différente. C'est donc pour cette raison qu'une étude comme la nôtre, comparant les groupes de même origine ethnique dans différents contextes, en ce qui a trait aux facteurs socio-psychologiques pourrait permettre de découvrir de nouvelles dimensions relativement aux liens déjà observés.

Dans notre recherche, en plus de l'examen que nous ferons des liens qui existent entre les différentes variables socio-psychologiques, nous allons aussi tenter d'examiner chacune

Rapport-Gratuit.com

des variables : (attitudes langagières en LM et en L2, usages langagiers en LM et en L2, de compétence linguistique et d'habitudes linguistiques), et ce, tout en faisant une comparaison entre les groupes minoritaires vivant dans deux villes majoritairement francophones et les groupes majoritaires de même culture vivant dans le pays d'origine. Également, une comparaison sera effectuée entre les groupes minoritaires dans les deux villes majoritairement francophones et les groupes francophones majoritaires dans ces mêmes villes. On peut donc se demander si une recherche faisant de telles comparaisons permettra d'identifier l'importance du statut ethnolinguistique des groupes minoritaires et majoritaires de même culture et son lien potentiel avec les facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers des groupes étudiés. Ceci nous amène donc à poser les deux questions de recherche suivantes:

Q2 : Dans quelle mesure les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux pays francophones sont différents des sujets de même culture dans leur pays d'origine, et ce, au niveau de leurs attitudes, de leur niveau perçu de compétence linguistique, de leurs usages langagiers et de leurs habitudes linguistiques**;**

Q3 : Dans quelle mesure les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux pays francophones sont différents des sujets francophones majoritaires dans le pays d'accueil (ou dans leur pays d'origine), et ce, au niveau de leurs attitudes, de leur niveau perçu de compétence linguistique, et de leurs habitudes linguistiques. À partir de ces questions nous formulons les hypothèses suivantes :

H5- Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la LM et aussi les attitudes envers la L2 sont différentes de celles exprimées par les sujets de même culture et scolarisés en langue maternelle et/ ou en français dans le pays d'origine. Aussi, les attitudes envers la LM sont différentes entre les sujets minoritaires dans deux villes majoritairement francophones et les sujets francophones majoritaires dans les mêmes villes.

H6- Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, le niveau perçu de compétence linguistique en LM et en

L2 est différent de celui des sujets de même culture et scolarisés en langue maternelle et/ ou en français dans le pays d'origine. Il est aussi différent de celui des sujets francophones majoritaires.

H7- Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les usages langagiers en LM et/ou en L2 sont différents de ceux des sujets de même culture et scolarisés en langue maternelle et/ ou en français dans le pays d'origine.

H8- Les habitudes linguistiques varient entre les sujets en situation de minorité ethnolinguistique et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones et les sujets majoritaires de même culture, scolarisés en langue maternelle et/ou en français dans le pays d'origine. Également, elles sont différentes chez les sujets minoritaires dans deux villes majoritairement francophones que chez les sujets francophones majoritaires dans les mêmes villes.

Dans un troisième temps, nous avons fait état des recherches qui ont examiné les liens existants entre le statut ethnolinguistique, la langue et l'expression identitaire. Ces recherches, comme celles de Berry et Sam (1997), de Clark et Clark (1994), de Clément (1986), de Clément, Gauthier et Noels (1993), de Damji, Clément et Noels (1996), de Mc Namarra (1987), de Noels, Pon et Clément (1996), de Oudin et Drapeau (1993), de Powell-Thompson et Hopson (1992), de Ros, Cano et Huici (1987) et de Yee et Brown (1992) sont arrivées à conclure que le statut ethnolinguistique des groupes, joue un rôle très important dans l'expression identitaire, et que la langue peut aussi être un moyen d'expression de l'identité collective d'un groupe qui se trouve en situation minoritaire. Certaines de ces recherches ont souligné aussi que la langue ne constitue pas toujours un critère définitoire de l'identité des groupes (Oudin et Drapeau, 1993).

En fait, si ces recherches ont permis d'observer un lien entre le statut ethnolinguistique des groupes et leur expression identitaire, elles l'ont fait surtout dans un contexte minoritaire où les groupes s'identifient soit à leur groupe d'appartenance ou au groupe majoritaire. Dans notre recherche nous allons vérifier ce lien d'une part, chez les groupes

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

minoritaires qui se trouvent dans le pays d'accueil et, d'autre part, chez les groupes majoritaires de même culture dans le pays d'origine. Nous nous demandons alors, si une recherche comme la nôtre, menée dans un contexte minoritaire et majoritaire auprès des sujets de même origine ethnique, parviendra aux mêmes conclusions que celles auxquelles sont parvenues des recherches réalisées uniquement dans un contexte minoritaire.

De plus, dans notre recherche, nous avons voulu déterminer d'une part, si les sujets minoritaires de même culture et qui se trouvent dans différents pays d'accueil, leur expression identitaire pourrait varier d'un groupe à l'autre selon le pays d'accueil. D'autre part, nous avons voulu vérifier si les sujets en situation majoritaire dans le pays d'origine, et qui sont scolarisés dans deux langues différentes (langue maternelle/langue seconde), leur expression identitaire pourrait être différente d'un groupe à l'autre selon la langue de scolarisation. Nous pensons alors qu'une recherche qui ne se limite pas uniquement à l'examen du statut des groupes minoritaires et de leur expression identitaire, mais qui inclut d'autres dimensions (langue de scolarisation, pays d'accueil) pour vérifier ce lien arrivera à des conclusions plus significatives. Ceci nous amène donc à poser notre dernière question de recherche :

Q4 : Dans quelle mesure, l'expression de l'identité culturelle est différente d'un groupe à l'autre selon

a) le statut des sujets en situation minoritaire ou majoritaire;

b) le pays d'accueil des sujets en situation minoritaire;

c) la langue de scolarisation des sujets en situation majoritaire.

et à formuler les hypothèses de recherche suivantes :

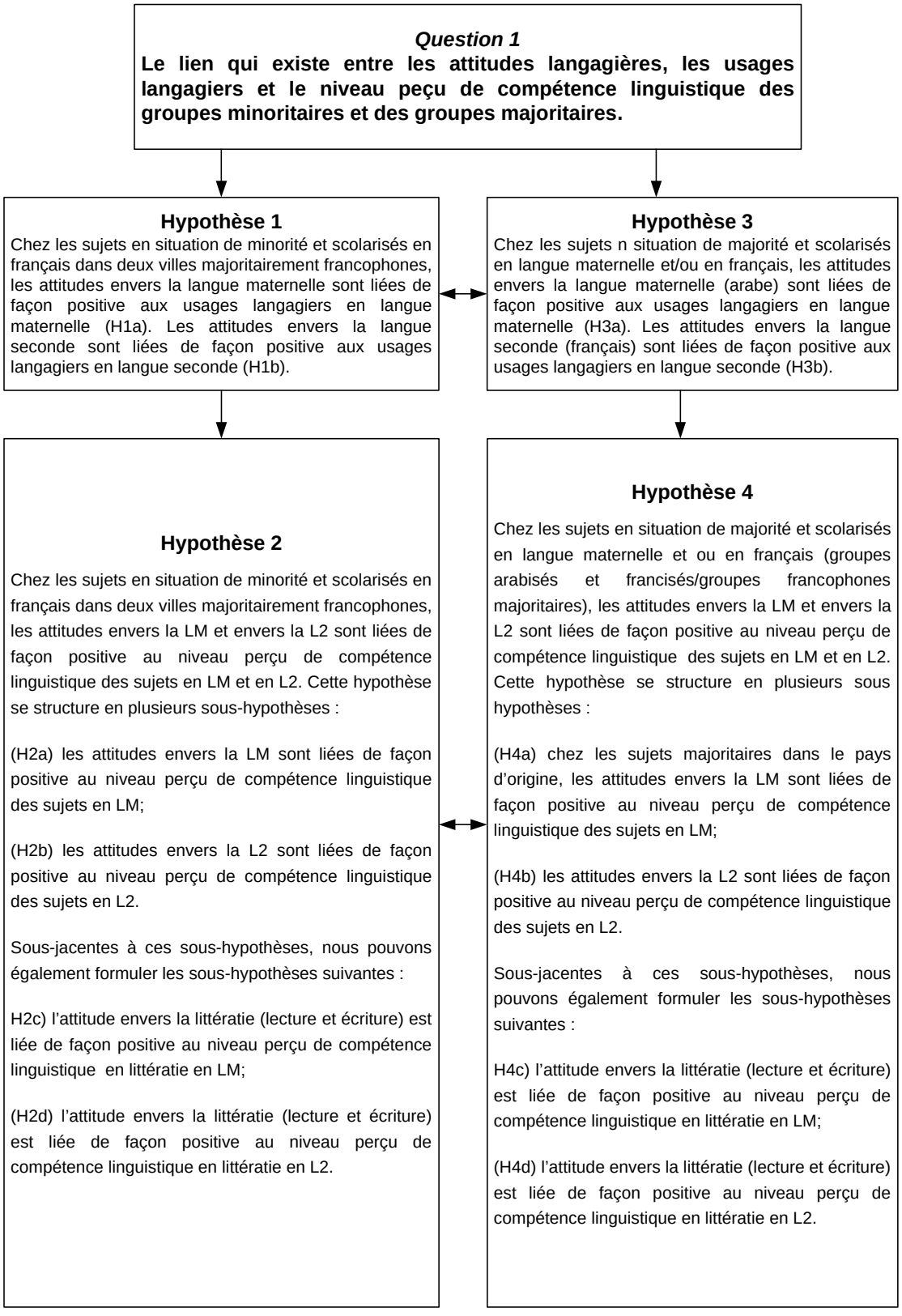
H9- Chez les sujets en situation de minorité ethnolinguistique et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, l'expression de l'identité culturelle est

différente de celle exprimée par les sujets de même culture, scolarisés en langue maternelle ou en français dans le pays d'origine.

H10- Chez les sujets en situation de minorité ethnolinguistique et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, l'expression de l'identité culturelle est différente dans chacun des pays.

H11- Chez les sujets en situation majoritaire et scolarisés uniquement en langue maternelle (arabe), l'identité culturelle est différente de celle exprimée par les sujets en situation majoritaire et scolarisés en langue seconde (français).

4.5 Schémas des questions et des hypothèses de recherche


Question 1
Le lien qui existe entre les attitudes langagières, les usages langagiers et le niveau peçu de compétence linguistique des groupes minoritaires et des groupes majoritaires.
Hypothèse 1
Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la langue maternelle sont liées de façon positive aux usages langagiers en langue maternelle (H1a). Les attitudes envers la langue seconde sont liées de façon positive aux usages langagiers en langue seconde (H1b).
Hypothèse 3
Chez les sujets n situation de majorité et scolarisés en langue maternelle et/ou en français, les attitudes envers la langue maternelle (arabe) sont liées de façon positive aux usages langagiers en langue maternelle (H3a). Les attitudes envers la langue seconde (français) sont liées de façon positive aux usages langagiers en langue seconde (H3b).
Hypothèse 2
Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la LM et envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM et en L2. Cette hypothèse se structure en plusieurs sous-hypothèses :
(H2a) les attitudes envers la LM sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM;
(H2b) les attitudes envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en L2.
Sous-jacentes à ces sous-hypothèses, nous pouvons également formuler les sous-hypothèses suivantes :
H2c) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en LM;
(H2d) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en L2.
Hypothèse 4
Chez les sujets en situation de majorité et scolarisés en langue maternelle et ou en français (groupes arabisés et francisés/groupes francophones majoritaires), les attitudes envers la LM et envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM et en L2. Cette hypothèse se structure en plusieurs sous hypothèses :
(H4a) chez les sujets majoritaires dans le pays d'origine, les attitudes envers la LM sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM;
(H4b) les attitudes envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en L2.
Sous-jacentes à ces sous-hypothèses, nous pouvons également formuler les sous-hypothèses suivantes :
H4c) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en LM;
(H4d) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en L2.

Question 2

Vérifier s'il existe une différence entre les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux villes francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et les sujets en situation de groupe majoritaire de même culture dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés), et ce, au niveau de leurs attitudes langagières, leur niveau perçu de compétence linguistique, leurs usages langagiers et leurs habitudes linguistiques.

Question 3

Vérifier s'il existe une différence entre les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux villes francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et les sujets francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles) dans ces mêmes villes, et ce, au niveau de leurs attitudes langagières, leur niveau perçu de compétence linguistique et leurs habitudes linguistiques.

Hypothèse 7

Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les usages langagiers seront différents de ceux des sujets de même culture scolarisés en langue maternelle et/ ou en français dans le pays d'origine.

Hypothèse 8

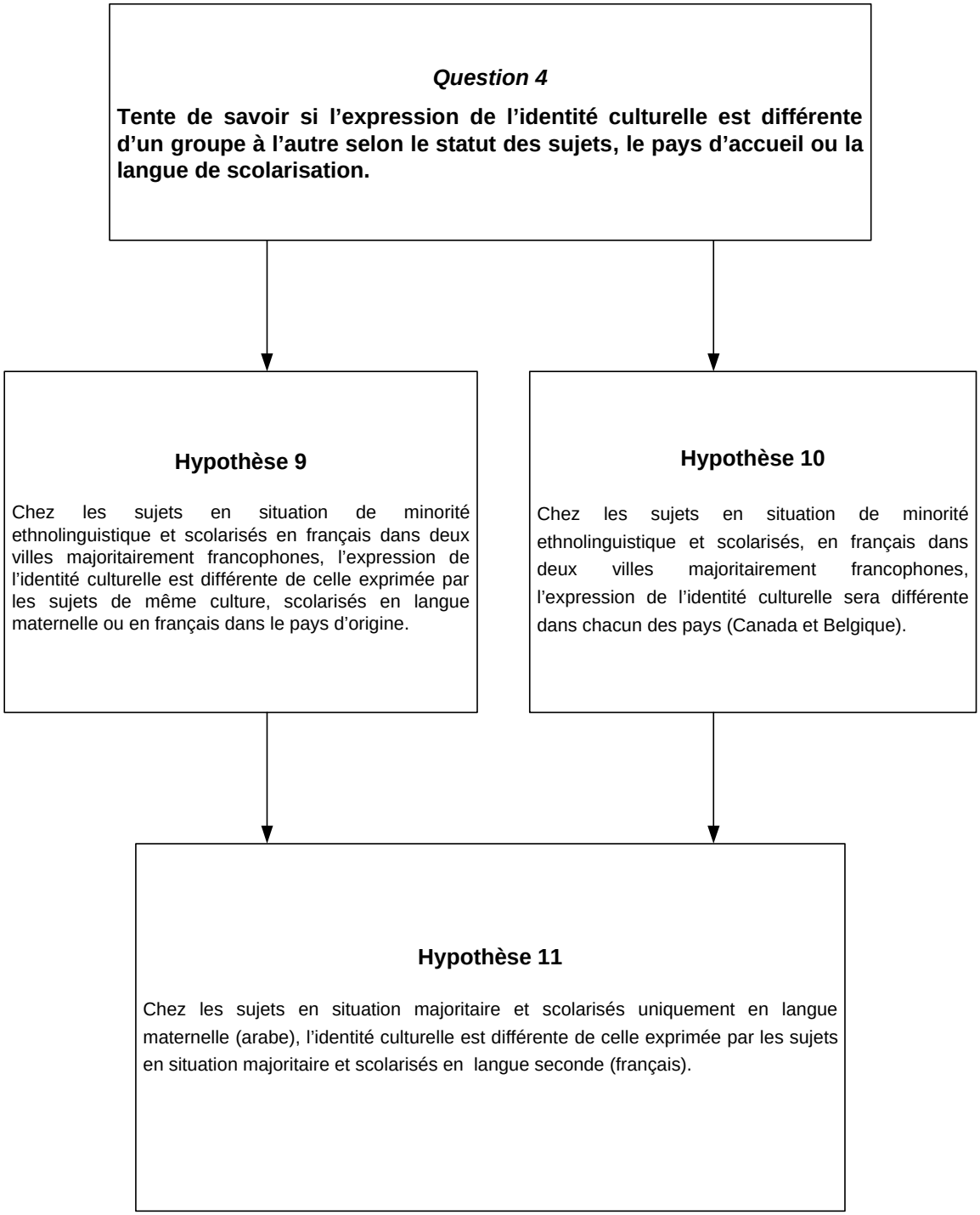
Les habitudes linguistiques varient entre les sujets en situation de minorité ethnolinguistique et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones et les sujets majoritaires de même culture, scolarisés en langue maternelle et/ou en français dans le pays d'origine. Également, elles sont différentes chez les sujets minoritaires dans deux villes majoritairement francophones que chez les sujets francophones majoritaires dans les mêmes villes.

Elle se subdivise en trois sous-hypothèses :

(H8a) Chez les Marocains de Montréal, les habitudes linguistiques des sujets sont différentes de celles des Marocains de Bruxelles;

H8b) Chez les Marocains arabisés, les habitudes linguistiques des sujets sont différentes de celles des Marocains francisés;

(H8c) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les habitudes linguistiques sont différentes de celles des sujets francophones majoritaires dans ces mêmes villes.



La prochaine partie de notre travail sera consacrée à la méthodologie de recherche.

5 Chapitre 4 ✍ Méthodologie de la recherche

« La faculté de peser, de mesurer et de compter permet à l'esprit humain de se dégager des apparences sensorielles ».

Socrate.

5.0 Introduction

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté le cadre théorique et la revue des écrits correspondant à notre problématique de recherche. Dans le présent chapitre, il sera question de la méthodologie que nous avons adoptée pour réaliser notre étude.

D'abord, il importe de rappeler que notre étude s'inscrit dans le cadre d'une vaste recherche [34] menée par Hamers et ses collaborateurs (Hamers, Blomart, Da Silveira et Faye, 1998) auprès d'enfants et d'adolescents scolarisés en français dans différents pays. Cette recherche visait à analyser les liens existant entre la compétence langagière, les usages langagiers, la littératie, l'identité culturelle et la réussite scolaire dans diverses situations de contact des langues. Plus spécifiquement cette recherche examine les liens existant entre différents facteurs langagiers, à savoir les attitudes envers les langues et leurs locuteurs, les attitudes envers la lecture, l'écriture et la littératie, les usages langagiers, les habitudes culturelles, la compétence langagière, l'identité culturelle et la réussite scolaire chez des enfants et des adolescents francophones et non-francophones dans des pays de la francophonie.

Notre recherche porte d'une part, sur l'interaction entre les différents facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers et sur l'importance du statut ethnolinguistique et de l'expression identitaire des adolescents faisant partie d'une même origine ethnique vivant dans différents pays et ayant des expériences scolaires différentes. D'autre part, elle examine la correspondance entre le profil identitaire et les facteurs socio-psychologiques et langagiers des groupes étudiés. Plus spécifiquement, il s'agissait de vérifier si le statut ethnolinguistique, des adolescents de même origine ethnique et scolarisés en langue maternelle et ou en langue seconde, donnait lieu à des expressions identitaires différentes. Nous voulions également explorer la correspondance qui pourrait

34 - Il s'agit d'une recherche subventionnée par L'AUPELF/UREF de 1994-1997

Rapport-Gratuit.com

exister entre cette expression identitaire et les facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers de nos sujets. Pour réaliser cette vérification, il nous fallait donc recueillir de nouvelles données auprès de tels groupes majoritaires et pouvoir les comparer à celles obtenues auprès des groupes minoritaires. La comparaison des donnés recueillies au Maroc auprès des Marocains francisés et des Marocains arabisés [35] à celles obtenues dans le cadre de la recherche AUPELF/URE, plus particulièrement, à celles obtenues auprès des Québécois de Montréal et des Belges de Bruxelles; Marocains de Montréal; Belges de Bruxelles [36] allait nous permettre une telle vérification.

Le présent chapitre comprend cinq parties : (5.1) la démarche méthodologique; (5.2) l'échantillon; (5.3) l'instrumentation utilisée; (5.4) la mise à l'essai de l'instrument; (5.5) le cadre général de la cueillette des données; (5.6) le plan de l'analyse statistique.

5.1 La démarche méthodologique

Dans le domaine de la psychologie sociale du langage, une des méthodes qui est la plus souvent utilisée est la méthode d'enquête. En fait, dans le langage courant, le mot « enquête » signifie le plus souvent : quête d'informations, collecte de témoignages, recherche pour savoir quelque chose. De façon générale, en sciences humaines l'enquête vise à obtenir des renseignements sur des individus ou sur une population donnée à propos de leurs opinions, leurs croyances ou leurs comportements (Jones, 2000). Sa principale caractéristique est de recourir pour cette collecte de données à l'interrogation systématique de sujets de cette population pour décrire, comparer ou expliquer. Aussi, elle relève d'une démarche scientifique. C'est pour cette raison qu'une enquête doit être conduite avec la plus grande rigueur méthodologique pour réduire le plus possible la

35- L'appellation : « les Marocains arabisés » est utilisée pour désigner les Marocains scolarisés en arabe au Maroc. Et l'appellation « les Marocains francisés » est utilisée pour désigner les Marocains scolarisés en français au Maroc.

36- Nous rappelons que nous utilisons pour les Québécois d'origine marocaine scolarisés en français à Montréal, l'appellation suivante : « les Marocains de Montréal ». Pour les Belges d'origine marocaine scolarisés en français à Bruxelles, « les Marocains de Bruxelles ». Pour les Québécois et les Belges francophones, il s'agit « des Québécois de Montréal » et « des Belges de Bruxelles »

subjectivité de celui qui la réalise. Il existe différentes méthodes pour obtenir des données sur une population. Selon le type d'information que le chercheur souhaite collecter, la précision des réponses désirées, le nombre de personnes concernées, le chercheur est appelé à choisir entre plusieurs alternatives : l'observation, l'entretien ou le questionnaire (Krosnick, 1999).

Dans notre étude, nous avons opté pour le questionnaire comme outil nécessaire pour effectuer notre enquête. L'utilisation de la méthode du questionnaire est très bénéfique dans la mesure où c'est un instrument qui permet de recueillir un maximum de données par le biais de questions, mobilise le moins de personnes possibles et le moins de temps possible, permet un retour rapide des informations, peut être adapté en fonction de la population à l'étude et en fonction de l'objet de la recherche, et finalement, il est facile d'en vérifier la validité (Brown, 1996; 1997). Parmi les inconvénients majeurs du questionnaire, notons les suivants : le chercheur n'est pas en mesure de savoir si les réponses des sujets sont honnêtes et sincères, il ne peut pas s'assurer de la compréhension ni de l'interprétation qui sont faites des questions par les sujets. Enfin, les questions mal comprises peuvent mener à des réponses non désirées par le chercheur.

Par ailleurs, dans le domaine de la psychologie sociale, les chercheurs utilisent le plus souvent le questionnaire à questions fermées. L'avantage de ce type de questionnaire est qu'il est facile pour le sujet de faire un choix de réponse parmi plusieurs choix qu'ils lui sont présentés. Toutefois, ces questions ne peuvent être utilisées que si le choix de réponses est compréhensible pour le sujet. Des échelles de fréquence représentées par des numéros et des mots sont aussi populaires et utilisées dans ce domaine. Le principal avantage qu'on leur connaît est qu'elles sont faciles à faire, à adapter et à administrer (Davis & Smith 1996). De plus, la présentation des échelles avec des échelons numérotés ou nommés rend ces dernières accessibles aux répondants et garantit aussi l'obtention de résultats significatifs (Krosnick & Berent, 1993). Toutefois, l'inconvénient de ce genre de questions à échelles de fréquence, c'est que les sujets pourraient avoir tendance à répondre même s'ils n'ont pas compris le contenu des questions (Davis & Smith, 1996).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

En somme, même si le questionnaire d'enquête présente certains inconvénients, il n'en demeure pas moins que dans le domaine de la psychologie sociale, plusieurs chercheurs ont jugé son utilisation des plus pertinentes en tant que mesure malgré les limites inhérentes. Son utilisation remonte aux études de Gardner et Lambert (1959) et depuis il a été réutilisé et adapté dans plusieurs recherches comme il en a été fait mention dans notre revue des écrits (voir, entre autres, les recherches de Clément, 1986; Clément, Gardner et Noels, 1993; Damji, Clément et Noels, 1996; Gardner, Smith, Clément et Gliksman, 1976; Hamers, 1982; 1984; 1992; 1997; Lambert, Just et Segalowitz, 1970; Landry & Allard, 2000; Landry, 2001; McNamarra, 1987; Oudin et Drapeau, 1993; Ros, Cano et Huici, 1987 et celle de Young et Gardner, 1990). Le questionnaire d'enquête comme méthode de recueil d'informations avait été l'instrument privilégié dans la recherche de Hamers et ses collaborateurs (Projet AUPELF/UREF de 1994-1997). Il s'avérait donc approprié que nous options pour le même type d'instrument dans notre étude, notamment à des fins de comparaison des différents sous-groupes constituant notre échantillon global.

5.2 L'échantillon

Notre échantillon se composait de six groupes de sujets formés de la façon suivante :

Deux groupes minoritaires dans le pays d'accueil:

- Les Marocains de Montréal scolarisés en français : un nombre total de 25 sujets dont 16 sont de sexe féminin et 9 de sexe masculin. Leur âge moyen est 12.7.
- Les Marocains de Bruxelles scolarisés en français : un nombre total de 88 sujets dont 48 sont de sexe féminin et 40 sont de sexe masculin. Leur âge moyen est 11.5.

Quatre groupes majoritaires dans le pays d'origine :

- Les Marocains arabisés au Maroc : un nombre total de 66 sujets dont 41 sont de sexe féminin et 25 sont de sexe masculin. Leur âge moyen est 12.7
- Les Marocains francisés au Maroc : un nombre total de 56 sujets dont 26 sont de sexe féminin et 30 sont de sexe masculin. Leur âge moyen est 11.5.
- Les Belges de Bruxelles scolarisés en français : un nombre total de 34 sujets dont 17 sont de sexe féminin et 17 sont de sexe masculin. Leur âge moyen est 11.6.

- Les Québécois de Montréal scolarisés en français : un nombre total de 25 sujets dont 15 sont de sexe féminin et 10 sont de sexe masculin. Leur âge moyen est 12.3.

Nous tenons à rappeler et à préciser que dans notre étude, seulement quatre groupes forment les groupes cibles de la recherche, à savoir, les Marocains de Montréal; les Marocains de Bruxelles, les Marocains arabisés et les Marocains francisés. Les deux autres groupes soit, les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles sont uniquement considérés comme groupes ayant fonction de vérifier et de confirmer les résultats de certaines hypothèses de notre recherche.

Sur un total de 300 sujets ayant complété les cinq parties du questionnaire, seulement 294 ont été retenus pour composer notre échantillon final. Pour éviter de fausser nos analyses statistiques, 6 sujets ont été éliminés lors du dépouillement du questionnaire [37] car ils ne semblaient pas répondre sérieusement à certaines questions.

5.2.1 La langue maternelle des sujets

D'entrée de jeu, nous tenons à préciser que parmi les nombreuses définitions données au concept de langue maternelle, nous avons retenu celle qui est souvent utilisée dans la plupart des recherches et recensements portant sur la clientèle pluriethnique[38]. (Voir par exemple, les recherches de Abdallah-Petreceille, 1989; 1994, de Moore, 1993 et de Perregeaux, 1995). Nous entendons par *« langue maternelle,* la *première langue parlée et apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise».*

À l'examen des résultats relatifs à la question sur la langue maternelle des sujets, tel qu'indiquée par les sujets, nous avons constaté que non seulement celle-ci diffère d'un groupe à l'autre, mais que certains groupes déclarent avoir plus d'une seule langue maternelle. Les résultats ont donc indiqué que les Marocains arabisés, les Marocains

37- Étant donné que nous étions sur place la majeure partie du temps de la cueillette des données, nous avons pris soin de prendre en note tous les sujets qui nous ne semblaient pas être se comporter sérieusement vis-à-vis la tâche.

38- Il est très important pour nous de déterminer la langue maternelle de nos sujets en se référant à une seule conception de ce qui est entendu par « langue maternelle ». Ceci demeure important aussi dans la mesure où notre questionnaire comprend des questions évaluant les attitudes des sujets envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle et leurs attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle.

francisés et les Marocains de Montréal déclaraient avoir en grand nombre l'arabe comme langue maternelle. Plus précisément, et tel qu'indiqué au Tableau 1, (95.4%) des Marocains arabisés; 87% des Marocains francisés et 92% des Marocains de Montréal ont déclaré avoir l'arabe comme langue maternelle. En revanche, les Marocains de Bruxelles se distinguaient nettement de ces derniers groupes puisque seulement (1%), soit un sujet, a déclaré avoir l'arabe comme unique langue maternelle, (21%) ont déclaré le berbère comme langue maternelle, (27%) disaient avoir le français comme langue maternelle et finalement, la grande majorité, soit (49.9%), a déclaré le français et le berbère comme langues maternelles [(39)].

Pour ce qui est des deux groupes francophones majoritaires, à savoir les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles, il appert que tous les sujets faisant partie des deux groupes ont le français comme langue maternelle.

Par ailleurs, à l'examen de la question sur « *la première langue parlée à la maison dans l'enfance* » les résultats ont montré que la majorité des Marocains du Maroc (arabisés et francisés) ainsi que des Marocains de Montréal ont indiqué l'arabe comme première langue parlée. Tandis que la majorité des Marocains de Bruxelles ont mentionné le berbère. Pour ce qui est des groupes francophones (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles) le français a été indiqué comme première langue parlée à la maison (voir annexe C : Tableau AC48).

Partant de ces derniers résultats, et en tenant compte de la définition citée plus haut sur la « *langue maternelle* », nous considérons, dans notre étude, les groupes d'origine marocaine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés; les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) comme ayant l'arabe et ou le berbère comme langue maternelle. Pour ce qui est des deux groupes francophones (les Québécois de Montréal et

39- Rappelons qu'en tenant compte de la définition de langue maternelle retenue dans notre étude (Voir Point 5.2.1 : dans ce même chapitre), nous considérons que le berbère est la langue maternelle des Marocains de Bruxelles même si certains d'entre eux ont déclaré avoir soit le français soit le français et le berbère comme langues maternelles.

les Belges francophones de Bruxelles) le français est considéré comme leur langue maternelle.

Tableau 1. Répartition des groupes de sujets selon la langue maternelle

MAJORITAIRES					MINORITAIRES				MAJORITAIRES			
Langues	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles		Québécois de Montréal		Belges de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	63	95.4	49	87	23	92	1	1.1	*	*	*	*
Berbère	2	3	3	5.3	*	*	18	21.1		*	*	*
Français	*	*	3	5.3	2	8	23	27	25	100	34	100
Français &Berbère	*	*	*	*	*	*	42	49.4		*	*	*
Arabe & Berbère	1	1.5	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Arabe & Français	*	*	1	1.7	*	*	*	*	*	*	*	*
Total	66	100	56	100	25	100	85	100	25	100	34	100

N : Nombre de sujets

% : Pourcentage de sujets

** : Ce symbole signifie la valeur 0.*

5.2.2 Les usages langagiers des sujets

Les résultats qui se rapportent aux usages langagiers ont montré que l'arabe était la langue la plus utilisée chez les sujets, aussi bien dans le milieu familial que dans le milieu scolaire. Chez les Marocains arabisés, 78.5% d'entre eux ont déclaré utiliser l'arabe et 16.8% disaient utiliser le français et l'arabe. Chez les Marocains de Montréal, 61.9% ont déclaré utiliser l'arabe et 38% disaient utiliser le français. Toutefois, les Marocains francisés, bien qu'ils aient reconnu avoir l'arabe comme langue maternelle, affirmaient utiliser un mélange d'arabe et de français comme langues d'usage en milieu familial et scolaire soit dans un pourcentage de 68.4%. Une faible proportion d'entre eux disaient utiliser soit l'arabe (9.1%) soit le français (7%). La situation observée chez ce dernier groupe est aisément compréhensible. À l'école, le français est la langue d'enseignement; par conséquent, elle est la langue d'usage avec les camarades d'école. En plus, au Maroc

l'usage du français est considéré comme un signe de prestige et de démarcation sociale[40]. De ce fait, il n'est pas étonnant de constater que le français est également utilisé en milieu familial.

Pour ce qui est des Marocains de Bruxelles, la langue d'usage en milieu familial et scolaire s'avérait être un mélange de français et de berbère, et ce, chez 44.8% d'entre eux. 33% des sujets disaient utiliser seulement le français. Par contre, 19% ont dit employer le berbère. Dans aucune situation, l'arabe n'a été mentionné comme langue d'usage.

Ces résultats suggèrent donc, qu'à l'opposé des Marocains de Montréal, des Marocains arabisés et des Marocains francisés qui semblaient être d'origine arabe, et qui utilisaient davantage la langue arabe, les Marocains de Bruxelles paraissaient être plutôt d'origine berbère et utilisaient beaucoup plus le berbère et le français. D'ailleurs, il appert que la majorité de marocains immigrants à Bruxelles proviennent des provinces du Nord du Maroc (Nador et El Hoceima) où la langue d'origine de la majorité des gens est le berbère[41].

Enfin, en ce qui concerne les deux groupes francophones majoritaires, (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles) ces derniers disaient faire usage uniquement du français aussi bien en milieu familial qu'en milieu scolaire.

Les sujets étaient tous des élèves du secondaire inscrits au niveau 1 ou au niveau 2 (voir Tableau 2). Nous spécifions à cet égard, que les Marocains arabisés et les Marocains francisés étaient tous des élèves du secondaire du niveau 2 soit 100%. Les Marocains de Bruxelles et les Belges de Bruxelles étaient tous du niveau 1, soit 100%. Pour ce qui est

---

40- Dans ce cas-ci, nous pouvons uniquement stipuler que les Marocains francisés proviennent d'un milieu aisé puisque ces adolescents fréquentent des établissements privés. Dans notre étude, nous n'avons pas pu vérifier le statut socio-économique des sujets. Celui-ci aurait probablement joué un rôle important dans la détermination du comportement langagier des sujets. Une étude ultérieure qui tiendrait compte de cet aspect pourrait donner lieu à des résultats différents.

41 - Dans plusieurs de ses publications, Manço, spécialiste de la question des immigrants marocains et turcs à Bruxelles souligne que la population marocaine de Belgique est divisée entre un important groupe berbérophone et un groupe moins important de marocains arabes. Selon lui, la population marocaine de Belgique est très concentrée dans la région de Bruxelles-Capitale (plus de 52% de l'effectif en 1996). Voir, entre autres, (Manço 1999; 2000; 1998; 1992); (Manço & Crtutzen 2003).

des Marocains de Montréal, 52% étaient du niveau Secondaire 1, et 48% étaient du niveau 2. Enfin, 68% des Québécois de Montréal étaient du niveau Secondaire 1 et seulement 34% étaient de niveau 2. Par ailleurs, notre échantillon se composait de 163 filles et de 131 garçons. L'âge moyen de nos sujets était de 12.5 (voir Tableau 2).

Tableau 2. Répartition des sujets selon le sexe, le niveau scolaire et l'âge

Sujets	Sexe				Niveau scolaire				Âge
	Féminin		Masculin		Niveau 1		Niveau 2		Moyenne
	N	%	N	%	N	%	N	%	X
Marocains arabisés	41	62	25	37.8	*	*	66	100	12.7
Marocains francisés	26	46.3	30	53.5	*	*	56	100	11.5
Marocains de Montréal	16	64	9	36	13	52	12	48	12.7
Marocains de Bruxelles	48	54.5	40	54.4	85	100	*	*	11.5
Québécois de Montréal	15	60	10	40	17	68	8	34	12.3
Belges de Bruxelles	17	50	17	50	34	100	*	*	11.6
Total	163		131		149		142		12.5

N=Nombre

P= Pourcentage

X= Moyenne

**= Valeur 0*

Tableau 3. Répartition des groupes de sujets selon le milieu et selon le pays

Sujets	Pays	Milieu	Nombre
Marocains arabisés	Maroc	Urbain	66
Marocains francisés	Maroc	Urbain	56
Marocains de Montréal	Canada	Urbain	25
Marocains de Bruxelles	Belgique	Urbain	88
Québécois de Montréal	Canada	Urbain	25
Belges de Bruxelles	Belgique	Urbain	34
Total			294

5.3 L'instrumentation utilisée

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons adapté un questionnaire comprenant cinq parties. La partie 1 portant sur les renseignements de base et les usages langagiers nous permet de rassembler d'une part, des renseignements d'ordre sociologique et sociolinguistique et d'autre part, des renseignements sur les usages

langagiers des sujets dans différents milieux (familial, scolaire et avec les amis). La partie 2 centrée sur les habitudes linguistiques et culturelles vise à recueillir des renseignements sur l'usage des langues dans le domaine des médias et sur la fréquence à laquelle les sujets étaient exposés aux activités de littératie ainsi que sur la fréquence à laquelle ils participaient aux activités culturelles. La partie 3 relative à l'auto-évaluation de la compétence linguistique des sujets permet à ces derniers d'auto-évaluer leur compétence linguistique dans plusieurs langues et l'utilisation qu'ils faisaient de ces langues dans différents domaines; à savoir, la production orale; la production écrite; la compréhension orale et enfin, la compréhension écrite. La partie 4 intitulée « Les attitudes langagières » mesure les attitudes des sujets envers les langues, la littératie et la lecture. Enfin, la partie 5 sur l'identité culturelle permet de mesurer l'expression de l'identité culturelle des sujets. Ces derniers doivent exprimer dans quelle mesure ils considéraient la distance sociale entre eux-mêmes et les différents groupes ethniques ainsi qu'entre ces différents groupes.

Chacune des parties de ce questionnaire comporte un mode d'évaluation et des stratégies de questionnement différentes. Dans les lignes qui suivent nous présenterons le contenu ainsi que le mode d'évaluation propre à chacune, tout en nous attardant aux modulations qui ont dû être apportées en fonction des sous-groupes auxquels le questionnaire était destiné.

5.3.1 Partie 1 du questionnaire : les renseignements de base et les usages langagiers

La partie 1 du questionnaire (voir Annexes F à I) comprenait deux sections : dans la première section (Q1 à Q41), nous avons recueilli des renseignements d'ordre sociologique et sociolinguistique qui nécessitent de la part des sujets des réponses à des questions de types ouvertes. Plus précisément, cette section avait pour but de nous renseigner sur l'âge, le sexe, le niveau de scolarité, le lieu de résidence de l'enfant, le lieu de naissance et le pays d'origine de l'enfant ainsi que celui de ses parents : quelles étaient les personnes avec qui l'enfant habitait, la durée de séjour des parents dans le pays de résidence; si l'enfant avait fréquenté l'école maternelle, dans quelle ville ou pays et en

Rapport-Gratuit.com

quelle langue. Enfin, dans le but de recueillir des renseignements sur la ou (les) langue(s) maternelle(s) des sujets, ces derniers devaient répondre aux questions concernant leur première langue parlée à la maison ainsi que leur(s)langue(s) maternelle(s) et la (les) langue(s) maternelle(s) de leurs parents. Cette première section a été légèrement adaptée pour le groupe de Marocains de Montréal, de Marocains de Bruxelles et le groupe de Marocains arabisés et celui de Marocains francisés du Maroc par l'ajout de deux autres questions. Il s'agissait de demander aux sujets s'ils avaient fréquenté l'école coranique au primaire et/ou au secondaire et s'ils la fréquentaient toujours (c'est-à-dire au moment de la cueillette des données).

Dans la deuxième section, (Q42 à Q56), une série de questions à choix multiples nous permettait de recueillir des renseignements sur les usages langagiers des sujets dans différents milieux. Plus précisément, notre objectif était de recueillir des données sur les différentes utilisations des langues que faisait le sujet en milieu familial et en contexte scolaire. Les questions d'usages langagiers ont été présentées de façon à obtenir des renseignements d'une part, sur l'usage des langues que le sujet indiquait faire avec son interlocuteur (le père, la mère, les frères et sœurs, les camarades d'école et les camarades qui ne sont pas de son école) et, d'autre part, sur l'usage des langues que cet interlocuteur avait avec le sujet. Par exemple, on demandait au sujet : « En quelles(s) langue(s) ton père te parle? » et « En quelle langue tu parles à ton père? ».

À chacune des questions d'usage langagier concernant le milieu familial et scolaire, nous proposions au sujet plusieurs choix de langues, et il revenait à celui-ci d'indiquer par une croix la langue correspondant à son choix. De plus, le répondant devait, le cas échéant, inscrire dans l'espace réservé à cet effet, le nom des autres langues qu'il déclarait parler. Nous précisons que ce choix de langues variait en fonction des groupes impliqués dans l'étude et du paysage linguistique dans lequel le questionnaire a été utilisé. Ce choix pour les différents groupes se lisait comme suit :

- Les Marocains arabisés, les Marocains francisés, ainsi que les Marocains de Montréal, avaient le choix de trois langues : le français, l'arabe, et le berbère.
- Les Belges de Bruxelles et les Marocains de Bruxelles avaient le choix de quatre langues : le français, l'arabe, le berbère, et le flamand.

- Les Québécois de Montréal, n'avaient que le choix de deux langues : soit le français et l'anglais.

Nous avions aussi demandé aux sujets (Q53-Q56) s'ils avaient déjà suivi ou suivaient encore des cours privés dans une langue autre que la langue d'enseignement.

5.3.2 Partie 2 du questionnaire: les habitudes linguistiques et culturelles

Les renseignements visés par cette partie du questionnaire (voir Annexes F à I) traitaient des points suivants :

- Les langues auxquelles les sujets étaient exposés dans les médias.
- La fréquence à laquelle les sujets étaient exposés aux activités de littératie (lecture et écriture).
- La fréquence à laquelle les sujets participaient à certaines activités culturelles.
- La possession des ressources linguistiques (livres, journaux et bandes dessinées).

Cette partie du questionnaire comporte un certain nombre de questions se présentant sous la forme d'échelles de fréquence à partir desquelles les sujets exerçaient leurs choix de réponse. Par exemple, aux questions se rapportant aux « langues auxquelles les sujets étaient exposés dans les médias », ces derniers répondaient au moyen d'une échelle de fréquence sur laquelle ils étaient exposés ou participaient à certaines activités et ce, dans quelle langue. Par exemple, regarder la télévision (Q59, Q60), écouter la radio (Q62, Q63), écouter les chansons (Q64, Q65), regarder les films (Q66, Q67), comportent une échelle de fréquence associée à un choix de langues qui variait en fonction des groupes concernés par l'étude et du paysage linguistique dans lequel le questionnaire était utilisé :

Les Marocains de Montréal et les Québécois de Montréal, les Marocains de Bruxelles et les Belges de Bruxelles, devaient indiquer leur choix selon l'échelle suivante : «Seulement en français », «Surtout en français», «Autant en français que dans une autre langue» ou bien «Surtout dans une autre langue», laquelle autre langue, ils devaient spécifier le cas échéant.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Les Marocains arabisés et des Marocains francisés devaient indiquer leur choix de langue comme suit : « Seulement en français », « Seulement en arabe », « Autant qu'en français qu'en arabe », « Seulement dans une autre langue », laquelle, ils devaient aussi spécifier.

En ce qui concerne, les questions relatives à « la fréquence à laquelle les sujets étaient exposés aux activités de littératie », les sujets répondaient au moyen d'une échelle de fréquence variant de « Tous les jours » à « Jamais ». Ces activités concernent la fréquence à laquelle les sujets lisaient : des livres (Q79), des journaux ou des périodiques (Q80), des bandes dessinées (Q81). Aussi, à savoir à quelle fréquence ils écrivaient : Écriture en général (Q86), écriture variée (Q87). Dans le but de répondre à ces questions, les sujets devaient d'indiquer le terme correspondant au degré de fréquence auquel ils percevaient faire ces activités, et ce, sur une échelle de fréquence de cinq points incluant les termes «Tous les jours», «Plus d'une fois par semaine», «Plus d'une fois par mois», «Moins d'une fois par mois», «Jamais».

En ce qui a trait aux questions se rapportant à « la fréquence à laquelle les sujets faisaient certaines activités culturelles », les sujets répondaient au moyen de l'échelle suivante : «Jamais», «Rarement», «Souvent», «Assez souvent», «Très souvent». Il s'agit des questions suivantes : la fréquence à laquelle les sujets regardaient la télévision (Q58), fréquentaient le théâtre (Q68), fréquentaient le cinéma (Q69), fréquentaient des événements sportifs (Q70), fréquentaient des spectacles culturels ou musicaux (Q71) ou fréquentaient d'autres variétés de spectacles[42] (Q72).

Les sujets devaient répondre aussi, à la question concernant la fréquentation de la bibliothèque (Q82) en indiquant leur choix de réponse selon l'échelle suivante : « Tous les jours »; « Plus d'une fois pas semaine »; « Une fois par mois »; « Jamais ».

Aussi, les sujets devaient indiquer par « Oui » ou « Non » s'ils avaient accès à un ordinateur (Q83). Ensuite, signaler la fréquence à laquelle ils travaillaient et jouaient à

42- Sans aucune spécification de notre part pour les autres variétés de spectacles pour ce dernier échelon.

l'ordinateur (Q84, Q85) suivant cette échelle : « Tous les jours », « Plus d'une fois pas semaine », « Plus d'une fois par mois », « Moins d'une fois par mois » et « Jamais ».

Enfin, pour les questions qui se rapportaient à « la possession des ressources linguistiques », les sujets devaient indiquer si «Oui» ou «Non» se trouvaient chez eux des livres; des journaux ou des périodiques, et des bandes dessinées (Q73, Q74, Q75). Également, ils devaient répondre par «Oui» ou «Non» s'ils possédaient personnellement des livres; des journaux ou des périodiques, et des bandes dessinées (Q76, Q77, Q78).

5.3.3 Partie 3 du questionnaire : l'auto-évaluation de la compétence linguistique

La partie 3 du questionnaire (voir Annexes F à I) consistait à mesurer chez les sujets leur niveau perçu de compétence linguistique dans les différentes langues et l'utilisation qu'ils faisaient de ces langues dans différents domaines.

Les aspects traités dans cette partie du questionnaire sont les suivants :

Compréhension orale : En français (Q100, Q105, Q115); en arabe (Q101, Q106, Q116); en berbère (Q102, Q107, Q117); en anglais et/ou flamand (Q103, Q108, Q118), dans une autre langue (Q104, Q109, Q119).

Production orale : En français (Q110, Q125, Q130) en arabe (Q111, Q126, Q131); en berbère (Q112, Q127, Q132); en anglais et/ou flamand (Q113, Q128, Q133), dans une autre langue (Q114, Q129, Q134).

Lecture : En français (Q120, Q135, Q140, Q145) en arabe (Q121, Q136, Q141, Q146); en berbère (Q122, Q137, Q142, Q147); en anglais et/ou flamand (Q123, Q138, Q143, Q148), dans une autre langue (Q124, Q139, Q144, Q149).

Écriture : En français (Q150, Q155) en arabe (Q151, Q156); en berbère (Q152, Q157, Q132); en anglais et/ou flamand (Q153, Q158), dans une autre langue (Q154, Q159).

Sur une échelle d'évaluation allant de (1) incapable à (7) parfaitement capable, les sujets étaient donc invités à auto-évaluer leur niveau de compétence linguistique dans plusieurs langues et dans différents domaines d'activité. Cette échelle est composée comme suit :

1	2	3	4	5	6	7
Incapable	Très peu capable	Peu capable	Moyennement capable	Assez bien capable	Très bien capable	Parfaitement capable

Les langues que nous avions proposées aux sujets variaient en fonction des groupes concernés par l'étude et du paysage linguistique dans lequel le questionnaire a été distribué. Les langues proposées aux sujets et pour chaque groupe se lisaient comme suit :

- Les Marocains de Montréal ont évalué leur niveau perçu de compétence linguistique en français, en arabe, en berbère et en anglais.
- Les Marocains de Bruxelles et les Belges de Bruxelles, ont évalué leur niveau perçu de compétence linguistique en français, en arabe, en berbère et en flamand (43).
- Les Marocains arabisés et les Marocains francisés du Maroc devaient évaluer leur niveau perçu de compétence linguistique en français, en arabe et en berbère.
- Les Québécois de Montréal, ont évalué leur niveau perçu de compétence linguistique en deux langues seulement : le français et l'anglais.

En plus des langues que nous leur avions proposé, les sujets devaient aussi, le cas échéant, inscrire dans l'espace réservé à cet effet, le nom des autres langues qu'ils connaissaient et, par le fait même, évaluer leur niveau perçu de compétence linguistique dans cette ou ces langue(s).

5.3.4 Partie 4 du questionnaire : les attitudes langagières

Dans cette partie du questionnaire (voir Annexes F à I) nous voulions mesurer les attitudes des sujets envers les langues, la littératie et la lecture, et ce, à partir d'un certain nombre d'énoncés fondés sur des croyances ou des comportements face aux différentes langues. La tâche du répondant consistait à indiquer pour chaque énoncé, son niveau

43- Bien que nous ayons proposé aux Belges de Bruxelles les quatre langues, ils devaient s'auto-évalués seulement par rapport au français et au flamand

d'accord au moyen d'une échelle en cinq points définie à une extrémité par « Pas du tout d'accord » et à l'autre par « Tout à fait d'accord»[(44)].

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni pour ni contre	D'accord	Tout à fait d'accord

Si les sujets se placent sur un échelon inférieur à 3, ceci signifie qu'ils sont en désaccord avec l'énoncé. Si par contre, ils se positionnent sur un échelon supérieur à 3, ceci indique qu'ils sont en accord avec l'énoncé. Il importe de souligner que les énoncés faisant partie de cette partie du questionnaire étaient tantôt négatifs tantôt positifs. Les énoncés négatifs permettaient d'éviter certaines variables liées à « l'effet de hallo » « *halo effect* » ou « *effet d'entonnoir* » qui symbolise une certaine rigidité dans l'expression des choix de réponse imputable à l'ordre dans lequel les questions ont été posées. Plus précisément, il s'agit de ce phénomène selon lequel les sujets ayant une disposition favorable ont toujours tendance à se placer du côté positif de l'échelle sans réfléchir à l'importance relative de chaque élément (Oppenheim, 2000). Ces énoncés, bien qu'ils aient été en nombre inégal ont été mêlés afin de palier partiellement l'effet de routine et de ce fait contrôler la séquence des items. Lors de l'analyse statistique, les valeurs des énoncés négatifs ont été inversées.

Cette partie du questionnaire a été construite sur la base de quatre thèmes. Chaque thème était formé de plusieurs énoncés que nous avons regroupés pour former des sous-thèmes (voir Tableaux 4, 5, 6).

1. Thème 1 : Les attitudes face à la langue maternelle [(45)] :

44- Nous avons utilisé l'échelle de Likert (1932) puisqu'elle est considérée comme une des échelles les plus utilisées pour mesurer les attitudes et aussi, à cause de la facilité avec laquelle on peut développer les énoncés devant faire partie du questionnaire (Krosnick, 1999).

45- Rappelons que la langue maternelle pour les groupes d'origine marocaine est l'arabe et/ou le berbère. Pour les groupes francophones, nous considérons le français comme langue maternelle.

Ce thème est composé d'énoncés mesurant : 1.1. Les attitudes des sujets face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle et 1.2. Les attitudes des sujets face aux gens qui parlent leur langue maternelle.

2. Thème 2: Les attitudes face au français [46] :

Ce thème est composé d'énoncés mesurant : 2.1. Les attitudes des sujets face à l'apprentissage et à l'utilisation du français et 2.2. Les attitudes des sujets face aux gens qui parlent le français. Aussi, des énoncés mesurant : 2.3. La motivation instrumentale et 2.4. La motivation intégrative.

3. Thème 3: Les attitudes face à la littératie :

Ce thème comprend des énoncés mesurant : 3.1. Les attitudes des sujets face à la lecture ainsi que 3.2. Leurs attitudes face à l'écrit.

4. Thème 4 : Les attitudes face aux autres langues :

Ce dernier thème comprend des énoncés mesurant : 4.1 Les attitudes des sujets face à l'apprentissage des autres langues étrangères.

Afin de nous assurer que les énoncés constituant chacun des thèmes étaient fiables, nous avons procédé à une analyse de la consistance interne (voir le point 5.6.1).

46 - Nous considérons le français comme langue seconde pour les groupes d'origine marocaine. Dans le cas des groupes francophones, ils ont tout simplement évalué leurs attitudes envers le français. Cette partie du questionnaire ne comportait pas des énoncés évaluant leurs attitudes envers l'anglais, considérée comme langue seconde pour les groupes francophones.

Tableau 4. Les thèmes se rapportant aux attitudes langagières des Marocains arabisés et francisés et des Marocains de Montréal et de Bruxelles.

Thèmes	Sous-Thèmes	Énoncés
1. Les attitudes face à langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	Q160, Q162, Q176, Q181, Q185, Q186, Q191, Q209, Q217
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	Q173, Q182, Q187, Q188, Q200, Q205, Q218
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	Q184, Q192, Q198, Q169
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	Q174, Q177, Q195, Q202, Q204, Q211, Q212, Q221
	2.3. La motivation instrumentale	Q183, Q203, Q213
	2.4. La motivation intégrative	Q196, Q178
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	Q163, Q168,Q172, Q180, Q194, Q207, Q210, Q214, Q216, Q220
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	Q170, Q179, Q190, Q197, Q201, Q206, Q215, Q219
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	Q166, Q171, Q175, Q193, Q199

Voir Annexes F à I (Partie 4 : Les attitudes langagières)

Tableau 5. Les thèmes se rapportant aux attitudes langagières des Québécois de Montréal

Thèmes	Sous-Thèmes	Énoncés
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	Q191, Q161, Q217
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	Q164, Q182, Q188, Q218
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	Q184, Q185, Q186, Q198, Q160, Q169, Q176
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	Q165, Q174, Q177, Q195, Q202, Q204, Q212
	2.3. La motivation instrumentale	Q183, Q213
	2.4. La motivation intégrative	Q178, Q196
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	Q163, Q168, Q172, Q180, Q194, Q207, Q214, Q216, Q220
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	Q170, Q179, Q190, Q197, Q201, Q206, Q215, Q219
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	Q193, Q199, Q166, Q171, Q175, Q189

Voir Annexes F à I (Partie 4 : Les attitudes langagières)

Tableau 6. Les thèmes se rapportant aux attitudes langagières des Belges de Bruxelles

Thèmes	Sous-Thèmes	Énoncés
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	Q189, Q162, Q210
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	Q164, Q172, Q181, Q186, Q197, Q211
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	Q183, Q184, Q185, Q195, Q160, Q168, Q175, Q177
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	Q165, Q173, Q176,Q192, Q199, Q200,Q204, Q205
	2.3. La motivation instrumentale	Q182, Q206
	2.4. La motivation intégrative	Q178, Q193
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	Q163, Q167, Q171,Q180, Q191, Q202,Q207, Q209,Q214
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	Q169, Q179, Q188,Q194, Q198, Q201,Q208, Q212
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	Q190, Q196, Q166, Q170, Q174

Voir Annexes F à I (Partie 4 : Les attitudes langagières)

Rapport-Gratuit.com

5.3.5 Partie 5 du questionnaire : l'identité culturelle

L'utilisation de cette partie du questionnaire (voir Annexes F à I) allait permettre de mesurer l'expression de l'identité culturelle chez chacun des groupes formant notre échantillon. Plus précisément, le sujet devait exprimer dans quelle mesure il considérait la distance entre lui-même et les membres de différents groupes ethnolinguistiques de son entourage, ainsi qu'entre ces différents groupes, et ce, au moyen d'une liste de 66 paires de différents groupes ethniques. Cette liste a été établie en fonction des groupes concernés par l'étude et du paysage linguistique dans lequel le questionnaire a été distribué. Le Tableau 7, présente la liste des paires pour chaque groupe [(47)]. Utilisant les concepts de « Très semblables » et de « Très différents », nous avons demandé aux sujets d'évaluer leur perception de la distance sociale entre les différents groupes ethniques, ainsi qu'entre eux-mêmes et ces groupes, et ce, sur une échelle de 9 points. Le concept de « Très semblables » occupe une extrémité de l'échelle et son antonyme « Très différents », l'autre extrémité, comme suit :

Très semblables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Très différents

Par exemple, à la question : « *Jugez-vous les Québécois francophones et les Européens comme très semblables ou très différents?.* » Le sujet devait répondre sur une échelle de jugement à 9 points allant de « Très semblables » à « Très différents ». Ainsi onze groupes, désignés par les étiquettes ethnolinguistiques courantes, ont été comparés entre eux et avec le sujet lui-même (voir Tableau 7).

47- Les groupes qui ont la même liste de paires se trouvent dans la même colonne.

Tableau 7. La liste de paires pour le questionnaire d'identité culturelle

Marocains de Montréal	Québécois de Montréal	Marocains de Bruxelles et Belges de Bruxelles[48]	Marocains arabisés et Marocains francisés
1-Québécois anglophones scolarisés	1-Québécois francophones scolarisés	1-Belges francophones scolarisés	1-Marocains arabophones peu scolarisés
2-Québécois francophones peu scolarisés	2-Québécois francophones peu scolarisés	2-Belges francophones peu scolarisés	2-Marocains arabophones scolarisés en français
3-Québécois anglophones scolarisés	3-Québécois anglophones scolarisés	3-Belges flamands scolarisés	3-Marocains arabophones scolarisés en arabe
4-Québécois anglophones peu scolarisés	4-Québécois anglophones peu scolarisés	4-Belges flamands peu scolarisés	4-Marocains berbérophones peu scolarisés
5-Québécois arabophones scolarisés	5-Québécois arabophones scolarisés	5-Belges d'origine marocaine scolarisés	5-Marocains berbérophones scolarisés en français
6-Québécois arabophones peu scolarisés	6-Québécois arabophones peu scolarisés	6-Belges d'origine marocaine peu scolarisés	6-Marocains berbérophones scolarisés en arabe
7-Québécois berbérophones scolarisés	7-Québécois allophones scolarisés	7-Marocains vivant en Belgique scolarisés	7- Immigrants marocains arabophones
9-Québécoisbilingues (arabe&français) scolarisés	9-Québécoisbilingues (arabe&français) scolarisés	9-Marocains vivant au Maroc scolarisés	9- Marocains arabophones bilingues(arabe& français)
10-Québécois bilingues(arabe&français) peu scolarisés	10-Québécois bilingues (arabe& français) peu scolarisés	10-Marocains vivant au Maroc peu scolarisés	10- Marocains berbérophones bilingues(berbère & français)
11-Québécois bilingues (français & anglais)	11-Québécois bilingues (français & anglais)	11-Européens du Sud	11- Européens francophones
12- Moi-même	12- Moi-même	12-Moi-même	12-Moi-même

48- En Belgique, nous avons fait la distinction entre les Belges d'origine marocaine, c'est-à-dire ceux qui ont obtenu la nationalité « belge »et les Marocains vivant en Belgique, c'est-à-dire ceux qui ont le statut de migrants.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Dans le but d'opérationnaliser le concept le l'identité culturelle chez nos groupes, nous avons appliqué une technique d'analyse statistique connue sous le nom d'échelonnage multidimensionnel (Multidimensional scaling : MDS) (Ramsay, 1992)[49]. Cette analyse statistique a été fortement utilisée dans plusieurs domaines, tels que l'anthropologie, l'histoire, la géographie, la psychologie, les sciences politiques. Dans le domaine de la psychologie sociale, plusieurs recherches ont aussi utilisé cette technique dans les dernières années (voir à ce propos les recherches de Abdous, 1992, de Hamers et Deshaies, 1982, de Hamers, 1992; 1998 et de Hamers, Blomart, Da Silveira & Faye, 1998).

L'importance de cette technique d'analyse, se situe particulièrement, dans sa capacité de fournir sur le plan mathématique, des distances entre des points qui se situent dans un espace à plusieurs dimensions. Selon Schiffman, Reynolds & Young (1981: 3). *«Multidimensional scaling is simply a useful mathematical tool that enables us to represent the similarities of objects spatially as in a map».* Hamers (1984 : 295) a de même noté que :

> *Cette technique appliquée à l'identité et à la distance culturelle, permet d'obtenir la configuration perçue entre les différents groupes culturels suivant un nombre de dimensions et permet de faire ressortir les points saillants de cette identité. (…) Il est possible d'évaluer à l'aide de cette technique dans quelle mesure un individu se situe proche de son propre groupe culturel ainsi que d'autres groupes culturels.*

Aussi, cette technique présente l'avantage de permettre au chercheur d'interpréter librement les étiquettes linguistiques utilisées pour désigner les groupes selon sa conception personnelle. C'est dans ce sens que Hamers et Deshaies (1982 : 42) soulignent que :

49- Nous tenons à préciser que ces analyses n'auraient pu être effectuées sans l'aide précieuse du professeur Ramsay, professeur à l'Université McGill à Montréal.

Le postulat sous jacent à cette approche, est que l'individu interprétera la désignation d'une étiquette ethnique suivant sa conception individuelle, c'est à dire suivant un ensemble de valeurs qu'il attribue à ce groupe. Le postulat de base est qu'un individu se perçoit plus au moins éloigner d'un groupe dans la mesure où il endosse ou non les mêmes valeurs que ce groupe.

5.4 La mise à l'essai de l'instrument

Il était important de faire une mise à l'essai de notre questionnaire afin de réduire les erreurs ou les sources d'erreurs susceptibles de provoquer une proportion importante de variations dans nos données. Krosnick (1999) et Market (1997), parlent de l'importance de la validité d'un instrument de mesure comme étant une nécessité qui donne un minimum de confiance et de crédibilité scientifique à la recherche. Selon Market: *«Les instruments de mesure choisis doivent permettre d'appréhender le mieux possible le phénomène que l'on cherche à mesurer »* Market (1997 : 4).

Rappelons que le questionnaire, ayant servi à réaliser notre étude a été utilisé dans plusieurs recherches nord-américaines (Da Silveira, 1988; Hamers et Dehaies, 1984, Hamers, 1997; etc.). Par ailleurs, nous avons jugé important d'en vérifier la fidélité étant donné que la population visée dans notre étude était différente de celle des recherches antérieures. Aussi, ce questionnaire a été mis à l'essai dans le cadre du projet AUPELF auprès de sujets minoritaires (les Marocains de Montréal; les Marocains de Bruxelles) et de sujets francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles). Ces sujets présentaient des caractéristiques similaires à celles des individus qui faisaient partie de la recherche,

À cet effet, une étude pilote s'est avérée aussi nécessaire dans le cadre de notre recherche. Celle-ci a été menée auprès des deux groupes majoritaires dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés). Un total de 10 sujets a complété les cinq parties du questionnaire. Nous leur avions demandé de lire le

questionnaire, de le compléter et enfin de donner une rétroaction relative aux problèmes de compréhension, aux erreurs typographiques et à la présentation.

Le premier objectif de cette étude pilote était de vérifier la clarté et la compréhension de l'ensemble des parties du questionnaire. Le deuxième objectif était d'une part d'évaluer le temps requis pour l'administration du questionnaire et, d'autre part, de noter les réponses des adolescents afin d'en tenir compte dans la mise au point finale du questionnaire.

Le résultat de cette mise à l'essai a été d'une grande utilité dans la mesure où les sujets ont tous répondu sans difficulté à toutes les questions. En plus, nous avons eu une idée plus précise du temps requis pour la passation de ce questionnaire qui était d'environ 30 minutes.

5.5 Le cadre général de la cueillette des données

La cueillette des données a été effectuée en deux périodes. Durant la première période, les données relatives aux deux groupes minoritaires dans le pays d'accueil, soit les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles et celles des deux autres groupes francophones majoritaires dans le pays d'origine, soit les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles ont été recueillies dans le cadre du projet AUPELF-UREF. La deuxième période a été consacrée à la cueillette des données concernant les deux groupes majoritaires dans le pays d'origine, soit le Maroc : les Marocains arabisés et les Marocains francisés.

5.5.1 Première période de cueillette des données

5.5.1.1 La cueillette des données à Montréal

Plus précisément, les données relatives au groupe des marocains de Montréal ont été recueillies dans la ville de Montréal. Cette ville a été retenue pour la cueillette des données, étant donné le grand nombre d'immigrants d'origine marocaine concentrés dans cette région métropolitaine dite à caractère multiethnique et multiculturel. Les données

ont été recueillies par nous-même dans un cadre familial. Nous nous déplacions nous-même aux domiciles des adolescents, et à la fin de chaque rencontre l'enfant nous référait à un autre enfant marocain, en prenant soin de nous donner ses coordonnées. En effet, cette méthode nous a permis d'obtenir un échantillon aléatoire, et ce, dans un délai assez raisonnable. Ce choix méthodologique était fondé sur le fait, qu'à Montréal, il y a une grande dispersion des élèves marocains dans les écoles publiques. Pendant la même période, et suivant la même procédure, nous avions recueilli les données pour le groupe des québécois francophones de Montréal.

5.5.1.2 La cueillette des données à Bruxelles

Pour ce qui est des deux groupes vivant à Bruxelles, à savoir les Marocains de Bruxelles et les Belges de Bruxelles, la cueillette des données a été effectuée dans quelques écoles de Bruxelles par une équipe de chercheurs de l'Université Libre de Bruxelles. Les assistantes donnaient les directives aux adolescents et s'assuraient que les questions étaient bien comprises.

5.5.2 Deuxième période de cueillette des données

5.5.2.1 La cueillette des données au Maroc

La deuxième période, constituait la cueillette des données pour les deux groupes majoritaires vivants au Maroc (les Marocains arabisés et les Marocains francisés). Les données ont été recueillies dans la ville de Tanger au Nord du Maroc et dans deux différents collèges [(50)]. La collecte des données pour le groupe des marocains arabisés a eu lieu dans un collège où l'enseignement se déroule exclusivement en arabe, alors que pour le groupe des marocains francisés, nous avons recueilli les données dans un autre collège où l'enseignement est donné en français. Dans les deux collèges, la cueillette des données s'est déroulée dans la classe avec le groupe d'étudiants mais sans la présence de leur professeur.

---

50 - Le terme collège est utilisé au Maroc dans les établissements où l'enseignement est de niveau secondaire.

Étant donné que les questionnaires étaient distribués dans un pays où les adolescents n'étaient pas familiers avec ce genre de questionnaires utilisés, et afin de nous assurer qu'ils étaient bien complétés et les consignes bien comprises, nous nous étions déplacée nous même au Maroc. Nous avons donc nous-même administré et expliqué les questionnaires.

5.6 Le plan de l'analyse statistique

Le traitement statistique via SAS (Statistical Analysis System) a été réalisé après dépouillement du questionnaire. Nous avions procédé à plusieurs types d'analyses : de consistance interne; descriptive; de contingence; de variance; et d'échelonnage multidimensionel .

5.6.1 Analyse de consistance interne

La partie du questionnaire sur les attitudes langagières a été soumise à l'analyse de consistance interne afin de vérifier sa validité. Bien que cette partie du questionnaire ait été utilisée et adaptée dans plusieurs recherches, en particulier auprès de la population nord américaine, celle-ci, pour les besoins de notre recherche, nécessitait une analyse de consistance interne. Nous précisons à cet effet, que dans notre recherche, nous avons étudié principalement une population nord africaine et de ce fait, nous pensons qu'une attitude face à une langue ou face à un groupe linguistique n'a probablement pas la même valeur ou la même signification pour un nord américain que pour un nord africain[51]. L'examen de la fidélité de l'instrument de mesure repose sur le calcul d'un coefficient de consistance interne (le alpha de Cronbach, 1951) qui permet de fournir de l'information sur l'homogénéité de l'instrument. Selon Brown (1996), le alpha de Cronbach est la technique statistique la plus utilisée pour mesurer la consistance interne d'un questionnaire comportant des échelles de Likert. Plus précisément, celle-ci mesure la

51- C'est dans ce sens que Jean Caron (http://www.rsmq.qc.ca/fr/instruments/guide.htm) professeur au département des sciences des comportements à l'université du Québec en Abitibi-Temiscamingue, souligne le problème de la validité de construit en expliquant qu'un phénomène peut se manifester différemment d'une culture à l'autre et que l'instrument original, bien que possédant une validité apparente de contenu et une validité concomitante, ne permet pas de mesurer adéquatement le phénomène dans la culture ciblée.

cohérence interne des éléments d'une échelle. Elle se fonde sur la corrélation moyenne entre les éléments et le nombre d'éléments d'une échelle (Pigeon & Kellet) [52]. Peter (1979) et Brown (1996) ont noté qu'il est difficile d'interpréter la valeur de ce coefficient, car il n'existe pas à proprement parler de seuil de rejet ou d'acceptation. Cette valeur selon eux est sensible au nombre d'items et d'intervalles de l'échelle de mesure : Plus les énoncés ou les modalités de l'échelle sont nombreux, plus la valeur de ce coefficient tendra artificiellement vers une valeur élevée. La qualité des questions ainsi que le nombre de sujets interrogés peut aussi influencer le résultat de la consistance interne. Dans ce cas-ci, chaque variable doit être traitée individuellement pour pallier cette lacune (Brown, 1996; Krosnick, 1999).

Dans notre étude, l'analyse de consistance interne a été appliquée pour chaque groupe [53]. Le résultat de cette analyse est présenté de façon détaillée dans la partie qui suit. Après chaque résultat nous présenterons deux tableaux pour chacun des groupes. Le premier tableau donne pour chaque sous-thème le nombre des items de départ et des items conservés avec le résultat de l'alpha. Le second, indique le nombre des items conservés et le nombre des items traités individuellement, et ce, pour chaque sous-thème.

5.6.1.1 Résultats de la consistance interne chez les Marocains arabisés

Les résultats relatifs aux échelles d'attitudes des élèves marocains arabisés qui sont présentés au Tableau 8 montrent que pour les quatre thèmes portant sur « les attitudes face à la langue maternelle », « les attitudes face au français », « les attitudes face à la littératie » et « les attitudes face aux autres langues », le coefficient alpha variait entre 0.79 à 0.24. Les coefficients, les plus hauts étaient relatifs aux « attitudes face aux gens

52- Pigeon, E. R & Kellett, R. Glossaire de termes usuels en recherche et évaluation
http://www.rcmp-learning.org/french/docs/ppcd1310.htm#alphdecron

53- Dans le texte nous présentons un tableau pour chaque groupe. Chaque tableau inclut des résultats généraux spécifiant l'alpha et l'alpha standardisé pour chaque sous thème. Nous donnons aussi des renseignements sur le nombre d'items de départ formant le sous-thème. Aussi le nombre d'items conservés.

Pour plus de renseignements concernant les résultats de consistance interne, il faut se référer à l'annexe B. Ces tableaux sont présentés de la façon suivante : les groupes dont les items des thèmes sont identiques ont été regroupés dans un même tableau (les groupes de même origine ethnique : deux groupes minoritaires et deux groupes majoritaires). Les autres groupes soit les groupes francophones majoritaires, dont les items des thèmes sont différents ont été présentés séparément.

qui parlent leur langue maternelle » (0.67); aux « attitudes face aux gens qui parlent le français » (0.79) ainsi qu'aux « attitudes face à l'écrit » (0.68). Par ailleurs, les indices des autres sous-thèmes variaient entre 0.57 à 0.24, et se lisaient comme suit : « les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle » (0.48); « les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français » (0.27); « les attitudes face à la lecture » (0.45); « les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues » (0.57); « la motivation instrumentale » (0.55) et enfin « la motivation intégrative » (0.24). Les items de ce dernier sous thème ont été éliminés puisqu'ils indiquaient un coefficient nul aux deux items qui le constituaient (voir aussi annexe B : Tableau AB21**)**. Toutefois, ces items ont été traités de façon individuelle (Q196, Q178) (voir aussi Tableau 9).

Tableau 8. Résultats de la consistance interne des échelles d'attitudes chez les Marocains arabisés

Thèmes	Sous-Thèmes	N/I/ D	N/I/C	Numéros items C	NS	Alpha	Alpha S
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	9	9	Q160,Q162,Q176,Q181,Q185,Q186,Q191,Q209,Q217	65	0.48	0.52
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	7	7	Q173,Q182,Q187,Q188,Q200,Q205,Q218	65	0.67	0.68
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	4	4	Q184,Q192,Q198, Q169	64	0.27	0.24
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	8	8	Q174,Q177,Q195,Q202,Q204,Q211, Q212, Q221	63	0.79	0.80
	2.3. La motivation instrumentale	3	3	Q183,Q203,Q213	64	0.55	0.56
	2.4. La motivation intégrative	2	0	Éliminés	66	0.24	0.25
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	10	10	Q163,Q168,Q172,Q180,Q194,Q207, Q210,Q214,Q216, Q220	58	0.45	0.46
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	8	8	Q170,Q179,Q190,Q197,Q201,Q206, Q215, Q219	63	0.68	0.69
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	5	5	Q166,Q171, Q175,Q193, Q199	53	0.57	0.57

N / I / D= le nombre des items de départ

N/ I / C= le nombre des items conservés

Numéros items C= les numéros des items conservés

NS= le nombre de sujets

Alpha S= Alpha standardisé

Rapport-Gratuit.com

Tableau 9. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Marocains arabisés

Thèmes	Sous-Thèmes	Échelle	Numéros d'items de l'échelle	Nombre d'items traités individuellement	Numéros d'items traités individuellement
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	9	Q160,Q162,Q176, Q181,Q185, Q186,Q191,Q209, Q217	Aucun	Aucun
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	7	Q173,Q182,Q187, Q188,Q200, Q205,Q218	Aucun	Aucun
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	4	Q184,Q192, Q198, Q169	Aucun	Aucun
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	8	Q174,Q177,Q195, Q202,Q204, Q211, Q212, Q221	Aucun	Aucun
	2.3. La motivation instrumentale	3	Q183,Q203, Q213	Aucun	Aucun
	2.4. La motivation intégrative	0	0	2	Q196,Q178
3.Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	10	Q163,Q168,Q172, Q180,Q194, Q207, Q210,Q214,Q216, Q220	Aucun	Aucun
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	8	Q170,Q179,Q190, Q197,Q201, Q206, Q215, Q219	Aucun	Aucun
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	5	Q166,Q171, Q175,Q193, Q199	Aucun	Aucun

5.6.1.2 Résultats de la consistance interne chez les Marocains francisés

En ce qui concerne les résultats des élèves marocains francisés, ils sont presque similaires à ceux observés chez le groupe des Marocains arabisés (voir Tableau 10). Nous avons remarqué toutefois, que le coefficient alpha à chacune des échelles d'attitude était plus élevé par rapport à celui enregistré chez les Marocains arabisés.

Pour les quatre thèmes qui portaient sur « les attitudes face à la langue maternelle; « les attitudes face au français »; « les attitudes face à la littératie » et « les attitudes face aux autres langues », le coefficient alpha variait entre 0.67 à 0.30. Au sous-thème des

« attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle », l'échelle indiquait un coefficient alpha relativement haut soit (0.67). Les indices des autres sous-thèmes variaient entre 0.59 à 0.30 et se lisaient comme suit : « Les attitudes face à l'utilisation et à l'apprentissage de la langue maternelle » (0.50); « les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français » (0.52); « les attitudes face aux gens qui parlent le français » (0.30); « les attitudes face à la lecture » (0.49); « les attitudes face à l'écrit » (0.47); « les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues » (0.35); « la motivation instrumentale » (0.52) et enfin « la motivation intégrative » (0.59). Il importe de signaler que nous avions éliminé de l'échelle les items du sous-thème de la motivation intégrative puisque les deux items qui le constituaient enregistraient un coefficient nul (voir annexe B : Tableau AB 21). En même temps, nous les avons traité individuellement (Q196, Q178) (voir aussi Tableau 11).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau 10. Résultats de la consistance interne des échelles d'attitudes chez les Marocains francisés

Thèmes	Sous-Thèmes	N /I/ D	N /I/C	Numéros items C	NS	Alpha	Alpha S
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	9	9	Q160,Q162,Q176,Q181,Q185,Q186,Q191,Q209,Q217	49	0.50	0.49
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	7	7	Q173,Q182,Q187,Q188,Q200,Q205,Q218	52	0.67	0.67
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	4	4	Q184,Q192, Q198, Q169	53	0.52	0.51
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	8	8	Q174,Q177,Q195,Q202,Q204,Q211,Q212, Q221	51	0.30	0.64
	2.3. La motivation instrumentale	3	3	Q183, Q203, Q213	53	0.52	0.53
	2.4. La motivation intégrative	2	0	Éliminés	55	0.59	0.59
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	10	10	Q163,Q168,Q172,Q180,Q194,Q207, Q210,Q214,Q216, Q220	52	0.49	0.61
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	8	8	Q170,Q179,Q190,Q197,Q201,Q206, Q215, Q219	51	0.47	0.49
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	5	5	Q166,Q171, Q175,Q193, Q199	52	0.35	0.44

N / I / D= le nombre des items de départ

N/ I / C= le nombre des items conservés

Numéros items C= les numéros des items conservés

NS= le nombre de sujets

Alpha S= Alpha standardisé

Tableau 11. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Marocains francisés

Thèmes	Sous-Thèmes	Échelle	Numéros d'itemsde l'échelle	Nombre d'items traités individuellement	Numéros d'items traités individuellement
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	9	Q160,Q162,Q176, Q181,Q185,Q186, Q191,Q209,Q217	Aucun	Aucun
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	7	Q173,Q182,Q187, Q188,Q200,Q205, Q218	Aucun	Aucun
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	4	Q184,Q192,Q198, Q169	Aucun	Aucun
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	8	Q174,Q177,Q195, Q202,Q204,Q211, Q212, Q221	Aucun	Aucun
	2.3. La motivation instrumentale	3	Q183,Q203,Q213	Aucun	Aucun
	2.4. La motivation intégrative	0	0	2	Q196,Q178
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	10	Q163,Q168,Q172, Q180,Q194,Q207, Q210,Q214,Q216, Q220	Aucun	Aucun
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	8	Q170,Q179,Q190, Q197,Q201,Q206, Q215, Q219	Aucun	Aucun
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	5	Q166,Q171, Q175,Q193,Q199	Aucun	Aucun

5.6.1.3 Résultats de la consistance interne chez les Marocains de Montréal

Le groupe des Marocains de Montréal formait un petit échantillon comparativement aux deux derniers groupes, soit 25 sujets. Par conséquent, le nombre restreint des sujets a affecté le résultat du coefficient alpha pour chaque sous-thème (voir Tableau 12). Notons également que nous avions éliminé tout les items qui avaient un coefficient faible (voir annexe B : Tableaux : AB9, AB17, AB 21, AB33). Les items éliminés des échelles et traités individuellement sont : (au Tableau AB9 : Q184; Q198; Q169); (au Tableau AB17 : Q203; Q213); (au Tableau AB21 : Q196; Q178); (au Tableau AB33 : Q166; Q171; Q175; Q199) (voir aussi Tableau 13).

L'alpha le plus haut s'enregistrait au sous-thème des « attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle » soit (0.59). Les alphas des autres sous-thèmes variaient entre (0.42) et (-.07) et se lisaient comme suit : « Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle » (0.32); « les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français » (-.7); « les attitudes face aux gens qui parlent le français » (0.42); « les attitudes face à la lecture » (0.09); « les attitudes face à l'écrit » (0.32); « les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues » (-.58). Enfin la motivation instrumentale (-.12) et la motivation intégrative (0.41).

Tableau 12. Résultats de consistance interne des échelles d'attitudes chez les Marocains de Montréal

Thèmes	Sous-Thèmes	N /I/ D	N /I/C	Numéros items C	NS	Alpha	AlphaS
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	9	9	Q160,Q162, Q176,Q181, Q185,Q186, Q191,Q209, Q217	25	0.32	0.39
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	7	7	Q173,Q182, Q187,Q188, Q200,Q205, Q218	24	0.59	0.63
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	4	1	Q192	23	-0.7	-0.64(*)
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	8	8	Q174,Q177, Q195,Q202, Q204,Q211, Q212, Q221	25	0.42	0.45
	2.3. La motivation instrumentale	3	1	Q183	25	-.12	-.20(*)
	2.4. La motivation intégrative	2	0	Éliminés	23	0.41	0.41
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	10	10	Q163,Q168, Q172,Q180, Q194,Q207, Q210,Q214, Q216, Q220	25	0.09	0.31
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	8	8	Q170,Q179, Q190,Q197, Q201,Q206, Q215, Q219	23	0.32	0.34
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	5	1	Q193	25	-.58	-.16(*)

N / I / D= le nombre des items de départ

N/ I / C= le nombre des items conserves

Numéros items C= les numéros des items conservés

NS= le nombre de sujets

Alpha S= Alpha standardisé

(*)= Lorsque un thème est composé d'un seul item ou d'un nombre limité d'items qui ont une valeur de alpha faible, ceci affecte négativement la valeur de alpha pour ce même thème

Tableau 13. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Marocains de Montréal

Thèmes	Sous-Thèmes	Échelle	Numéros d'items de l'échelle	Nombre d'items traités individuellement	Numéros d'items traités individuellement
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	9	Q160,Q162,Q176, Q181,Q185, Q186,Q191,Q209Q 217	Aucun	Aucun
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	7	Q173,Q182,Q187, Q188,Q200, Q205,Q218	Aucun	Aucun
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	4	Q192(*)	3	Q184, Q198, Q169
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	8	Q174,Q177,Q195, Q202,Q204,Q211, Q212, Q221	Aucun	Aucun
	2.3. La motivation instrumentale	3	Q183(*)	2	Q203, Q213
	2.4. La motivation intégrative	0	0	2	Q196, Q178
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	10	Q163,Q168,Q172, Q180,Q194,Q207, Q210,Q214,Q216, Q220	Aucun	Aucun
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	8	Q170,Q179,Q190, Q197,Q201, Q206, Q215, Q219	Aucun	Aucun
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	5	Q193(*)	4	Q166,Q171,Q175,Q199

(*)= Lorsque l'échelle contient un item, ce dernier est traité statistiquement de façon individuelle

5.6.1.4 Résultats de la consistance interne chez les Marocains de Bruxelles

Les résultats de consistance interne qui se rapportaient aux Marocains de Bruxelles ont indiqué que l'alpha de Cronbach à chacun des sous-thèmes variait entre (0.69) et (–4.06), ce qui révélait un coefficient alpha très faible (voir Tableau 14). Ceci, nous a donc amenée à éliminer des items indiquant un niveau faible d'alpha (voir annexe B : Tableaux : AB1, AB5, AB21) et les avons traité individuellement. Les items éliminés

sont (au Tableau AB1 : Q160; Q176; Q181; Q185; Q186; Q191; Q217); (au Tableau AB5 : Q188; Q205); (au Tableau AB21 : Q196; Q178) (voir aussi Tableau 15)

L'alpha le plus haut (0.69) a été enregistré pour le sous-thème, des « attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle ». Les alphas des autres sous thèmes étaient de l'ordre de (0.51) et de (–4.06) et se lisaient comme suit: « Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle » (-4.06); « les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français » (0.16); « les attitudes face aux gens qui parlent le français » (0.18); « les attitudes face à la lecture » (0.44); « les attitudes face à l'écrit » (0.46); « les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues » (0.18). Enfin « la motivation instrumentale » (0.51) et « la motivation intégrative » (0.27)

Tableau 14. Résultats de la consistance interne des échelles d'attitudes chez les Marocains de Bruxelles

Thèmes	Sous-Thèmes	N/I/ D	N /I/C	Numéros items C	NS	Alpha	AlphaS
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	9	2	Q162,Q209	4	-4.06	-1.0(*)
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	7	5	Q173,Q182,Q 187, Q200, Q218	82	0.69	0.68
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	4	4	Q184,Q192,Q 198, Q169	85	0.16	0.17
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	8	8	Q174,Q177,Q 195,Q202,Q2 04,Q211,Q21 2, Q221	82	0.18	0.60
	2.3. La motivation instrumentale	3	3	Q183,Q203, Q213	85	0.51	0.51
	2.4. La motivation intégrative	2	0	éliminés	86	0.27	0.27
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	10	10	Q163,Q168,Q 172,Q180,Q1 94,Q207, Q210,Q214,Q 216, Q220	83	0.44	0.50
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	8	8	Q170,Q179, Q190,Q197, Q201,Q206, Q215, Q219	81	0.46	0.48
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	5	5	Q166,Q171, Q175,Q193, Q199	82	0.18	0.19

N / I / D= le nombre des items de départ

N/ I / C= le nombre des items conservés

Numéros items C= les numéros des items conservés

NS= le nombre de sujets

Alpha S= Alpha standardisé

(*)=Lorsque un thème est composé d'un seul item ou d'un nombre limité d'items qui ont une valeur de alpha faible, ceci affecte négativement la valeur de alpha pour ce même thème

Tableau 15. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Marocains de Bruxelles

Thèmes	Sous-Thèmes	Échelle	Numéros d'items de l'échelle	Nombre d'items traités individuellement	Numéros d'items traités individuellement
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	2	Q162,Q209	7	Q160; Q176; Q181; Q185; Q186; Q191; Q217
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	5	Q173,Q182,Q187, Q200, Q218	2	Q188, Q205
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	4	Q184,Q192,Q198, Q169	Aucun	Aucun
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	8	Q174,Q177,Q195, Q202,Q204,Q211, Q212, Q221	Aucun	Aucun
	2.3. La motivation instrumentale	3	Q183,Q203, Q213	Aucun	Aucun
	2.4. La motivation intégrative	0	0	2	Q196, Q178
3.Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	10	Q163,Q168,Q172, Q180,Q194, Q207,Q210,Q214, Q216, Q220	Aucun	Aucun
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	8	Q170,Q179, Q190,Q197, Q201,Q206, Q215, Q219	Aucun	Aucun
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	5	Q166,Q171, Q175,Q193, Q199	Aucun	Aucun

5.6.1.5 Résultats de la consistance interne chez les Québécois de Montréal

Le groupe des Québécois de Montréal est composé d'un nombre restreint de sujets, soit de 25 sujets au total. Ce nombre limité de sujets a affecté directement les résultats de la consistance interne qui ont indiqué un alpha de Cronbach faible pour chaque sous-thème (voir Tableau 16). Partant de ces résultats nous avons éliminé certains items ayant un faible coefficient (voir annexe B : Tableaux AB2, AB6, AB14, AB18, AB22, AB26, AB29). Les items éliminés des échelles ont été traités individuellement. Ce sont les

Rapport-Gratuit.com

suivants: (au Tableau AB2 : Q191); (au Tableau AB6 : Q164; Q182; Q188); (au Tableau AB14 : Q165; Q174; Q177; Q204; Q212); (au Tableau AB18 : Q183; Q213); (au Tableau AB22 : Q178; Q196); (au Tableau AB26 : Q180, Q194; Q207; Q220); (au Tableau AB29 : Q206; Q215; Q219) (voir aussi Tableau 17).

Les indices d'attitudes chez ce groupe avaient un coefficient alpha variant entre (0.52) le plus haut et (-.08) le plus faible. Les alphas à chaque sous-thème se lisaient comme suit : « les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle » (0.01); « les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle » (0.23); « les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français » (0.52); « les attitudes face aux gens qui parlent le français » (0.14); « les attitudes face à la lecture » (-.08); « les attitudes face à l'écrit » (0.03); « les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues » (0.52). Enfin, « la motivation instrumentale » (0.24) et « la motivation intégrative » (0.08).

Tableau 16. Résultats de la consistance interne des échelles d'attitudes chez les Québécois de Montréal

Thèmes	Sous-Thèmes	N/I/ D	N/I/C	Numéros items C	NS	Alpha	AlphaS
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	3	2	Q161,Q217	25	0.01	0.02
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	4	1	Q218	25	0.23	-.23(*)
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	7	7	Q184,Q185, Q186,Q198, Q160,Q169, Q176	25	0.52	0.52
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	7	2	Q195,Q202,	22	0.14	0.04
	2.3. La motivation instrumentale	2	0	Éliminés	25	0.24	0.25
	2.4. La motivation intégrative	2	0	Éliminés	24	0.08	0.07
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	9	7	Q163,Q168, Q172, Q214,Q216, Q220	23	-.08	0.05
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	8	5	Q170,Q179, Q190,Q197, Q201	25	0.34	0.05
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	6	6	Q193,Q199, Q166,Q171, Q175, Q189	25	0.52	0.54

N / I / D= le nombre des items de départ

N/ I / C= le nombre des items conservés

Numéros items C= les numéros des items conservés

NS= le nombre de sujets

Alpha S= Alpha standardisé

(*)= Lorsque un thème est composé d'un seul item ou d'un nombre limité d'items qui ont une valeur de alpha faible, ceci affecte négativement la valeur de alpha pour ce même thème

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau 17. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Québécois de Montréal

Thèmes	Sous-Thèmes	Échelle	Numéros d'items de l'échelle	Nombre d'items traités individuellement	Numéros d'items traités individuellement
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	2	Q161,Q217	1	Q191
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	1	Q218(*)	3	Q164; Q182; Q188
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	7	Q184,Q185, Q186,Q198, Q160,Q169, Q176	Aucun	Aucun
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	2	,Q195, Q202,	5	Q165; Q174; Q177; Q204; Q212
	2.3. La motivation instrumentale	0	0	2	Q183, Q213
	2.4. La motivation intégrative	0	0	2	Q196, Q178
3.Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	6	Q163,Q168, Q172,Q214,Q216 Q220	4	Q194; Q207; Q210, Q180
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	5	Q170,Q179, Q190,Q197,Q201	3	Q200; Q215; Q219
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	6	Q193,Q199, Q166,Q171, Q175, Q189	Aucun	Aucun

(*)= Lorsque l'échelle contient un item, ce dernier est traité statistiquement de façon individuelle

5.6.1.6 Résultats de la consistance interne chez les Belges de Bruxelles

Les résultats concernant les indices d'attitudes des élèves belges de Bruxelles présentés au Tableau 18, ont montré que les sous-thèmes avaient des coefficients qui variaient entre (0.52) le plus haut et (–3.04) le plus faible. Notons également que les items qui indiquaient un coefficient très faible, ont été éliminés des échelles (voir annexe B : Tableaux : AB3, AB19, AB23) (au tableau AB3; Q189; Q210); (au Tableau AB19 : Q182; Q206); (au Tableau AB23 : Q178; Q193). Les items éliminés ont été traités individuellement (voir aussi Tableau 19).

La valeur de alpha à chaque sous-thème se lisait comme suit : « Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle » (-3.40); « les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle » (0.33); « les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français » (0.51); « les attitudes face aux gens qui parlent le français » (0.46); « les attitudes face à la lecture » (0.15); « les attitudes face à l'écrit » (0.48); « les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues » (0.52). Enfin, « la motivation instrumentale » (-.27) et « la motivation intégrative » (-1.08).

Tableau 18. Résultats de la consistance interne des échelles d'attitudes chez les Belges de Bruxelles

Thèmes	Sous-Thèmes	N/I/ D	N/I/ C	Numéros items C	NS	Alpha	AlphaS
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	3	1	Q162	34	-3.40	-1.69(*)
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	6	6	Q164,Q172, Q181,Q186, Q197, Q211	32	0.33	0.32
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	8	8	Q183,Q184, Q185,Q195, Q160,Q168, Q175, Q177	34	0.51	0.51
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	8	8	Q165,Q173, Q176,Q192, Q199,Q200, Q204, Q205	34	0.46	0.47
	2.3. La motivation instrumentale	2	0	Éliminés	34	-0.27	-.27(*)
	2.4. La motivation intégrative	2	0	Éliminés	34	-1.08	-1.1(*)
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	9	9	Q163,Q167, Q171,Q180, Q191,Q202, Q207,Q209, Q214	33	0.15	0.23
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	8	8	Q169,Q179, Q188,Q194, Q198,Q201, Q208, Q212	32	0.48	0.50
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	5	5	Q190,Q196, Q166,Q170, Q174	34	0.52	0.52

N / I / D= le nombre des items de départ

N/ I / C= le nombre des items conservés

Numéros items C= les numéros des items conservés

NS= le nombre de sujets

Alpha S= Alpha standardisé

(*)= Lorsque un thème est composé d'un seul item ou d'un nombre limité d'items qui ont une valeur de alpha faible, ceci affecte négativement la valeur de alpha pour ce même thème

Tableau 19. Les échelles retenues et les items traités individuellement chez les Belges de Bruxelles

Thèmes	Sous-Thèmes	Échelle	Numéros d'items de l'échelle	Nombre d'items traités individuellement	Numéros d'items traités individuellement
1. Les attitudes face à la langue maternelle	1.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle	1	Q162(*)	2	Q189; Q210
	1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle	6	Q164,Q172, Q181,Q186, Q197, Q211	Aucun	Aucun
2. Les attitudes face au français	2.1. Les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français	8	Q183,Q184, Q185,Q195, Q160,Q168, Q175, Q177	Aucun	Aucun
	2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français	8	Q165,Q173, Q176,Q192, Q199,Q200, Q204, Q205	Aucun	Aucun
	2.3. La motivation instrumentale	0	0	2	Q182; Q206
	2.4. La motivation intégrative	0	0	2	Q178; Q193
3. Les attitudes face à la littératie	3.1. Les attitudes face à la lecture	9	Q163,Q167, Q171,Q180, Q191,Q202, Q207,Q209, Q214	Aucun	Aucun
	3.2. Les attitudes face à l'écrit	8	Q169,Q179, Q188,Q194, Q198,Q201, Q208, Q212	Aucun	Aucun
4. Les attitudes face aux autres langues	4.1. Les attitudes face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues étrangères	5	Q190,Q196, Q166,Q170, Q174	Aucun	Aucun

(*)= Lorsque l'échelle contient un item, ce dernier est traité statistiquement de façon individuelle

En somme, les résultats de l'analyse de consistance interne ont montré que l'alpha de Cronbach pour chacun des sous thèmes et pour chacun des groupes est relativement faible. Cependant, en tenant compte du nombre restreint de sujets pour chaque sous-groupe ainsi que du nombre très limité des items formant les sous-thèmes de cette partie du questionnaire, nous pouvons dire que le questionnaire demeure valide et que les résultats de la consistance interne peuvent être considérés de façon générale comme

conformes à ce qu'on rencontre en sciences humaines (Brown, 1996). Aussi, il serait important de souligner que les items dont le résultat du coefficient alpha est faible ont été éliminés de l'échelle, mais traités individuellement. D'ailleurs, comme le mentionne Locher (1994) un coefficient alpha qui est faible ne veut nullement indiquer que le questionnaire est sans valeur, mais il faut simplement se servir des items comme des variables individuelles plutôt que comme indice. Par ailleurs, les coefficients les plus faibles exigent quelques explications que nous tentions de fournir dans les lignes qui suivent:

Le niveau faible de coefficient enregistré aux sous-thèmes des attitudes langagières s'explique d'une part, par le nombre restreint des items de cette partie du questionnaire, d'autre part, par le nombre limité des répondants. Gulliksen (1950) souligne que pour mesurer la consistance interne d'un instrument, le chercheur présente plusieurs items pour l'appréhender pour un large échantillon sinon la valeur d'alpha est affectée par le nombre d'items de l'instrument et le nombre de répondants. De même Brown (1996) et Krosnick (1999) suggèrent que la valeur du coefficient alpha, pourrait être sensible au nombre d'items et d'intervalles de l'échelle de mesure. Selon ces derniers, plus l'énoncé ou les modalités de l'échelle sont nombreux, plus la valeur de ce coefficient tendra vers une valeur élevée.

Une autre explication peut être avancée pour certains résultats qui présentent un coefficient faible, il s'agit de la complexité des items (phrases longues, complétives, pronoms relatifs, etc.). Cette complexité a probablement nuit à la compréhension des phrases. Brown (1996: 57) souligne: *« (…) Internal consistency is affected by many factors, but from the researcher's point of view, the three most important factors are length (or total number of questions) the quality of the questions, and the fit to the group being measured ».*

Dans ce cadre, nous estimons que l'analyse de consistance interne demeure nécessaire pour la validation de notre questionnaire, aussi le fait de traiter individuellement certains items nous a permis de pallier la faiblesse de l'indice de Cronbach. Une fois l'analyse de consistance interne achevée, nous avons procédé aux autres types d'analyses. Il s'agit de

l'analyse descriptive, de l'analyse de contingence : le Chi-carré; de l'analyse de variance, ANOVA; et enfin, de l'analyse d'échelonnage multidimensionnel, MDS.

5.6.2 Analyse descriptive

Après dépouillement du questionnaire nous avions procédé à une analyse descriptive. Celle-ci consistait notamment à examiner les résultats des informations recueillies, à les ordonner, et à les présenter soit en indiquant la moyenne et l'écart-type caractérisant les réponses des sujets aux questions examinées ou tout simplement en présentant les résultats sous forme de tableaux de fréquence ou de tableaux de score. Les tableaux de fréquence nous renseignent sur le nombre et le pourcentage des sujets pour chacune des questions alors que les tableaux de score [(54)] nous donnent le nombre et le pourcentage des occurrences. Les résultats sont présentés sans ajouter de commentaires sur leur signification ou leur importance.

5.6.3 Analyse de contingence : le chi-carré

L'objectif visé par cette analyse était de répondre d'une part, à la question (Q1) de notre recherche, à savoir le lien qui existait entre les attitudes langagières, le niveau perçu de compétence linguistique, et les usages langagiers chez des groupes minoritaires dans le pays d'accueil, et des groupes majoritaires dans le pays d'origine. D'autre part, de vérifier l'existence des liens que supposaient nos hypothèses H1, H2, H3, H4.

Dans le but de vérifier ces hypothèses, nous avons utilisé les analyses de type croisé X^2 (chi-carré). Le choix de ce genre d'analyse s'appuie sur le fait que les variables d'usages langagiers n'étaient pas des variables ordinales qui pouvaient être analysées par la statistique de Pearson, Spearman ou Kendall [(55)]. Ceci nous a donc amené à utiliser ce type d'analyse dans le but de déterminer s'il existe une relation entre les variables d'attitudes langagières et les variables d'usages langagiers.

---

54 - Nous entendons par analyse de score la sommation des valeurs trouvées selon les données rencontrées dans le fragment étudié (Stormo, 1990).

55- Nous étions conseillée par Monsieur Gaétan Daigle, statisticien au Département de Mathématiques et de Statistique à l'Université Laval. Monsieur Daigle a supervisé notre travail sur le plan statistique.

5.6.4 Analyse de variance : ANOVA

L'autre technique d'analyse que nous avons employée est l'analyse de variance de type (ANOVA). Cette dernière est une technique qui consiste à séparer la variation totale d'un ensemble de données en composantes raisonnées, associées à des sources spécifiques de variation. Généralement, le but de cette analyse est d'une part, de comparer trois ou plusieurs moyennes des populations considérées et de conclure à l'égalité ou à la non égalité globale de toutes les moyennes, d'autre part, de tester certaines hypothèses concernant les paramètres du modèle ou, d'estimer les composantes de la variance. C'est une technique qui a surtout pour but de démontrer qu'il existe une différence systématique entre les échantillons, laquelle doit être expliquée. Plus spécifiquement, nous avons utilisé la procédure ***PROC GLM*** qui nous permet non seulement de comparer les groupes entre eux mais aussi de comparer deux groupes versus deux autres groupes au moyen de ***l'analyse de contraste***. Par mesure de précision, nous avons aussi utilisé le test de ***Sheffé***. Ce dernier test permet de situer la différence entre les moyennes lorsque l'analyse de variance révèle que les moyennes sont inégales. Il importe de souligner aussi que contrairement au t-test, le test de Scheffé est utilisé surtout lorsque les groupes n'ont pas le même nombre de sujets comme c'est le cas dans notre recherche.

Son utilisation nous a permis de répondre à deux de nos questions de recherche. La première question (Q2) était de savoir s'il existait une différence entre les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux pays francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et les sujets en situation majoritaire de même culture dans leur pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés), et ce, au niveau de leurs attitudes et leur niveau perçu de compétence linguistique, leurs usages langagiers et leurs habitudes linguistiques. La deuxième question (Q3) était de savoir s'il existait une différence entre les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux pays francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et les sujets francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles), et ce, sur le plan de leurs attitudes, de leur niveau perçu de compétence linguistique, et de leurs habitudes linguistiques.

De ces deux questions de recherche découlaient les hypothèses (H5, H6, H7, H8) qui ont été vérifiées au moyen de cette technique.

Par ailleurs, dans le but de mesurer l'identité et la distance culturelle perçues entre les sujets et les autres groupes culturels concernés, nous avons utilisé l'analyse d'échelonnage Multidimensionnel (Multidimensional Scaling : MDS) de type multiscale (Ramsay, 1992).

5.6.5 Analyse d'échelonnage multidimensionnel (MDS)

L'analyse d'échelonnage multidimensionnel est une technique qui cherche à organiser l'information concernant des variables relatives à un groupe homogène, (c'est-à-dire les membres de ce groupe sont semblables aux autres membres) et à un groupe hétérogène (c'est-à-dire les membres de ce même groupe sont différents des autres membres). Dans la présente recherche, nous avons utilisé un univers social à deux dimensions. Dans celui-ci nous trouvons des regroupements des groupes qui sont proches l'un de l'autre.

La technique de l'échelonnage multidimensionnel est parmi les techniques d'évaluation les plus fiables pour mesurer l'identité culturelle des groupes (Ramsay, 1992). Grâce à cette technique, nous allions pouvoir répondre à la question (Q4) de notre recherche, à savoir si l'expression de l'identité culturelle était différente d'un groupe à l'autre selon le statut des sujets, le pays d'accueil ou la langue de scolarisation. De cette question découlaient les hypothèses (H9, H10, H11) de recherche, que nous avons vérifiées au moyen de cette technique.

Par ailleurs, cette technique ne débouche pas sur un score moyen mais plutôt sur un profil non quantifiable. De plus, elle ne pourra pas établir de liens statistiques entre ces profils et les scores des comportements langagiers. Pour cette raison, nous n'avons pas formulé d'hypothèses concernant les liens entre les comportements langagiers et le profil identitaire; nous discuterons cependant d'un éventuel rapport existant entre les deux types d'analyse dans le Chapitre 7 intitulé: discussion des résultats.

Rapport-Gratuit.com

C'est donc ici que se termine la description de la procédure telle que suivie dans le cadre de notre recherche. Nous consacrerons le chapitre suivant à la présentation de l'analyse descriptive des mesures d'usages langagiers, d'habitudes linguistiques et culturelles, de perception de la compétence linguistique et d'attitudes langagières.

6 Chapitre 5 ✍ Résultats des analyses descriptives

« Décrire c'est comprendre… ».

Proverbe indien

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

6.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats des analyses descriptives relatifs aux mesures suivantes : les usages langagiers, les habitudes linguistiques et culturelles, l'auto-évaluation de la compétence linguistique et les attitudes langagières [56]. Cette description concerne plus particulièrement les quatre groupes cibles de notre recherche à savoir les deux groupes minoritaires dans le pays d'accueil (les Marocains de Montréal et les Belges de Bruxelles) et les deux groupes majoritaires dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés). Le chapitre suivant intitulé «Vérification des hypothèses » sera consacré à la présentation des résultats relatifs à chacune de nos hypothèses de recherche, et ce, pour les six groupes (les deux groupes minoritaires dans le pays d'accueil, les deux groupes majoritaires dans le pays d'origine ainsi que les deux groupes francophones majoritaires dans le pays d'origine).

Nous présenterons les résultats pour chacune des mesures en suivant l'ordre selon lequel elle apparaissait dans le chapitre de la méthodologie. La partie qui suit sera consacrée à la description des résultats relatifs aux usages langagiers des sujets dans les milieux familial et scolaire.

6.1 Les usages langagiers

Rappelons que les questions concernant les usages langagiers des sujets devaient permettre de recueillir des données sur les différentes utilisations des langues [57] que fait le sujet en milieu familial et en contexte scolaire. Il s'agissait de l'usage des langues que le sujet indiquait faire avec son interlocuteur et, d'autre part, de l'usage des langues que cet interlocuteur faisait avec le sujet.

56- Dans le but d'alléger ce chapitre, nous avons jugé indispensable de mettre en annexes (B, C, D) sous forme de tableaux les résultats détaillés, et de n'inclure dans le texte que ceux qui sont pertinents.

57- Étant donné que les groupes impliqués dans l'étude se trouvaient dans des milieux culturellement différents, cette partie qui se rapporte aux usages langagiers a été adaptée en fonction du milieu et de l'appartenance ethnolinguistique des sujets.

Dans cette section, nous présenterons d'une part, les résultats des analyses de score [58] qui nous donnent le nombre et le pourcentage des occurrences aux variables des usages langagiers regroupées ensemble (les variables des usages langagiers en milieu familial, en milieu scolaire et avec les amis). D'autre part, nous exposerons les résultats des analyses de fréquence qui nous renseignent sur le nombre et le pourcentage des sujets pour chacune des questions des usages langagiers [59] traitée individuellement.

Les résultats des analyses de score relatifs aux usages langagiers ont montré une disparité entre les quatre groupes. Chez les deux groupes majoritaires dans le pays d'origine, les résultats ont indiqué que la langue arabe est déclarée être utilisée à 78.5% chez les Marocains arabisés et dans un pourcentage de 9.1% chez les Marocains francisés. Ces derniers faisaient davantage usage d'un mélange de langue (français et arabe), et ce, dans un pourcentage de 68.4%. Par contre, les Marocains arabisés ne disaient faire un tel mélange que dans un pourcentage de 16.8%.

Chez les deux groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et ceux de Bruxelles) les usages langagiers déclarés semblent différents d'un groupe à l'autre. La langue arabe est employée à 61.9% chez les Marocains de Montréal et elle n'est pas du tout utilisée chez les Marocains de Bruxelles. Ces derniers avaient recours davantage à un mélange de langue (français et berbère) soit dans un pourcentage de 44.8%. Les Marocains de Bruxelles employaient aussi le français dans un pourcentage de 33.3%. Également les Marocains de Montréal en faisaient usage à 38.0%. La langue berbère est aussi pratiquée à 19.6% chez les Marocains de Bruxelles. Par contre, elle n'est pas du tout utilisée chez les Marocains de Montréal (voir Tableau : 20).

58- Rappelons que l'analyse de score se définie de la façon suivante: La sommation des valeurs trouvées selon les données rencontrées dans le fragment étudié (Stormo, 1990)

59- Dans le texte, nous présenterons seulement les résultats par score des variables d'usages langagiers regroupées ensemble. Toutefois, nous présenterons les résultats de fréquence de sujets pour chacune des questions des usages langagiers en annexe C.

Tableau 20. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires : Analyse de score des usages langagiers en milieu familial et scolaire : Parents, frères/sœurs, camarades

Langues utilisées	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%
Arabe	406	78.5	40	9.1	122	61.9	0	0
Berbère	0	0	7	1.6	0	0	134	19.6
Français	8	1.5	6	7.0	75	38.0	228	33.3
Français & arabe	87	16.8	300	68.4	0	0		
Français & berbère	0	0	1	0.2	0	0	306	44.8
Français & flamand & berbère	0	0	0	0	0	0	12	1.7
Autres	16	3.9	59	14.5	0	0	3	0.3

(x) : le nombre d'occurrences

(%) : le pourcentage d'occurrences

Pour ce qui est des résultats des analyses de fréquence pour chacune des questions des usages langagiers, ils sont présentés en termes de nombre et de pourcentage des sujets pour chacune des questions. Rappelons que ces derniers devaient indiquer la (les) langue(s) qu'ils utilisaient avec leurs interlocuteurs et que leurs interlocuteurs utilisaient avec eux dans le milieu familial et scolaire[60], et avec les amis en général.

Chez les groupes majoritaires dans le pays d'origine, 70.3% des Marocains arabisés ont indiqué que leurs pères leur parlent en arabe, et 26.5% ont dit le français et l'arabe. Aussi, 84.6% ont indiqué que leurs mères leur parlent aussi l'arabe, et seulement 9.2% ont dit le français et l'arabe. Pour ce qui est des langues que le sujet lui-même déclarait utiliser avec le père et la mère, 72.3% des sujets ont dit parler l'arabe avec leurs pères et 21.5% ont dit le français et l'arabe. Également, avec la mère 80.0% disaient utiliser l'arabe et seulement 13.8% employer le français et l'arabe. Lorsque nous avions demandé aux

60- Ces tableaux figurent en annexe C.

sujets dans quelle langue les frères et sœurs leurs adressaient la parole, 79.3% disaient l'arabe et seulement 15.8% disaient le français et l'arabe. Pareillement, 79.6% des sujets disaient employer l'arabe avec les frères et sœurs et 15.6% utiliser le français et l'arabe. Chez le même groupe, 89.3% des sujets ont indiqué qu'ils parlent l'arabe avec leurs camarades en général et seulement une petite proportion (6.0%) ont dit le français et l'arabe. Par contre, 26.1% ont dit parler le français et l'arabe avec les camarades de l'école et la majorité soit 72.3% a indiqué parler aussi l'arabe avec les camarades de l'école (voir annexe C : Tableaux AC38 à AC45).

En revanche, chez les Marocains francisés, il appert que 74.0% des Marocains francisés affirmaient que leurs pères s'adressent à eux dans un mélange de langues (français et arabe); 5.5% disaient le français et seulement 3.7% déclaraient l'arabe. Nous observons aussi les mêmes résultats chez les mères. La majorité, soit 73.2% indiquait que leurs mères leur parlent un mélange de langues (français et arabe); 5.3% uniquement le français; 5.3% uniquement l'arabe. Par contre 14.3% ont indiqué que leurs mères leur parlent une autre langue[61].

En outre, lorsqu'il s'agit de l'usage des langues que le sujet lui-même fait avec les parents, les résultats se présentent presque de la même façon. Avec le père, la majorité des sujets soit (69.0%) ont affirmé qu'ils emploient plutôt un mélange de langue (français et arabe); 12.7% disaient employer le français; 12.7% ont indiqué d'autres langues et finalement, seulement 3.6% ont affirmé utiliser l'arabe. Aussi, lorsqu'il s'agit de l'usage des langues avec la mère, 75.0% des sujets déclaraient utiliser un mélange de langue (français et arabe); 12.5% ont dit utiliser une autre langue; 5.3% des sujets affirmaient employer le français et enfin, 5.3% disaient l'arabe. De même, à la question sur l'usage des langues que les frères et sœurs font avec le sujet, 71.7% des sujets affirmaient que leurs frères et sœurs s'adressent à eux en un mélange de langue (français arabe); 20.5% disaient d'autres langues et 5.6% affirmaient le français. Aucun des sujets n'a indiqué l'arabe. Également, lorsqu'il s'agit de l'usage des langues que le sujet lui-même pratique

61- Les élèves qui ont indiqué une autre langue dans les diverses situations spécifiaient l'espagnol comme langue d'usage. Au moment de l'expérimentation, les sujets nous ont expliqué qu'ils prenaient des cours privés en espagnol en dehors de l'école.

avec ses frères et sœurs, la majorité des sujets soit 76.9% disaient employer un mélange de langue (français et arabe); 19.2% utiliser une autre langue, et finalement 7.6% des sujets ont indiqué le français et aucun d'entre eux l'arabe. Par contre, avec les camarades en général, plus de la moitié des sujets ont dit utiliser l'arabe (51.7%); d'autres, soit (35.7%) employer un mélange de langue (français et arabe). Enfin, quelques-uns d'entre-eux (8.7%) ont indiqué une autre langue. Pour ce qui est de l'usage des langues avec les camarades de l'école, les sujets semblent avoir un comportement langagier différent puisque les résultats ont montré que la grande majorité, soit 73.2%, affirmait utiliser avec les camarades de l'école un mélange de langue (français et arabe); 12.5% de sujets disaient utiliser seulement le français, alors que le reste des sujets, soit 11%, disaient avoir recours à d'autres langues (voir annexe C : Tableaux AC38 à AC45).

En revanche, le comportement langagier des Marocains de Montréal et celui des Marocains de Bruxelles, est relativement différent par rapport au comportement langagier observé chez leurs compatriotes dans le pays d'origine. De même, il appert que les usages langagiers des Marocains de Montréal diffèrent grandement de ceux des Marocains de Bruxelles du moins en ce qui a trait à l'usage des langues dans le milieu familial.

Chez les Marocains de Montréal, 91.3% des sujets ont affirmé que leurs pères leur parlent en arabe et quelques sujets, (8.7%) ont dit en français. Également, 88.0% des sujets ont affirmé que leurs mères s'adressent à eux en arabe. Cependant, 12.0% ont déclaré le français. Lorsqu'il s'agit de la question relative à l'usage de(s) langues que le sujet lui-même pratique avec les deux parents, 92.0% des sujets ont affirmé utiliser l'arabe avec le père et 8.0% ont déclaré le français. Aussi, avec la mère, 84.0% disaient utiliser l'arabe et seulement 16.0% employer le français.

Par ailleurs, quand il s'agit de l'usage de(s) langue(s) entre les frères et sœurs et le sujet, leurs comportements langagiers diffèrent sensiblement par rapport à celui manifesté avec les parents. Plus de la moitié des sujets, soit un pourcentage de 62.5% des sujets, ont dit que leurs frères et sœurs leur parlent en arabe, mais aussi 37.5% disaient le français. De même 52.0% des sujets disaient employer eux-mêmes l'arabe avec leurs frères et sœurs et également presque la moitié des sujets, soit 48.0%, ont affirmé employer le français.

D'un autre côté, le français est utilisé en majorité par les Marocains de Montréal lorsqu'il s'agit de parler avec les camarades en général et avec les camarades de l'école. 84.0% des sujets disaient utiliser le français avec leurs camarades en général et seulement 16.0% ont affirmé utiliser l'arabe. Pareillement avec les camarades de l'école, la majorité, soit 88.0%, a dit utiliser le français et quelques sujets (12.0%) ont affirmé avoir recours à l'arabe.

Pour ce qui est des Marocains de Bruxelles, il semblerait qu'ils aient un comportement langagier différent de celui des groupes précédents. Aux questions relatives à l'usage des langues que les deux parents font avec les sujets, plus de la moitié des sujets, soit un pourcentage de 63.5%, déclaraient que leurs pères utilisent un mélange de langue (français et berbère). 24.7% ont dit que leurs pères utilisent uniquement le berbère et seulement 9.4% déclaraient qu'ils utilisent le français. Également, 44.1% des sujets déclaraient que leurs mères emploient avec eux un mélange de langue (français et berbère). Aussi, 44.1% ont dit que leurs mères utilisent uniquement le berbère, et finalement 9.3% des sujets ont affirmé qu'elles emploient le français. Lorsqu'il s'agit des langues que le sujet lui-même utilise avec les deux parents, 58.8% des sujets ont dit employer avec le père un mélange de langues (le français et berbère); 27.6% ont affirmé utiliser uniquement le berbère et 12.9% disaient employer le français. Lorsqu'il s'agit de parler avec la mère, moins de la moitié des sujets (45.8%) disaient avoir recours avec la mère à un mélange de langue (français et berbère); 37.6% des sujets disaient utiliser seulement le berbère et finalement 15.2% ont affirmé faire uniquement usage du français. Par ailleurs, les résultats ont montré que l'usage des langues ayant cours entre les frères et sœurs et le sujet est sensiblement différent par rapport à celui utilisé avec les parents. En effet, 53.1% des sujets ont déclaré que leurs frères et sœurs leur parlent en un mélange de langue (français et berbère), 34.1% ont affirmé qu'ils leur parlent uniquement le français et 8.24% ont dit qu'ils utilisent le berbère. Aussi, presque la moitié des sujets (49.4%) ont affirmé employer eux-mêmes avec les frères et sœurs un mélange de langue (français et berbère), alors que 42.1% ont dit utiliser uniquement le français et seulement 6.0% ont affirmé employer le berbère.

En revanche, le français est la langue la plus utilisée par les sujets avec les camarades en général et avec les camarades de l'école. 67.4% des sujets ont déclaré employer uniquement le français avec les camarades en général, 25.5% ont affirmé utiliser un mélange de langue (français et berbère) et seulement 4.6% disaient utiliser uniquement le berbère. De même, avec les camarades de l'école, la majorité des sujets, soit un pourcentage de 75.0%, a affirmé utiliser uniquement le français; 18.1% ont dit employer un mélange de langue (français et berbère) et seulement 4.6% ont dit faire usage uniquement de la langue berbère (voir annexe C : Tableaux AC 38 à AC 45).

6.1.1 Synthèse

Il ressort, d'une façon générale, de cette analyse descriptive relative aux usages langagiers des sujets dans ces deux milieux, à savoir le milieu familial et scolaire, qu'il y a une disparité dans les résultats non seulement entre les deux groupes minoritaires et les deux groupes majoritaires mais aussi au sein même des deux groupes minoritaires et des deux groupes majoritaires.

D'abord, nous avons remarqué qu'au sein des groupes majoritaires, les Marocains arabisés se distinguent nettement des Marocains francisés dans leur comportement langagier tel que rapporté aussi bien en milieu familial qu'en milieu scolaire. Les Marocains arabisés semblent utiliser en grande majorité la langue arabe dans ces deux milieux, alors que les Marocains francisés semblent plutôt employer un mélange de langue (français et arabe), sauf avec les camarades en général où les Marocains francisés disent utiliser l'arabe. Ces résultats nous permettent donc de constater que la langue d'enseignement, dans le cas des Marocains francisés, est un facteur important qui détermine en quelque sorte leur comportement langagier dans le contexte familial et scolaire. Il importe de porter une attention particulière à ce groupe qui malgré le fait qu'il se trouve dans un milieu où l'arabe est leur première langue, parlée par la majorité de la population, il n'en demeure pas moins que ces enfants ne font presque pas un usage unique de cette langue, sauf avec leurs camarades en général. Cependant, il serait important aussi de rappeler que pour les Marocains francisés, bien qu'ils soient scolarisés en français, l'arabe fait aussi partie de leur choix langagier et, de ce fait, nous avons

remarqué qu'ils disent utiliser souvent en alternance les deux langues (le français et l'arabe) dans leur vie quotidienne. Cette alternance des deux codes [62] constitue un comportement langagier très connu chez la majorité des Marocains qui ont été scolarisés dans les deux langues (la langue maternelle et la langue seconde). Elle est, d'ailleurs, considérée par beaucoup de chercheurs comme la manifestation la plus fréquente de la communication bilingue et multilingue (Hamers et Blanc, 2000).

Par ailleurs, les Marocains arabisés sont scolarisés principalement en langue arabe, mais partiellement scolarisés en langue française. De plus, la langue arabe enseignée à l'école est totalement différente de celle parlée à l'extérieur de l'enceinte scolaire ou dans le milieu familial. Néanmoins, il faudrait préciser qu'au Maroc, les deux langues en question, à savoir l'arabe moderne et l'arabe dialectal, bien qu'elles soient différentes, contribuent toutes les deux au renforcement d'appartenance identitaire telle que traduit par les comportements langagiers des Marocains arabisés. Ce comportement permet à la fois la valorisation de la langue maternelle comme outil de médiation entre les normes culturelles et valorise la langue arabe comme outil symbolique de renforcement identitaire (Manço et Crutzen, 2003).

Chez les deux groupes minoritaires, nous avons aussi constaté que les Marocains minoritaires vivants à Montréal sont relativement différents de leurs compatriotes minoritaires vivant à Bruxelles. Il appert d'après nos résultats, qu'en milieu familial, l'arabe est rapporté comme la langue la plus utilisée chez les Marocains de Montréal, sauf avec les frères et sœurs, où le français serait utilisé presque dans la même proportion que l'arabe. Dans le milieu scolaire et avec les camarades en général, leur comportement langagier serait totalement différent. Dans la mesure où le français est l'outil de communication par excellence avec leurs pairs et les amis francophones, cette langue est en effet, la langue dite la plus fréquemment utilisée par la majorité des sujets que ce soit à l'école ou avec les camarades en général. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'une recherche que nous avions nous-même menée auprès des élèves maghrébins à

62- Hamers et Blanc (1984 : 444) soulignent que l'alternance de code est une stratégie de communication que les locuteurs bilingues utilisent entre eux; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale.

Rapport-Gratuit.com

Montréal[63]. Les résultats de cette étude ont montré que c'est dans le milieu familial que la langue maternelle est déclarée être la plus utilisée; par contre, dans le milieu scolaire et dans les activités de littératie et de loisirs, la langue française prédominerait. Aussi, il serait important de rappeler que l'immigration marocaine à Montréal est très récente, constituée en grande partie de gens instruits vivant dans des milieux non défavorisés (Zouali, 1994). En conséquence, il y a un certain équilibre identitaire chez cette population où le maintien de la langue d'origine a une grande importance à côté de l'apprentissage du français. En plus, cette pratique est grandement encouragée par une société comme le Canada qui favorise l'intégration chez les immigrants plutôt que l'assimilation.

Pour ce qui est des usages langagiers des Marocains vivant à Bruxelles, il appert que dans le milieu familial, le mélange de deux langues (le français et le berbère) est le plus utilisé, sauf avec les frères et sœurs où le français est également utilisé. Pour ce qui de l'utilisation des langues avec les camarades en général, les sujets disent faire usage aussi bien du français que du mélange de langues (français et berbère). Par ailleurs, dans le milieu scolaire, la grande majorité de sujets déclarent utiliser uniquement le français. Ce résultat suppose que les Marocains de Bruxelles font usage aussi bien du mélange de langues (français et berbère) que du français uniquement. Ce choix d'utiliser un mélange de langues ou une seule langue dépend essentiellement du contexte dans lequel ces derniers se trouvent.

Quant aux questions sur le temps de résidence des parents ainsi que sur leur niveau d'instruction, nous n'avons pas pu obtenir de données ni sur le temps de résidence des parents à Bruxelles, ni sur leur niveau d'instruction. Toutefois, il serait pertinent de mentionner que plusieurs recherches menées auprès de la population marocaine à Bruxelles (voir les travaux de Akif, 2003; Manço, 1999; 2000; 1998; 1992; Manço et Crutzen, 2003;) ont montré que la majorité des immigrants marocains vivant à Bruxelles sont de la classe ouvrière, installés depuis plusieurs années dans le pays. Par conséquent,

63- Zouali, O. (1994). Le maintien de la langue d'origine chez les élèves maghrébins à Montréal et la réussite scolaire. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval. Québec. Canada. Directrice de recherche madame Zita De Koninck.

nous pensons que ces enfants d'immigrants sont intégrés à la société d'accueil puisqu'ils semblent maintenir l'usage de leur langue maternelle à côté de la langue du pays d'accueil. Une autre explication est possible et elle serait liée à la motivation des parents à encourager leurs enfants à utiliser la langue du pays d'accueil, voire à l'adopter à la maison. De cette façon, ils croient accélérer l'intégration scolaire de leurs enfants, et également faire en sorte qu'ils ne soient pas marginalisés. À cela vient s'ajouter le fait que dans la plupart des cas, ces parents ne maîtrisant pas bien cette langue, font généralement usage des deux langues (la langue maternelle et la langue du pays d'accueil). Donc il n'est pas étonnant de constater que ces enfants n'ont pas d'autre choix que celui d'utiliser tantôt la langue maternelle tantôt le français.

Par ailleurs, d'autres variables telles que la compétence linguistique, les attitudes langagières, le sentiment d'appartenance sont aussi des variables dont il faut tenir compte lors de l'analyse du comportement langagier de ces sujets. Toutefois, nous avons l'intention de saisir et d'expliquer la relation entre ces différentes variables dans le Chapitre 6 intitulé: vérification des hypothèses H1, H3).

La partie qui suit sera consacrée à la description des résultats relatifs aux habitudes linguistiques et culturelles des sujets.

6.2 Les habitudes linguistiques et culturelles

Nous rappelons que les données qui se rapportent aux habitudes linguistiques et culturelles de nos sujets ont été obtenues à partir de la partie 2 du questionnaire. Dans cette partie, il s'agissait de déterminer :

- Les langues auxquelles les sujets étaient exposés dans les médias.
- La fréquence à laquelle les sujets étaient exposés aux activités de littératie (lecture et écriture).
- La fréquence à laquelle les sujets participaient à certaines activités culturelles.
- La possession des ressources linguistiques (livres, journaux et bandes dessinées).

Dans le but de faire une analyse de score qui permet de donner le nombre et le pourcentage d'occurrences pour chacun des points cités plus haut, nous avions dans un

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

premier temps, regroupé ensemble toutes les questions qui se rapportent aux langues auxquelles les sujets étaient exposés dans les médias (Thème 1); les questions qui se rapportent à la fréquence à laquelle les sujets étaient exposés aux activités de littératie : lecture et écriture (Thème 2); les questions relatives à la fréquence à laquelle les sujets participaient à certaines activités culturelles (Thème 3), et finalement, les questions liées à la possession de ressources linguistiques : livres, journaux et bandes dessinées (Thème 4). Dans un deuxième temps, nous avons utilisé l'analyse Proc Freq qui donne le nombre et le pourcentage des sujets pour chacune des questions traitées indépendamment [64], et ce, pour l'ensemble de cette partie du questionnaire.

Dans les lignes qui suivent nous présenterons les résultats des analyses de score pour chacun des thèmes et nous ne ferons référence aux résultats des analyses de fréquence pour chacune des questions du même thème que lorsque nous jugerons important de les souligner.

6.2.1 Les langues auxquelles les sujets étaient exposés dans les médias

Aux questions relatives au Thème 1, les langues auxquelles les sujets étaient exposés dans les médias : à savoir; la télévision; la radio; les chansons et les films [65], les résultats ont montré une différence entre les deux groupes majoritaires (les Marocains arabisés et les Marocains francisés). Au Tableau 21: nous avons remarqué que chez les Marocains arabisés, «autant en français qu'en arabe » est l'échelon le plus indiqué lorsqu'il s'agit des choix de langues dans les médias, soit un pourcentage d'occurrences de 76.7%. Par contre, « seulement en arabe » n'est mentionné que dans un pourcentage de 17.7% des cas; « seulement en français » est indiqué à 5.45%. Toutefois, nous avons remarqué que

64- Les résultats de ces analyses (en pourcentage de sujets) sont présentés sous forme de tableaux en (annexe : D). Par contre, nous avons incorporé dans le texte les tableaux des résultats par score pour chacun des groupes.

65- Les sujets devaient indiquer leurs choix de langues tels qu'ils leurs étaient présentés: « seulement en français », « surtout en français », « autant en français que dans une autre langue », ou bien « surtout dans une autre langue », laquelle il devait spécifier dans le cas échéant. Toutefois, les Marocains arabisés et les Marocains francisés avaient un choix de langues légèrement différent des autres groupes. Il s'agissait de : « seulement en français », « seulement en arabe », « autant en français qu'en arabe », « seulement dans une autre langue » (laquelle, ils devaient aussi spécifier).

77.5% des sujets disaient écouter des chansons en arabe. Un pourcentage de 20.0% de sujets disaient écouter des chansons françaises et seulement 2.5% des sujets écouter des chansons dans d'autres langues. Finalement, 26 sujets, soit 39.4% d'entre eux, n'ont pas répondu à cette question.

Par ailleurs, chez les Marocains francisés, les résultats ont indiqué que l'échelon « seulement en français » à été retenu dans un pourcentage de 60.8%, « autant en français qu'en arabe » dans 36.1% des cas, et « seulement en arabe » dans 2.9% des cas. À l'examen des résultats pour chacune des questions traitées indépendamment, (voir annexe C : Tableau AC46) nous avons remarqué que de façon générale, chez ce même groupe, il y a autant de sujets qui disent utiliser « seulement le français » que ceux qui disent utiliser « autant le français que l'arabe ». Toutefois, lorsqu'il s'agit de la langue utilisée pour écouter des chansons, si la majorité des Marocains arabisés (77.5%) disent écouter des chansons arabes, de leur côté, les Marocains francisés disent écouter des chansons françaises soit dans un pourcentage de 83.7% des cas.

Tableau 21. Les Marocains arabisés et les Marocains francisés : Analyse de score des habitudes linguistiques /les langues utilisées pour regarder la télévision, un film, écouter la radio et des chansons

Les groupes majoritaires	Les langues d'usage dans les médias					
	Seulement en français		Seulement en arabe		Autant en français qu'en arabe	
	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%
Marocains arabisés	12	5.45	39	17.7	169	76.7
Marocains francisés	104	60.8	5	2.9	62	36.1

Nombre (X) : Le nombre d'occurrences

(%) : Le pourcentage d'occurrences

Par ailleurs, tel qu'indiqué au Tableau 22, les résultats de score montrent peu de différence entre les Marocains de Montréal et ceux de Bruxelles (les groupes minoritaires) quant aux langues auxquelles ces sujets sont exposés dans les médias. Chez les Marocains de Montréal, la langue déclarée la plus ou moins utilisée dans les médias est « surtout en français » soit un pourcentage d'occurrence de 36.7%, suivi de 29.1% « seulement en français » et finalement de 34.1%; « autant en français que dans une autre

langue ». Les résultats au Tableau AC47 en annexe C montrent que c'est surtout lorsqu'il s'agit de regarder un film ou d'écouter la radio que les sujets disent utiliser en majorité « surtout le français »/et ou « seulement le français ». Lorsqu'il s'agit de regarder la télévision, la moitié des sujets ont affirmé regarder la télévision « autant en français que dans une autre langue » et l'autre moitié se répartit entre « seulement en français » 12.5% ou « surtout en français » 37.5%. Pour ce qui est de la (les) langue(s) utilisée(s) pour écouter des chansons, la majorité des sujets n'ont pas répondu à cette question.

Tableau 22. Les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles : Analyse de score des habitudes linguistiques /les langues utilisées pour regarder la télévision, un film, écouter la radio et des chansons

Les groupes minoritaires	Les langues d'usage dans les médias					
	Seulement en français		Surtout en français		Autant en français que dans une autre langue	
	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%
Marocains de Montréal	23	29.1	29	36.7	27	34.1
Marocains de Bruxelles	169	56.9	75	25.2	50	16.8

Nombre (X) : Le nombre d'occurrences

(%) : Le pourcentage d'occurrences

De même, chez les Marocains de Bruxelles, les résultats de score au Tableau 22 montrent que l'échelon le plus retenu par les sujets est « seulement en français », soit un pourcentage d'occurrences de 56.9%, suivi de 25.2% de « surtout en français » et finalement de 16.8% de « autant en français que dans une autre langue ». Aussi, les résultats au Tableau AC47en annexe C indiquent que la majorité des sujets disent utiliser « seulement le français » et/ou « surtout le français » pour regarder la télévision, un film ou écouter la radio. Aussi la majorité d'entre eux, soit 98.1%, a déclaré écouter des chansons françaises. Enfin, un total de 33 sujets n'a pas répondu à cette question.

6.2.2 La fréquence à laquelle les sujets étaient exposés aux activités de littératie

En ce qui a trait aux questions relatives au Thème 2 : à savoir la fréquence à laquelle les sujets étaient exposés aux activités de littératie (lecture et écriture)[66], le Tableau 23 montre que chez les Marocains arabisés, l'échelon le plus indiqué par ces sujets est « plus d'une fois par semaine », soit un pourcentage de 40.5%, suivi de « tous les jours » 25.0%; « plus d'une fois par mois » 14.3%; « moins d'une fois par mois » 13.6%, et finalement « jamais » 6.4%. Par contre, les Marocains francisés accordent moins d'importance à ces activités comparativement à leurs compatriotes arabisés. Dans le cas des Marocains francisés, « plus d'une fois par semaine » est mentionné dans un pourcentage de 31.7%; « tous les jours » 21.5%; « plus d'une fois par mois » 19.6%; « moins d'une fois par mois 16.8%; « jamais » 10.2%.

Tableau 23. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires : Analyse de score des fréquences d'habitudes linguistiques: Lectures des livres, journaux, bandes dessinées, et écriture variée

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
L'échelon de fréquence	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%
Tous les jours	66	25.0	46	21.5	4	4.0	91	26.1
Plus d'une fois par semaine	107	40.5	68	31.7	31	31.0	159	45.6
Plus d'une fois par mois	38	14.3	42	19.6	38	38.0	38	10.9
Moins d'une fois par mois	36	13.6	36	16.8	12	12.0	29	8.3
Jamais	17	6.4	22	10.2	15	15.0	31	8.9

Nombre (X) : Le nombre d'occurrences

(%) : Le pourcentage d'occurrences

66- Dans ce cas-ci, les sujets devaient indiquer, sur une échelle de fréquence de cinq points incluant les termes «Tous les jours», «Plus d'une fois par semaine», «Plus d'une fois par mois», «Moins d'une fois par mois», «Jamais» le terme correspondant au degré de fréquence auquel ils percevaient participer à ces activités.

Chez les deux groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles), nous avons remarqué chez les Marocains de Montréal un manque d'intérêt vis à vis les activités de lecture et d'écriture (voir Tableau 23 et aussi voir Tableau AD49 en annexe D). Ces derniers, avaient un pourcentage d'occurrences de 38.0% à l'échelon indiquant « plus d'une fois par mois »; suivi de « plus d'une fois par semaine » 31.0%; « moins d'une fois par mois » 12.0%; « jamais » 15.0% et seulement 4.0% à l'échelon de « tous les jours ». Par contre, chez les Marocains de Bruxelles, « plus d'une fois par semaine » est l'échelon le plus indiqué pour ce genre d'activités soit un pourcentage de 45.6%; suivi de « tous les jours » 26,1%; « plus d'une fois par mois »10.9%; « moins d'une fois par mois » 8.3% et « jamais » 8.9%.

De façon générale, il appert qu'un des groupes minoritaires (les Marocains de Bruxelles) et qu'un des groupes majoritaires (les Marocains arabisés) accordent de l'importance aux activités de lecture et d'écriture. En revanche, les autres groupes faisant partie du groupe minoritaire (les Marocains de Montréal) et ou majoritaire (les Marocains francisés) y accordent moins d'importance.

6.2.3 La fréquence à laquelle les sujets participaient à certaines activités culturelles

Aux questions qui se rapportent au thème 3, à savoir la fréquence à laquelle les sujets participaient à certaines activités culturelles telle que (regarder la télévision, fréquenter le théâtre, le cinéma, la bibliothèque, des événements sportifs, des spectacles culturels ou musicaux ou d'autres variétés de spectacles), les sujets devaient répondre en indiquant le terme correspondant au degré de fréquence auquel ils participaient à ces activités selon l'échelle suivante : «jamais», «rarement», «souvent», «assez souvent», «très souvent»[(67)]. Les sujets devaient nous dire s'ils jouaient ou travaillaient à l'ordinateur.

67- La variable de la fréquentation de la bibliothèque et celles concernant le nombre de fois que les sujets jouent et travaillent à l'ordinateur avaient des échelles de mesure différentes des autres variables. À la question sur la fréquentation de la bibliothèque, Il s'agit de l'échelle suivante : « Tous les jours »; « Plus d'une fois pas semaine »; « Une fois par mois »; « Jamais ». Aux questions concernant jouer et travailler à l'ordinateur, il s'agit de l'échelle suivante : « tous les jours », « plus d'une fois pas semaine », « plus d'une fois par mois », « moins d'une fois par mois » et « jamais ».

Chez les groupes majoritaires les résultats de score suggèrent que, de façon générale, les Marocains arabisés semblent moins souvent participer aux activités culturelles comparativement à leurs compatriotes francisés. Ainsi, et comme nous pouvons le remarquer au Tableau 24, le nombre de fois que «rarement » a été souligné chez les Marocains arabisés est de 37.5%, suivi de « jamais », 27.5%, « souvent » 14.3%, « assez souvent » 12.7% et finalement « très souvent » seulement à 7.9%. Par ailleurs, à la question concernant le nombre de fois que les sujets fréquentent la bibliothèque, la majorité des sujets, soit 31.8% ont dit qu'ils vont à la bibliothèque « tous les jours », 15.1% de sujets ont affirmé qu'ils y vont « plus d'une fois par semaine »; 25.7% ont dit « une fois par mois » et finalement 27.2% ont affirmé ne « jamais » aller à la bibliothèque (voir annexe D : Tableau AD50). Pour ce qui est du nombre de fois que les sujets jouent et travaillent à l'ordinateur, la majorité des sujets n'ont pas répondu à ces deux questions. Ceci s'explique par le résultat qui indique que la majorité d'entre eux n'ont pas accès à l'ordinateur soit 75% et seulement 16% ont déclaré y avoir accès (voir annexe D : Tableau AD50).

Tableau 24. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires : Analyse de scores des habitudes culturelles: Regarder la télévision et fréquenter les spectacles culturels

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
L'échelle de fréquence	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%
Très souvent	25	7.9	50	19.0	27	20.9	64	13.7
Assez souvent	40	12.7	44	16.7	29	22.4	45	9.66
Souvent	45	14.3	57	21.6	14	10.8	100	21.4
Rarement	118	37.5	82	31.1	23	17.8	128	27.4
Jamais	86	27.3	30	11.4	36	27.9	129	27.4

Nombre (X) : Le nombre d'occurrences

(%) : Le pourcentage d'occurrences

Par conséquent, ces trois questions ne feront pas partie des analyses de score et seront traitées indépendamment.

En revanche, chez les Marocains francisés, les résultats de score (voir Tableau 24), indiquent que le nombre de fois que les sujets regardent la télévision et participent aux activités culturelles s'est révélé être dans un pourcentage de 21.6% « souvent »; 19.0% « très souvent »; 16.7% « assez souvent ». Par contre « jamais » a été signalé dans un pourcentage de 11.4% et « rarement » de 31.3%. Ces résultats montrent que le nombre d'occurrences indiqué pour ces activités varie entre « très souvent » et « assez souvent ».

De même, les Marocains francisés semblent fréquenter très souvent la bibliothèque. La majorité des sujets soit 58.1% ont affirmé qu'ils vont à la bibliothèque « tous les jours », 20.0% d'entre eux ont dit y aller « plus d'une fois par semaine », 10.9% ont affirmé « une fois par mois » et seulement 10.8% ont déclaré qu'ils ne fréquentent « jamais » la bibliothèque (voir Tableau 24 et voir aussi en annexe D : Tableau AD50).

Par contre, à l'opposé des Marocains arabisés, les Marocains francisés semblent en majorité avoir accès à un ordinateur, soit un pourcentage de sujets de 89.2%, et seulement 10.7% ont affirmé ne pas y avoir accès. Par conséquent, 44.2% des sujets disaient travailler à l'ordinateur « tous les jours »; 44.2% ont indiqué « plus d'une fois par semaine »; 5.7% ont affirmé « plus d'une fois par mois », 1.9% « moins d'une fois par mois » et seulement 3.8% ont dit ne « jamais » travailler à l'ordinateur. Aussi, la majorité des sujets semblent souvent jouer à l'ordinateur; 34.6% ont dit qu'ils jouent à l'ordinateur « tous les jours », 46.1% ont affirmé « plus d'une fois par semaine », 13.4% « plus d'une fois par mois », 1.9% « moins d'une fois par mois » et seulement 3.8% ont déclaré ne « jamais » jouer à l'ordinateur. 4 sujets n'ont pas répondu à cette question (voir annexe D : Tableau AD50).

En ce qui concerne les groupes minoritaires, de façon générale, il ne semblerait pas avoir une grande différence entre les Marocains de Montréal et ceux de Bruxelles quant au nombre de fois qu'ils regardent la télévision et participent aux activités culturelles.

D'abord, chez les Marocains de Montréal, le nombre de fois que « jamais » a été indiqué est de 27.9%, « rarement » 17.8%, « très souvent » 20.9%, « souvent » 10.8% et « assez souvent » 22.4%. Ceci, indique que le nombre de fois que ces sujets font ces activités

varie dans la même proportion entre « jamais » et « rarement » et entre « très souvent », « souvent » et « assez souvent » (voir Tableau 24 et aussi annexe D : Tableau AD50). Les Marocains de Montréal semblent aussi fréquenter très souvent la bibliothèque. Un pourcentage de 36.0% d'entre eux a affirmé qu'il va à la bibliothèque « tous les jours », 44.0% de sujets ont dit y aller « plus d'une fois par semaine », 12.0% « une fois par mois » et seulement 8.0% ont déclaré ne « jamais » aller à la bibliothèque (voir annexe D : Tableau AD50). Par ailleurs, la majorité des Marocains de Montréal n'ont pas accès à un ordinateur soit 56.0% de sujets, et seulement 44% ont déclaré y avoir accès. Ceci reflète le résultat obtenu à la question sur le nombre de fois qu'ils travaillent à l'ordinateur. 44 % disaient ne « jamais » travailler à l'ordinateur, 24.0% ont affirmé « plus d'une fois par mois », 8.0% « plus d'une fois par semaine », 8.0% « tous les jours » et enfin, 16.0% de sujets ont dit « moins d'une fois par mois ». Le même résultat est obtenu à la question sur le nombre de fois qu'ils jouent à l'ordinateur ; 40.0% ont déclaré ne « jamais » jouer à l'ordinateur, 32.0% de sujets ont affirmé « plus d'une fois par mois », 16.0% « moins d'une fois par mois », 12.0% « plus d'une fois par semaine, et finalement aucun sujet n'a déclaré jouer « tous les jours » à l'ordinateur (voir annexe D : Tableau AD50).

Également, chez les Marocains de Bruxelles, les résultats de score relatifs au nombre de fois que ces sujets regardent la télévision et participent aux activités culturelles (voir Tableau 24), montrent que le nombre de fois que « rarement » et « jamais » ont été indiqués pour ce genre d'activités est presque dans la même proportion que pour « souvent », « très souvent » et assez souvent. En fait, « jamais » a été souligné dans un pourcentage de 27.4%, « rarement », 27,4%, « souvent » 21.4%, « très souvent » 13.7% et finalement « assez souvent » 9.6%. Aussi, les Marocains de Bruxelles semblent fréquenter assez souvent la bibliothèque. 52.3% des sujets ont déclaré y aller « tous les jours », 28.5% ont affirmé « plus d'une fois par semaine », 10.7% ont dit « une fois par mois » et seulement 8.3% ont déclaré ne jamais aller à la bibliothèque (voir annexe D : Tableau AD50).

De même, la majorité des Marocains de Bruxelles ont déclaré ne pas avoir accès à un ordinateur, soit 59.3%, et seulement 40.7% ont affirmé y avoir accès. Ceci, explique

Rapport-Gratuit.com

pourquoi la majorité d'entre eux soit 60.4% ont dit ne « jamais » travailler à l'ordinateur,7.4% de sujets ont dit « moins d'une fois par mois », 6.1% « plus d'une fois par mois », 18.5% « plus d'une fois par semaine » et 7.4% de sujets ont dit travailler à l'ordinateur « tous les jours ». De même, à la question sur le nombre de fois qu'ils jouent à l'ordinateur, 49.4% des sujets ont dit ne « jamais » jouer à l'ordinateur, 7.2% de sujets ont déclaré « moins d'une fois par mois », 10.8 % « plus d'une fois par mois », 18.0% « plus d'une fois par semaine, et finalement 14.4% ont affirmé qu'ils jouent à l'ordinateur « tous les jours » (voir annexe D : Tableau AD50).

6.2.4 La possession des ressources linguistiques (livres, journaux et bandes dessinées).

Enfin, les questions, se rapportant au Thème 4, déterminent si «oui» ou «non» il y avait chez les sujets des livres, des journaux ou périodiques, et des bandes dessinées. De même, à savoir si eux-mêmes possédaient des livres, des journaux ou périodiques, et des bandes dessinées.

Chez les groupes majoritaires, les résultats (donnés en annexe D : Tableau AD51) indiquent que chez les Marocains arabisés, la majorité d'entre eux ont dit avoir chez eux et posséder eux-mêmes des journaux, des livres et des bandes dessinées. D'ailleurs, les résultats de score (voir Tableau 25) montrent que « oui » a été indiqué dans un pourcentage de 87.6% d'occurrences et 12.3% pour « non ». Comme chez leurs compatriotes arabisés, la majorité des Marocains francisés ont dit posséder eux-mêmes et avoir aussi à la maison des livres, des journaux et des bandes dessinées (voir annexe D : Tableau AD51). Comme le montrent aussi les résultats de score au Tableau 25, chez les Marocains francisés, « oui » a été indiqué dans un pourcentage 78.9% et « non » dans un pourcentage de 21.0%.

Tableau 25. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires : Analyse de scores des habitudes culturelles: Possession de livres, journaux, bandes dessinées et périodiques

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
Réponses	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%	Nombre (x)	%
Oui	342	87.6	263	78.9	117	80.1	456	89.7
Non	48	12.3	70	21.0	29	19.8	52	10.2

Nombre (X) : Le nombre d'occurrences

(%) : Le pourcentage d'occurrences

De même chez les groupes minoritaires, la majorité des Marocains de Montréal ont affirmé qu'ils possèdent eux-mêmes et aussi qu'ils ont à la maison des livres, des journaux et des bandes dessinées (voir annexe D : Tableau AD51). En effet, les analyses de score (voir Tableau 25) indiquent que le nombre de fois « oui » est souligné dans un pourcentage de 80.1%, et « non » seulement dans un pourcentage de 19.8%. Également, chez les Marocains de Bruxelles, la majorité des sujets ont dit avoir à la maison et posséder eux-mêmes ces ressources linguistiques (voir aussi annexe D : Tableau AD51). Les résultats de score indiquent que « oui » est mentionné dans un pourcentage de 89.7% et « non » dans un pourcentage de 10.2% (voir Tableau 25).

6.2.5 Synthèse

En somme, les résultats de score et de fréquence montrent que lorsqu'il s'agit des langues d'usage dans les médias, les groupes majoritaires ont des comportements différents des groupes minoritaires. De même, les deux sous-groupes majoritaires se différencient entre eux. Les Marocains arabisés semblaient utiliser autant le français que l'arabe dans les médias sauf que la majorité d'entre eux écoutaient des chansons arabes. Par contre, chez les Marocains francisés, nous avons constaté qu'il y a autant de sujets qui disaient utiliser exclusivement le français dans les médias que de sujets qui disaient utiliser autant le français que l'arabe. Toutefois, la majorité d'entre eux disaient écouter des chansons françaises. Il serait important ici de souligner que même si l'arabe est la langue de la majorité il n'en demeure pas moins que celle-ci n'est pas l'unique langue d'usage dans les médias. Cette situation s'explique en partie par l'arrivée au Maroc des satellites qui

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ont atteint une grande apogée dans les dernières années, et où les chaînes télévisées de plusieurs pays sont accessibles. De ce fait, il n'est pas étonnant de constater que la majorité de nos sujets marocains arabisés disaient faire usage autant de l'arabe que du français dans les médias. Plus particulièrement, on retrouve chez les Marocains francisés, ceux qui disaient utiliser (autant le français que l'arabe) que ceux qui disaient utiliser exclusivement le français.

Par ailleurs, les deux groupes minoritaires, à savoir les Marocains de Montréal et ceux de Bruxelles vivent dans un milieu où, non seulement, ils sont scolarisés en français mais où ils se trouvent dans un contexte où la langue de la majorité est le français. En effet, chez l'un comme chez l'autre groupe nous avions remarqué que la majorité des sujets disaient faire un usage exclusif du français dans les médias, avec une légère variation chez les Marocains de Montréal qui disaient utiliser en majorité le français surtout pour écouter la radio ou regarder un film. Lorsqu'il s'agit de regarder la télévision, la majorité disait utiliser autant le français qu'une autre langue. Ces résultats vont dans le même sens que ceux rapportés dans de nombreuses recherches effectuées par Landry et Allard (Landry, 2001; Landry et Allard, 1985; 1988; 1990) auprès des communautés francophones minoritaires des Maritimes. De façon générale, ces recherches ont montré que les Néo-brunswikois minoritaires déclaraient faire un usage fréquent de la langue maternelle au sein de la famille. Toutefois, il a été observé une baisse dans l'utilisation de la langue maternelle (le français) dans le domaine des médias (la radio, la télévision, la musique et les journaux), ce qui reflète la dominance de la langue seconde (l'anglais) dans ce domaine.

Dans le cas du nombre de fois que les sujets participaient aux activités culturelles, chez les quatre groupes, les résultats variaient entre ceux qui participaient moins souvent à ces activités et ceux qui y participaient plus souvent. Dans le cas des Marocains arabisés, ces derniers disaient participer moins souvent à ces activités culturelles. À l'opposé, la majorité des Marocains francisés semblaient y participer plus souvent. De même, chez les Marocains de Montréal et ceux de Bruxelles, nous avons observé que chez les deux groupes, il y a autant de sujets qui déclarent aller plus souvent à ces activités que de sujets qui disent y aller moins souvent ou jamais.

Aussi, les quatre groupes semblent aller très souvent à la bibliothèque et la majorité des sujets dans chacun des groupes a déclaré non seulement avoir à la maison des livres, des journaux et des bandes dessinées mais qu'eux-mêmes possédaient ces différentes ressources linguistiques. En revanche, même si les quatre groupes semblent fréquenter assez souvent la bibliothèque et déclarent posséder des ressources linguistiques, ce n'est probablement pas par intérêt pour la lecture et l'écriture, du moins en ce qui concerne les Marocains francisés et les Marocains de Montréal. Ces derniers groupes sembleraient accorder moins d'importance à ces activités, comparativement à leurs compatriotes arabisés et à ceux de Bruxelles.

La partie qui suit décrit la compétence linguistique perçue des sujets dans différentes langues.

6.3 L'auto-évaluation de la compétence linguistique

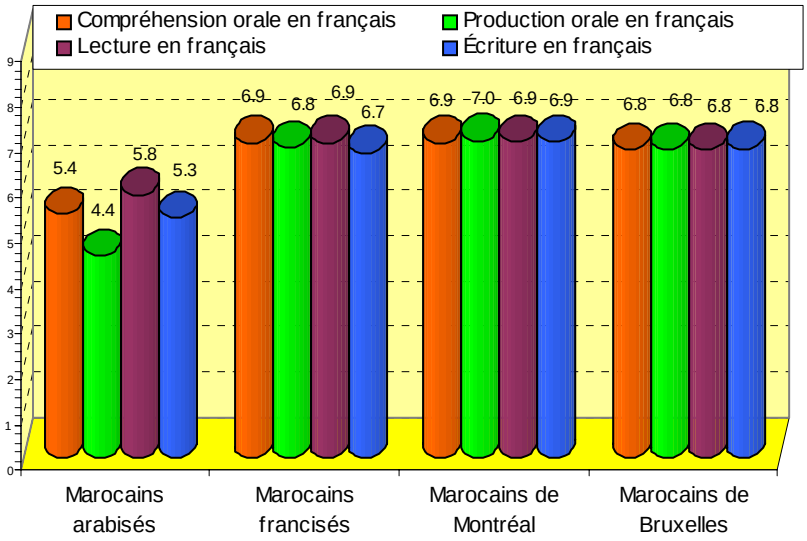
Afin d'évaluer la compétence linguistique des sujets, ces derniers ont été invités à évaluer leur niveau perçu de compétence linguistique en plusieurs langues (français, arabe et ou berbère, anglais et ou flamand et une autre langue)[(68)], et l'utilisation qu'ils faisaient des langues dans différents domaines. Les thèmes retenus sont: la production orale, la production écrite, la compréhension orale et enfin, la compréhension écrite. Les sujets devaient donc s'évaluer sur une échelle allant de (1) incapable à (7) parfaitement capable. Un score élevé (maximum = 20) indique que le sujet juge positivement sa compétence dans la langue évaluée, et ce, dans les quatre habiletés langagières.

Les Figures 7 à 11 présentées ci-dessous illustrent les résultats de moyenne pour chaque langue et dans chaque thème, et ce, pour les quatre groupes à savoir les Marocains arabisés, les Marocains francisés, les Marocains de Montréal et les Marocains d

68- Cette partie du questionnaire tient compte du groupe ethnolinguistique impliqué :

- Les Marocains arabisés et les Marocains francisés n'ont pas eu à répondre aux questions concernant la compétence linguistique en anglais, étant donné que l'anglais n'est pas enseigné au niveau secondaire.
- Les Marocains de Bruxelles devaient répondre aux questions concernant le flamand, qui se trouve être la deuxième langue à Bruxelles. Par contre, les Marocains de Montréal répondaient aux questions concernant l'anglais, qui est la langue seconde à Montréal.

Bruxelles[69]. Nous avons aussi obtenu un score moyen de la compétence linguistique dans



chacune des langues incluant les quatre thèmes ensemble (voir annexe E Figure AE1)

Figure 7. Niveau perçu de compétence en français

La Figure 7 montre que chez les quatre groupes, on trouve un bon niveau perçu de compétence en français [70]. Toutefois, les Marocains arabisés se distinguent des autres groupes. Leur niveau perçu de compétence en français est inférieur par rapport à celui observé chez les autres groupes. La moyenne la plus faible est en production orale (m = 4.4) et la plus élevée est en lecture (m = 5.7). Chez les autres groupes, pour chacun des thèmes la moyenne est supérieure à (6), ce qui indique un très bon niveau perçu de leur compétence en français.

Inversement, lorsqu'il s'agit de l'auto-évaluation de la compétence linguistique en arabe [71], les Marocains arabisés se situent sur un échelon supérieur à (6) pour chacun des thèmes. Leur niveau perçu de compétence linguistique en arabe est plus élevé par rapport

69- Les groupes qui n'ont pas répondu à des questions relatives à certaines langues ne figureront pas dans les graphiques.

70- Rappelons que l'échelle d'évaluation varie de 1 à 7 allant de (1) = « incapable » à (7)= « parfaitement capable ».

71- L'évaluation en arabe consiste en une auto-évaluation de la compétence linguistique en langue maternelle chez les Marocains arabisés, les Marocains francisés et ceux de Montréal. Pour ce qui est des Marocains de Bruxelles, il s'agit de la langue berbère.

à celui des Marocains francisés et celui des Marocains de Montréal. Aussi, les Marocains de Bruxelles se sont évalués très compétents en berbère par rapport à l'auto-évaluation en berbère faite par les trois autres groupes.

Par ailleurs, chez les Marocains de Montréal, nous avions constaté un bon niveau perçu de leur compréhension et de leur production en arabe mais un faible niveau perçu dans la même langue, en lecture (m = 3.4) et en écriture (m = 3.3). Également, les Marocains de Bruxelles se sont évalués en berbère moins compétents en lecture (m = 3.6) et en écriture (m = 3.4) (voir Figures 8 et 9 ci-dessous).

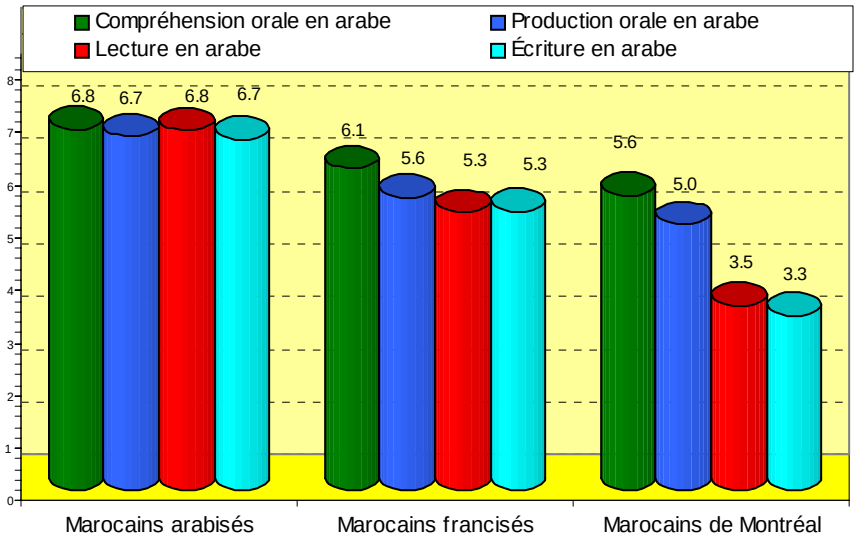


Figure 8. Niveau perçu de compétence en arabe

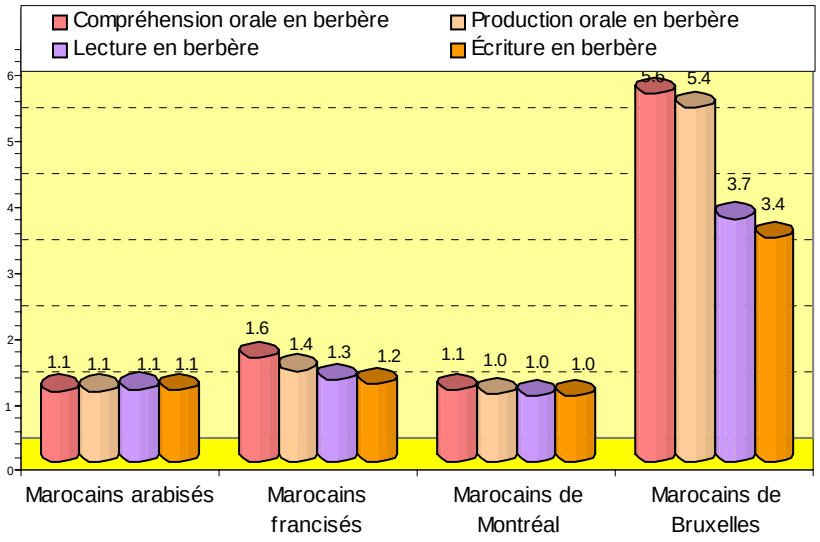


Figure 9. Niveau perçu de compétence en berbère

Par ailleurs, chez les deux groupes minoritaires à savoir les Marocains de Montréal et ceux de Bruxelles, nous avons remarqué à la Figure 10 que leur niveau perçu de compétence linguistique en anglais et ou en flamand est faible, et ce, dans chacun des thèmes.

L'auto-évaluation de la compétence linguistique en anglais chez les Marocains de Montréal à été faible variant entre (m = 2.6 et m = 2.7), et ce, en production, en lecture et en écriture. C'est seulement en compréhension que la moyenne est plus élevée (m = 3.1). Pour ce qui est des Marocains de Bruxelles, leur niveau perçu de compétence linguistique en flamand est faible dans les quatre thèmes et varie entre (m = 2.3 et m = 2.9).

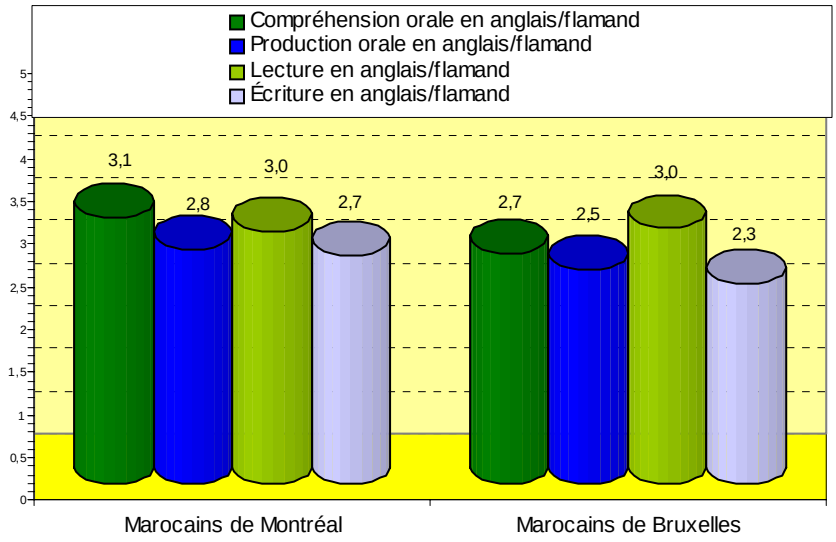


Figure 10. Niveau perçu de compétence en anglais et ou flamand.

Enfin, à la Figure 11 qui se rapporte à l'auto-évaluation de la compétence dans une autre langue, nous avons observé une différence marquée entre les Marocains francisés et les trois autres groupes. Les Marocains francisés se sont auto-évalués comme très compétents dans les quatre thèmes de la compétence linguistique dans une autre langue. Les moyennes varient entre (m = 3.4 et m = 4.4). La moyenne la plus élevée est en compréhension orale (m = 4.4) [72]. Pour ce qui est des autres groupes, leur niveau perçu de compétence linguistique dans chacun des thèmes varie entre (m = 1 et m = 2), ce qui indique un très faible niveau d'auto-évaluation.

72- Les sujets n'ont pas spécifié la langue dans la quelle ils se sont auto-évalués compétents.

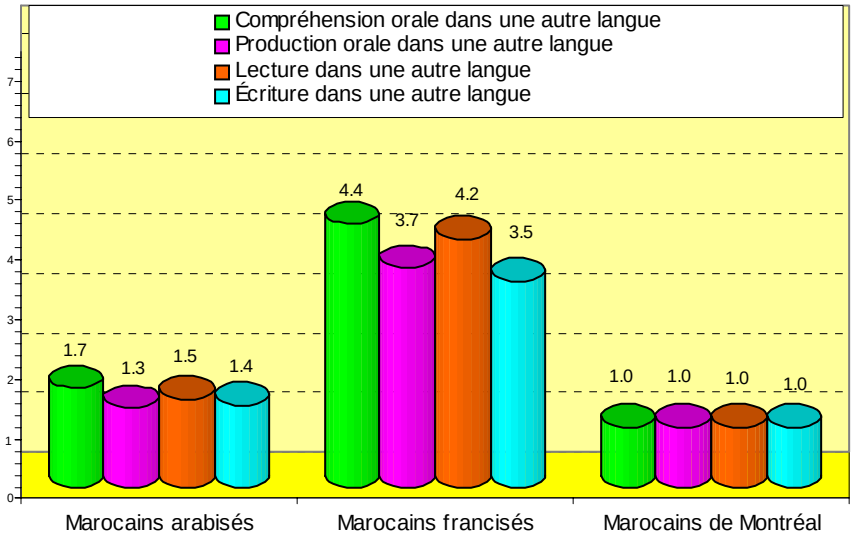


Figure 11. Niveau perçu de compétence dans une autre langue

6.3.1 Synthèse

En somme, les résultats relatifs au niveau perçu de compétence linguistique des sujets minoritaires et des sujets majoritaires suggèrent un haut niveau de compétence linguistique, en français dans les quatre habiletés langagières. Toutefois, chez les Marocains arabisés, nous avions noté un bas niveau perçu de compétence linguistique en français, notamment en lecture et en écriture. Le cas est inverse lorsqu'il s'agit de l'auto-évaluation en langue maternelle arabe/berbère [(73)]. Il appert que ce sont les deux groupes majoritaires (les Marocains arabisés, suivi des Marocains francisés), qui déclaraient avoir un haut niveau perçu de compétence linguistique en langue maternelle (l'arabe) dans les quatre habiletés langagières.

Chez les groupes minoritaires, nous avions observé un haut niveau perçu de compétence linguistique en compréhension et en production orale en langue maternelle (l'arabe et/ou le berbère). Toutefois, il y a une baisse au niveau perçu de compétence en lecture et en écriture dans cette même langue.

73- Rappelons que l'arabe est considéré la langue maternelle des Marocains arabisés, des Marocains francisés et des Marocains de Montréal. En revanche, les Marocains de Bruxelles ont le berbère comme langue maternelle.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Manço et Crutzen (2003), dans leur enquête auprès des Marocains vivant à Bruxelles. Leurs recherches visaient, entre autres, à déterminer la perception du niveau de compétence linguistique en langue maternelle et en langue seconde et le comportement langagier de ces sujets. Les participants à l'enquête ont évalué leur propre niveau de maîtrise en différentes langues : arabe, français et néerlandais selon une échelle à quatre niveaux : niveau 1/maîtrise « insuffisante »; niveau 2/maîtrise « suffisante »; niveau 3/maîtrise « bon niveau »; niveau 4/très bon niveau, et ce, selon les registres langue orale, lecture et écriture. Les résultats de cette recherche ont montré que la moitié de leur échantillon marocain avait un bon niveau de maîtrise en production orale en langue maternelle. En revanche, il appert que les mêmes sujets ont avoué ne pouvoir ni lire ni écrire dans cette langue. Toutefois, ils ont affirmé avoir un très bon niveau de maîtrise du français parlé, lu et écrit.

Les deux groupes minoritaires se sont par ailleurs auto-évalués faibles au niveau de leur compétence linguistique en langue seconde (anglais et ou flamand) [74].

Enfin, pour ce qui est de l'auto-évaluation du niveau de la compétence linguistique dans une autre langue, nous étions surpris de constater que les Marocains francisés étaient les seuls à s'auto-évaluer comme compétents dans les quatre habiletés langagières dans une autre langue. Les autres groupes, à savoir les Marocains arabisés, les Marocains de Montréal et ceux de Bruxelles se sont auto-évalués comme étant moins compétents lorsqu'il s'agit d'une autre langue.

6.4 Les attitudes langagières

Rappelons que l'évaluation des attitudes langagières portait sur les attitudes envers les langues, la littératie et la lecture. Plus précisément, les sujets devaient évaluer leurs attitudes langagières à partir d'un certain nombre de propositions fondées sur des croyances ou des comportements face aux différentes langues. Les sujets devaient

74- Nous rappelons que seulement les groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et ceux de Bruxelles ainsi que les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles) qui devaient s'auto-évaluer en langue seconde (français et ou flamand).

Rapport-Gratuit.com

exprimer leur réaction à chaque énoncé sur une l'échelle d'évaluation allant de 1 à 5 : Les attitudes négatives sont exprimées par les chiffres inférieurs à 3. Aussi, des attitudes positives sont exprimées par les chiffres supérieurs à 3.

Dans le but de nous faciliter la tâche dans l'analyse et l'interprétation des données, nous avions identifié des énoncés dont chaque groupe d'énoncés forme un thème composé de sous-thèmes. Au total quatre thèmes ont été sélectionnés :

1. Thème 1 : Les attitudes face à la langue maternelle

1.1. Les attitudes face à l'utilisation de la langue maternelle;

1.2. Les attitudes face aux gens qui parlent leur langue maternelle.

2. Thème 2 : Les attitudes face au français

2.1. Les attitudes face à l'utilisation du français;

2.2. Les attitudes face aux gens qui parlent le français.

3. Thème 3 : Les attitudes face à la littératie

3.1. Les attitudes face à la lecture;

3.2. Les attitudes face à l'écriture.

4. Thème 4 : Les attitudes face aux autres langues :

4.1. Les attitudes face à l'intérêt pour les langues.

Nous rappelons que le premier traitement statistique effectué pour cette partie du questionnaire, consistait à faire une analyse de consistance interne. Les résultats ont été présentés dans le chapitre méthodologie (voir aussi Annexe B : Tableaux AB1 à AB35).

Aussi, il serait important de souligner que certains items se rapportant à chacun des thèmes d'attitudes langagières ont été traités statistiquement de manière individuelle [75].

Dans cette section, nous présenterons les résultats des analyses descriptives pour chaque thème et sous-thème [76] d'attitudes langagières, et ce, pour chacun des groupes minoritaires et majoritaires.

75- Étant donné que les résultats des analyses de consistance interne ont montré que le coefficient alpha de certains items est négatif, notre statisticien nous a suggéré de traiter chaque variable avec un alpha négatif, de façon individuelle.

76- Dans le but d'alléger le texte, seuls les résultats de moyenne par thème (sous forme de graphique) seront présentés dans le texte. Les résultats de moyenne par sous-thèmes (sous forme de tableaux) se trouveront en annexe E : Tableau AE52.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

À première vue**,** la Figure 12 montre chez les quatre groupes une attitude relativement bonne dans chacun des thèmes**.**

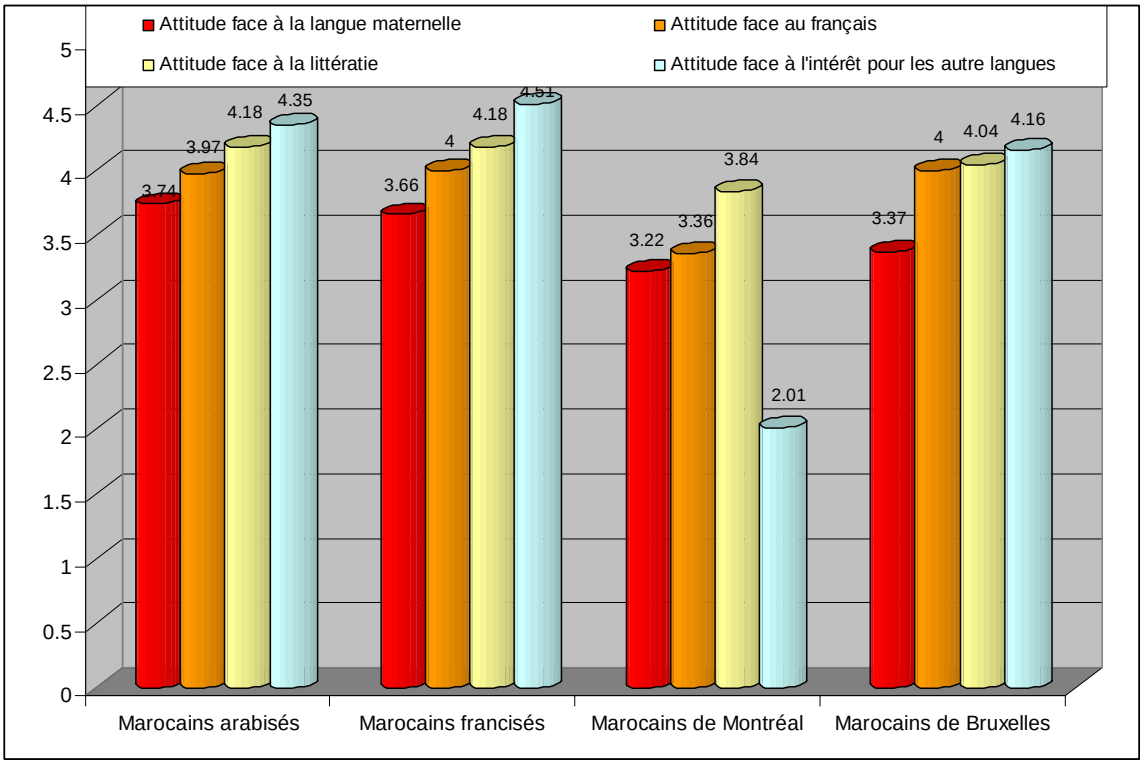


Figure 12. Les attitudes langagières par thème

Chez les Marocains arabisés les attitudes les plus positives sont envers l'intérêt face aux autres langues (m = 4.3). Ils ont aussi des attitudes positives envers les activités de littératie (m = 4.1), le français (m = 3.9) et envers la langue maternelle (m = 3.7).

De même, nous avions remarqué chez les Marocains francisés des attitudes très positives envers l'intérêt face aux autres langues (m = 4.5), face aux activités de littératie (m = 4.1), et aussi face au français (m = 4.0). Cependant, leurs attitudes deviennent moins positives lorsqu'il s'agit d'évaluer la langue maternelle (m = 3.6).

Par ailleurs, chez les Marocains de Montréal, des attitudes plus ou moins positives ont été exprimées vis-à-vis chacune des langues : aussi bien en français (m = 3.3) qu'en arabe (m = 3.2). Aussi, ils ont évalué positivement leur attitude envers la littératie (m = 3.8). Toutefois, contrairement à leurs compatriotes arabisés, ils ont évalué négativement leur intérêt envers les autres langues (m = 2.01).

Enfin, pour ce qui est des Marocains de Bruxelles, il appert que ces derniers ont des attitudes très positives envers le français (m = 4.0), envers la littératie (m = 4.0) et envers l'intérêt à l'égard des autres langues (m = 4.1). Toutefois, nous avons remarqué qu'ils ont une attitude moins positive envers la langue maternelle (m = 3.3) par rapport à celle envers les autres langues.

6.4.1 Synthèse

Somme toute, il appert que les deux groupes majoritaires, à savoir les Marocains arabisés et les Marocains francisés ont le même profil attitudinal. Ces derniers ont surtout des attitudes positives envers les autres langues, envers les activités de littératie et envers le français, mais des attitudes moins positives envers la langue maternelle. Ce comportement attitudinal ne peut s'expliquer que par le contexte assez particulier de la situation linguistique et diglossique prévalant au Maroc. Cette situation, dans le cas des Marocains arabisés, se traduit par une scolarisation intégrale en langue arabe, une langue tout à fait différente de leur parlé quotidien [(77)]. En plus, ces élèves ne reçoivent en classe que quelques heures par semaine d'enseignement en langue française qui est d'ailleurs la seule langue seconde enseignée au collège. De ce fait, il est possible que l'absence de contacts directs avec le groupe de la langue seconde, le prestige et l'importance du français dans le contexte marocain, rendent les attitudes des sujets positives, envers le français. D'un autre côté, cette réalité sociolinguistique qui prévaut au Maroc et qui limite l'usage de la langue arabe dialectale aux activités non scolaires, non administratives et non officielles pourrait aussi constituer une explication pour comprendre ce résultat.

77- Voir à ce sujet : la situation linguistique au Maroc (Annexe A).

À l'inverse, les Marocains francisés sont scolarisés essentiellement en français, avec quelques heures de cours en langue arabe. Ce qui explique le résultat chez ce groupe indiquant une attitude très positive envers le français. En même temps, ces derniers ont une attitude modérée envers la langue maternelle.

Pour ce qui est des groupes minoritaires, nous avions également constaté que les Marocains de Bruxelles ainsi que les Marocains de Montréal ont des attitudes très positives envers les activités de littératie, envers les autres langues et envers le français. Cependant, ils ont une attitude modérée envers la langue maternelle (arabe et ou berbère)[(78)]. Une explication nous semble possible, il s'agit de la nature des phénomènes mesurés: dans le cas des Marocains de Bruxelles, ils sont majoritairement berbérophones; par ailleurs, les énoncés constituant le thème de l'attitude envers la langue maternelle et envers les gens qui parlent leur langue maternelle sont des énoncés qui permettent aux sujets d'évaluer à la fois l'arabe et ou le berbère [(79)]. Nous pensons alors que la façon dans laquelle certains énoncés ont été construit a confus les sujets qui ne savaient probablement pas quelle langue ils devaient évaluer.

Ainsi, se termine la description des résultats obtenus aux mesures d'usages langagiers, d'habitudes linguistiques et culturelles, d'auto-évaluation de la compétence linguistique et d'attitudes langagières. Le chapitre suivant sera consacré à la vérification des hypothèses de recherche.

78- Selon la langue maternelle des sujets telle que nous l'avons considérée chez nos sujets.

79- Par exemple : « J'aime les gens qui parlent l'arabe et ou le berbère »

7 Chapitre 6 ✍ Vérification des hypothèses de recherche

« La découverte et l'emploi du raisonnement scientifique par Galilée est une des conquêtes les plus importantes dans l'histoire de la pensée humaine et marque le début réel de la physique. Cette découverte nous a appris qu'il ne faut pas toujours se fier aux conclusions intuitives basées sur l'observation immédiate, car elles conduisent parfois à des fils conducteurs trompeurs».

Albert Einstein et Léopold Infeld

7.0 Introduction

Avant d'amorcer cette partie consacrée à la vérification des hypothèses, il serait pertinent de rappeler brièvement l'objectif de notre recherche. Le but de notre recherche est d'examiner d'une part, l'interaction entre les différents facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers et l'importance du statut ethnolinguistique et de l'expression identitaire des adolescents faisant partie d'une même origine ethnique vivant dans différents pays et ayant des expériences scolaires différentes, d'autre part, d'explorer la correspondance entre le profil identitaire et les facteurs socio-psychologiques et langagiers des groupes étudiés. Plus spécifiquement, il s'agissait de vérifier si le statut ethnolinguistique, des adolescents de même origine ethnique et scolarisés en langue maternelle et ou en langue seconde, donnait lieu à des expressions identitaires différentes. Nous voulions également explorer la correspondance qui pourrait exister entre cette expression identitaire et les facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers de nos sujets [(80)].

Dans les chapitres précédents, nous avons été amenée dans un premier temps à situer notre étude dans le domaine auquel elle se rattache. Après, nous avons passé en revue les travaux pertinents relatifs au domaine de notre recherche. Par la suite, nous avons décrit la démarche méthodologique retenue. Finalement, nous avons présenté les résultats des analyses descriptives. Dans le présent chapitre, il s'agit pour nous de procéder à la vérification de nos hypothèses de recherche.

Ainsi, ce chapitre sera divisé en trois sections dont chacune sera suivie d'une synthèse. Dans la première section, nous ferons part des résultats des analyses qui visaient à vérifier les liens qui existent entre d'une part, les échelles des attitudes langagières et d'autre part, les mesures des usages langagiers et de la perception de la compétence

---

80- Nous rappelons encore une fois que notre recherche concerne plus particulièrement les deux groupes minoritaires qui se trouvent dans le pays d'accueil (Montréal/Bruxelles) et les deux groupes majoritaires dans le pays d'origine (Maroc). Les résultats des données obtenues auprès des deux autres groupes francophones majoritaires à savoir les Francophones de Montréal et les Francophones de Bruxelles vont nous permettre de procéder à la vérification de certains aspects de nos résultats (voir chapitre 5 : analyse descriptive).

linguistique aussi bien chez les groupes minoritaires que chez les groupes majoritaires. Cette vérification a été faite dans le but de répondre à la Question 1 de notre recherche à savoir l'existence du lien entre les attitudes langagières, les usages langagiers et le niveau perçu de compétence linguistique des groupes minoritaires et des groupes majoritaires. De cette question découlent quatre hypothèses (H1, H2, H3, H4).

Dans la deuxième section, nous présenterons les résultats des analyses qui visaient à vérifier s'il existait une différence entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires en termes des attitudes langagières, du niveau perçu de compétence linguistique, des usages langagiers et des habitudes linguistiques. Notre but est de répondre à deux de nos questions de recherche (Q2 et Q3). La première question (Q2) est de savoir s'il existe une différence entre les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux villes francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et les sujets en situation de groupe majoritaire de même culture dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés), et ce, au niveau de leurs attitudes langagières, leur niveau perçu de compétence linguistique, leurs usages langagiers et leurs habitudes linguistiques. La deuxième question (Q3) a pour but de savoir s'il existe une différence entre les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux villes francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et les sujets francophones majoritaires dans les mêmes villes (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles), et ce, au niveau de leurs attitudes langagières, leur niveau perçu de compétence linguistique et leurs habitudes linguistiques. De ces deux questions découlent les hypothèses suivantes : H5, H6, H7, H8.

Enfin, dans la troisième section, nous exposerons les résultats de l'examen de l'expression identitaire des sujets minoritaires et des sujets majoritaires dans le but de répondre à la Question 4 de notre recherche. Celle-ci vise à savoir si l'expression de l'identité culturelle est différente d'un groupe à l'autre selon le statut des sujets, le pays d'accueil ou la langue de scolarisation. De cette question découlent les hypothèses suivantes : H9, H10, H11.

7.1 Section 1 : Les liens entre les échelles des attitudes langagières et les mesures des usages langagiers et de la perception de la compétence linguistique au moyen de l'analyse de contingence (le X2)

La mise en rapport des résultats aux mesures d'attitudes langagières, d'usages langagiers et de la perception de la compétence linguistique va nous permettre de répondre à la Question 1 de notre recherche, à savoir le lien qui existe entre les attitudes langagières, les usages langagiers et le niveau perçu de compétence linguistique des groupes minoritaires et des groupes majoritaires. À cette question correspondent les hypothèses suivantes : H1, H2, H3, H4.

Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats des analyses de contingence à la suite de chaque hypothèse énoncée au départ. Notons que les Hypothèses 1 et 3 seront présentées dans cet ordre puisqu'elles sont du même type. Il en sera de même pour les hypothèses 2 et 4.

7.1.1 Les liens entre les attitudes langagières et les usages langagiers chez les sujets minoritaires (H1)

L'Hypothèse 1 concerne les sujets minoritaires scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles). Rappelons que cette Hypothèse 1 se lit de la façon suivante :

- Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la langue maternelle sont liées de façon positive aux usages langagiers en langue maternelle (H1a). Les attitudes envers la langue seconde sont liées de façon positive aux usages langagiers en langue seconde (H1b).

Cette Hypothèse qui se rapporte aux deux groupes minoritaires scolarisés en français et vivant dans deux villes majoritairement francophones est subdivisée en deux sous-hypothèses (H1a et H1b). La première sous-hypothèse (H1a) a trait à l'existence d'un lien

entre les attitudes envers la langue maternelle (l'arabe et/ou le berbère) et les usages langagiers en langue maternelle. La seconde sous-hypothèse (H1b) tente de vérifier le lien entre les attitudes envers la langue seconde (français) et les usages langagiers en langue seconde[(81)].

Chez les Marocains de Montréal, les analyses de contingence révèlent une relation positive entre les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM) (m = 3.6) et les usages langagiers en langue maternelle (61.9%) [x^2. (77) = 114.4 ; *p*. ⟨ .001)] (voir Tableau 26). La relation est aussi positive entre les attitudes envers les gens qui parlent la langue seconde (AGPFR) (m = 3.9) et les usages langagiers en langue seconde (USLANG/FR) (38%) [x^2. (56) = 80.7 ; *p*. 0.01] (voir Tableau 27). Toutefois, nous n'avons noté aucune relation entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la LM et /ou la L2 (AAULM), (AAUFR) et les usages langagiers dans ces mêmes langues (voir Tableau 26 et 27).

Tableau 26. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle (LM) et les usages langagiers en langue maternelle (LM) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H1a)

Les variables	Marocains de Montréal			Marocains de Bruxelles		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	p	dl	x^2	p
AAULM ET USLANG/LM	70	72.1	0.40	160	158.2	0.52
AGPLM ET USLANG/LM	77	111.4	⟨.001(**)	720	680.7	0.84

AAULM= *Attitude envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle.*

AGPLM= *Attitude envers les gens qui parlent leur langue maternelle.*

USLANG/LM*= Les usages langagiers en langue maternelle dans le milieu familial et dans le milieu scolaire.*

(**)=<0.01

(*)= <0.05

81 - les usages langagiers se rapportent à l'utilisation de la langue avec les différents membres de la famille et aussi avec les camarades de l'école et ceux qui ne sont pas de l'école (voir chapitre 4 : Méthodologie de recherche au point 5.2.2).

Rapport-Gratuit.com

Tableau 27. Relation entre les attitudes envers le français (L2) et les usages langagiers en français (L2) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H1b)

Les variables	Marocains de Montréal			Marocains de Bruxelles		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	P	dl	x^2	p
AAUFR ET USLANG/FR	21	24.7	0.25	400	474.6	$\langle .001^{(**)}$
AGPFR ET USLANG/FR	56	80.7	$0.01^{(**)}$	1000	1040.5	0.18

AAUFR= *Attitude envers l'apprentissage et l'utilisation du français.*

AGPFR= *Attitude envers les gens qui parlent le français*

USLANG/FR*= Les usages langagiers en français dans le milieu familial et dans le milieu scolaire.*

(**)=<0.01

(*)= <0.05

À l'opposé de l'observation faite sur l'échantillon des Marocains de Montréal, chez les Marocains de Bruxelles nous n'avons pas noté de relation entre les attitudes langagières envers les gens qui parlent leur LM et/ou leur L2 et leurs usages langagiers en LM et/ou en L2. La relation est positive seulement entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (m = 4.2) et les usages langagiers en français (33.3%) [x^2. (400) = 474.6 ; *p*. ⟨ .001)] (voir Tableaux 26 et 27).

7.1.2 Les liens entre les attitudes langagières et les usages langagiers chez les sujets majoritaires (H3)

L'Hypothèse 3 est semblable à l'Hypothèse 1 mais se rapporte aux sujets majoritaires scolarisés en arabe (LM) et/ou en français dans le pays d'origine. L'Hypothèse 3 se lit comme suit :

- Chez les sujets en situation de majorité et scolarisés en langue maternelle et/ou en français, les attitudes envers la langue maternelle (arabe) sont liées de façon positive aux usages langagiers en langue maternelle (H3a). Les attitudes envers la langue seconde (français) sont liées de façon positive aux usages langagiers en langue seconde (H3b).

Cette hypothèse relative aux groupes majoritaires scolarisés en arabe et/ou en français dans le pays d'origine est aussi subdivisée en deux sous-hypothèses (H3a et H3b) : la première partie (H3a) a trait à l'existence de la relation entre les attitudes langagières en

langue maternelle et les usages langagiers en langue maternelle (arabe). La deuxième sous-hypothèse (H3b) examine la relation entre les attitudes langagières en langue seconde et les usages langagiers en langue seconde (français).

Chez les Marocains arabisés scolarisés en arabe, les résultats montrent une relation positive entre les attitudes envers les gens qui parlent la langue maternelle (LM) (m = 3.7) et les usages langagiers en LM (78.5%) [x^2. (304) = 365.2 ; *p*. ⟨ .001]. Toutefois, nous n'avons noté aucune relation entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la LM et les usages langagiers. Aussi, il n'y a pas de relation entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français et les usages langagiers en français, ni avec les attitudes envers les gens qui parlent le français et les usages langagiers en français (voir Tableaux 28 et 29).

Tableau 28. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle (LM) et les usages langagiers en langue maternelle (LM) chez Les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H3a)

Les variables	Marocains arabisés			Marocains francisés		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	p	dl	x^2	p
AAULM ET USLANG/LM	304	303.5	0.497	552	603.8	0.06(t)
AGPLM ET USLANG/LM	304	365.2	⟨ .001(**)	432	466.5	0.12

(t)= une tendance

(**)=<0.01

(*)= <0.05

Tableau 29. Relation entre les attitudes envers le français (L2) et les usages langagiers en français (L2) chez les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H3b)

Les variables	Marocains arabisés			Marocains francisés		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	p	dl	x^2	p
AAUFR ET USLANG/FR	176	144.9	0.95	264	343.6	⟨ .001(**)
AGPFR ET USLANG/FR	336	314.6	0.79	624	701.9	0.01(**)

(**)=<0.01

(*)=<0.05

Chez les Marocains francisés qui sont scolarisés en français dans le pays d'origine, nous n'avons pas noté de relation significative entre les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (arabe) (LM) et les usages langagiers en langue maternelle; notons

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

cependant que le seuil de signification atteint *p*. 0.06 fait en sorte que nous pouvons parler de tendance (voir Tableau 28). Nous n'avons pas observé de lien entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la LM et les usages langagiers en LM. Nonobstant, nous avons constaté une relation positive entre les attitudes face à l'apprentissage et à l'utilisation du français (m = 4.2) et les usages langagiers en français (7.0%) [x^2 (264) = 343.6 ; *p*. ⟨ .001]. Aussi, il y a une relation positive entre les attitudes envers les gens qui parlent le français (m = 3.8) et les usages langagiers en L2 (7.0%) [x^2. (624) = 701.0 ; *p*. 0.01] (voir Tableaux 28 et 29).

Par ailleurs, nous avons également voulu examiner si chez les sujets francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles) il existe une relation entre les attitudes envers la langue maternelle et les usages langagiers en langue maternelle (français). Les résultats n'ont pas montré de relation significative entre les attitudes envers la langue maternelle (le français) et les usages langagiers en langue maternelle (le français)[82] (voir Tableau 30).

Tableau 30. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle (LM) et les usages langagiers en langue maternelle (LM) chez les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles

Les variables	Québécois de Montréal			Belges de Bruxelles		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	p	dl	x^2	p
AAULM ET USLANG/LM	18	20.83	0.28	85	77.29	0.71
AGPLM ET USLANG/LM	12	7.28	0.83	624	67.32	0.84

7.1.3 Les liens entre les attitudes langagières et le niveau perçu de compétence linguistique chez les sujets minoritaires (H2)

L'Hypothèse 2 concerne les sujets minoritaires scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles. Cette hypothèse se lit comme suit :

82- Il importe de souligner que pour les sujets francophones, nous n'avons pas pu vérifier la relation entre les attitudes envers la langue seconde et les usages langagiers en langue seconde. Ceci est dû au fait que les énoncés constituants les thèmes de la partie du questionnaire sur les attitudes langagières n'incluaient pas des items sur les attitudes envers les deux langues l'anglais et ou le flamand correspondants aux langues secondes pour les deux groupes.

- Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la LM et envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM et en L2. Cette hypothèse se structure en plusieurs sous-hypothèses :
- (H2a) les attitudes envers la LM sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM;
- (H2b) les attitudes envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en L2.

Sous-jacentes à ces sous-hypothèses, nous pouvons également formuler les sous-hypothèses suivantes :

- H2c) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en LM;
- (H2d) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en L2.

Cette hypothèse qui a été en partie confirmée vise à déterminer d'une part la relation entre les attitudes envers la LM (arabe et/ou berbère) et /ou la L2 (français) et le niveau perçu de compétence des sujets en LM et /ou en L2. D'autre part, de découvrir le lien entre les attitudes envers les activités de littératie et leur niveau perçu de compétence en littératie en LM et/ou en L2.

Chez les Marocains de Montréal, il y a une tendance en faveur de l'existence d'un lien entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (m = 2.8) et le niveau perçu de compétence[83] en langue maternelle, (m = 4.3) [x^2. (160) = 184.8 ; *p*. 0.08] (voir Tableau 31).

83- La compétence linguistique en langue maternelle regroupe les thèmes de : compréhension, production, lecture et écriture en langue maternelle (voir chapitre 4 de la méthodologie de recherche au point 5.3.3).

Tableau 31. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle (LM) et le niveau perçu compétence en langue maternelle (LM) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H2a)

Les variables	Marocains de Montréal			Marocains de Bruxelles		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	p	dl	x^2	p
AAULM ET CLM	160	184.8	0.08(t)	212	173.7	0.97
AGPLM ET CLM	176	194.3	0.16	954	965.4	0.39

AAULM*= Attitude envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle.*

AGPLM= *Attitude envers les gens qui parlent leur langue maternelle.*

CLM = *Compétence linguistique en langue maternelle l'arabe (compréhension, production, lecture et écriture).*

(t)= une tendance

Par contre, il n'y a pas de relation entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français, langue seconde et le niveau perçu de compétence en L2, ni entre les attitudes envers les gens qui parlent la langue seconde et le niveau perçu de compétence en L2 (voir Tableau 32).

Tableau 32. Relation entre les attitudes envers le français (L2) et le niveau perçu de compétence en français (L2) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H2b)

Les variables	Les Marocains de Montréal			Les Marocains de Bruxelles		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	P	dl	x^2	p
AAUFR ET CFR	9	4.8	0.85	130	121.8	0.68
AGPFR ET CFR	24	25.1	0.39	325	240.3	0.99

AAUFR = *Attitude envers l'apprentissage et l'utilisation du français.*

AGPFR = *Attitude envers les gens qui parlent le français.*

CFR *= Compétence linguistique en français L2 (compréhension, production, lecture et écriture).*

En ce qui concerne les liens entre les attitudes et les compétences liées à la littératie, les résultats indiquent une tendance en faveur du lien entre les attitudes envers l'écriture (m = 3.8) et le niveau perçu de compétence en écriture, en langue maternelle (m = 3.3) [x^2. (88) = 107.5 ; *p*. 0.07]. Par contre, nous n'avons pas noté de relation entre les attitudes envers la lecture et le niveau perçu de compétence en lecture en langue maternelle (voir Tableau 33).

Tableau 33. Relation entre les attitudes envers la littératie et le niveau perçu de compétence en littératie en langue maternelle (LM) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H2c)

Groupes	Marocains de Montréal			Marocains de Bruxelles		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	p	dl	x^2	p
ALEC ET LA/B	99	115.7	0.11	460	391.5	$0.05^{(*)}$
AECR ET EA/B	88	107.5	$0.07^{(t)}$	198	187.5	0.69

ALEC= *Attitude face à la lecture*

AECR= *Attitude face à l'écriture*

LAB= *Compétence en lecture en arabe et ou berbère*

EAB= *Compétence en écriture en arabe et ou berbère*

(t)= une tendance

(**)=<0.01

(*)= <0.05

Par contre, nous n'avons pas noté de relation entre les attitudes envers la lecture et le niveau perçu de compétence en lecture en L2. Nous n'avons pas non plus trouvé de relation entre les attitudes envers l'écriture et le niveau perçu de compétence en écriture en L2 (voir Tableau 34).

Tableau 34. Relation entre les attitudes envers la littératie et le niveau perçu de compétence en littératie en français (L2) chez les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles (H2d)

Groupes	Marocains de Montréal			Marocains de Bruxelles		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	X^2	p	dl	X^2	p
ALEC ET LF	9	5.7	0.76	160	198.5	$0.02^{(*)}$
AECR ET EF	22	8.6	0.99	90	82.9	0.68

ALEC*= Attitude face à la lecture*

AECR*= Attitude face à l'écriture*

LF*= Compétence en lecture en français.*

EF*= Compétence en écriture en français.*

(**)=<0.01

(*)= <0.05

Chez les Marocains de Bruxelles, nous n'avons pas noté de relation significative entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle et le niveau perçu de compétence en LM. Nous n'avons pas observé de relation significative entre les

attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle et/ou la langue seconde et les usages langagiers en LM et/ou en L2 (voir Tableaux 31 et 32).

Par ailleurs, nous avons noté une relation positive entre les attitudes envers la lecture (m = 4.0) et le niveau perçu de compétence en lecture en LM (m = 3.7) [x^2. (460) = 391.5 ; *p*. 0.05]. La relation n'est cependant pas significative entre les attitudes envers l'écriture et le niveau perçu de compétence en écriture en LM (voir Tableau 33). Également, les résultats indiquent une relation positive entre les attitudes envers la lecture (m = 4.0) et le niveau perçu de compétence en lecture en L2 (m = 6.7) [x^2. (160) = 198.5 ; *p*. 0.02]. Par contre, nous n'avons pas observé de relation entre les attitudes envers l'écriture et le niveau perçu de compétence en écriture en L2 (voir Tableau 34).

7.1.4 Les liens entre les attitudes langagières et le niveau perçu de compétence linguistique chez les sujets majoritaires (H4)

L'Hypothèse 4 qui est analogue à l'Hypothèse 2 concerne les groupes majoritaires dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) ainsi que les groupes francophones majoritaires à Montréal et à Bruxelles (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles). Cette hypothèse se lit comme suit :

- Chez les sujets en situation de majorité et scolarisés en langue maternelle et ou en français (groupes arabisés et francisés/groupes francophones majoritaires), les attitudes envers la LM et envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM et en L2. Cette hypothèse se structure en plusieurs sous hypothèses :
- (H4a) chez les sujets majoritaires dans le pays d'origine, les attitudes envers la LM sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM;
- (H4b) les attitudes envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en L2.

Sous-jacentes à ces sous-hypothèses, nous pouvons également formuler les sous-hypothèses suivantes :

- H4c) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en LM;

- (H4d) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en L2.

En ce qui concerne les groupes francophones majoritaires, l'Hypothèse 4 se lit comme suit :

- (H4e) chez les sujets francophones majoritaires à Montréal et à Bruxelles, les attitudes envers la LM sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM;

Sous-jacente à l' (H4e), nous pouvons formuler la sous-hypothèse suivante :

- (H4f) chez les sujets francophones majoritaires à Montréal et à Bruxelles, l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en LM.

Cette hypothèse (H4) qui se rapporte aux groupes majoritaires (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) et aux groupes francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles) a été en partie confirmée. D'abord, chez les Marocains arabisés, nous avons noté une relation positive entre les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (m = 3.8) [84] et le niveau perçu de compétence en langue maternelle (CLM) [85] (arabe et/ou berbère) (m = 6.7) [86] [x^2. (266) = 302.4 ; *p*. 0.05]. Par contre, nous n'avons pas trouvé de relation significative entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la LM et le niveau perçu de compétence en LM (voir Tableau 35).

84- Selon l'échelle 1 à 5

85- Le niveau de compétence en langue maternelle regroupe les thèmes suivants : la compréhension orale, la production orale, la lecture et l'écriture (voir chapitre 4 de la méthodologie au point : 5.3.3)

86- Selon l'échelle 1à 7

Tableau 35. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle (LM) et le niveau perçu de compétence en langue maternelle (LM) chez les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H4a)

Les variables	Marocains arabisés			Marocains francisés		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	P	dl	x^2	p
AAULM ET CLM	266	241.5	0.85	644	659.3	0.32
AGPLM ET CLM	266	302.4	0.05(*)	504	495.1	0.60

AAULM= *Attitude envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle.*

AGPLM= *Attitude envers les gens qui parlent leur langue maternelle.*

CLM = *Compétence linguistique en langue maternelle l'arabe (compréhension, production, lecture et écriture).*

(*)= <0.05

Également, il n'y a pas de relation significative entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français et le niveau perçu de compétence en français (CFR) (L2). Aussi, la relation n'est pas significative entre les attitudes envers les gens qui parlent le français et le niveau perçu de compétence en français (voir Tableau 36).

Tableau 36. Relation entre les attitudes envers le français (L2) et le niveau perçu de compétence en français (L2) chez les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H4b)

Les variables	Marocains arabisés			Marocains francisés		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	P	dl	x^2	p
AAUFR ET CFR	385	369.5	0.70	99	327.3	0.05(*)
AGPFR ET CFR	735	728.9	0.55	234	302.5	0.04(*)

AAUFR = *Attitude envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue français.*

AGPFR = *Attitude envers les gens qui parlent le français.*

CFR = *Compétence linguistique en français L2 (compréhension, production, lecture et écriture).*

(*)= <0.05

Toutefois, il est intéressant de constater chez ce même groupe d'abord, une relation positive entre les attitudes envers la lecture (m = 4.1) et le niveau perçu de compétence en lecture en langue maternelle (arabe) (m = 6.8) [x^2. (120) = 219.4 ; p.〈 .001]. Ensuite, il y a une relation positive entre les attitudes envers l'écriture (AECR) (m = 4.0) et le niveau perçu de compétence en écriture en LM (EA) (arabe) (m = 6.6) [x^2. (90) = 113.7 ; p. 0.04] (voir Tableau 37).

Tableau 37. Relation entre les attitudes envers la littératie et le niveau perçu de compétence en littératie en langue maternelle (LM) chez les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H4c)

Les variables	Marocains arabisés			Marocains francisés		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	P	dl	x^2	p
ALEC ET LA	120	219.4	⟨ .001(**)	306	312.1	0.03(*)
AECR ET EA	90	113.7	0.04(*)	160	177.6	0.16

ALEC= *Attitude face à la lecture*

AECR= *Attitude face à l'écriture*

LA *= Compétence en lecture en arabe.*

EA *= Compétence en écriture en arabe.*

(**)=<0.01

(*)=<0.05

Enfin, les résultats montrent une relation positive entre les attitudes envers la lecture (ALEC) (m = 4.1) et le niveau perçu de compétence en lecture en langue seconde (français) (LFR) (m = 5.7) [x^2. (280) = 357.6 ; *p*. ⟨ .001]. Par contre, il n'y a pas de relation entre les attitudes envers l'écriture et le niveau perçu de compétence en écriture en langue seconde (EFR) (voir Tableau 38).

Tableau 38. Relation entre les attitudes envers la littératie et le niveau perçu de compétence en littératie en français (L2) chez les Marocains arabisés et les Marocains francisés (H4d)

Les variables	Marocains arabisés			Marocains francisés		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	P	dl	x^2	p
ALEC ET LF	280	357.6	⟨ .001(**)	54	60.39	0.05(*)
AECR ET EF	180	159.6	0.86	64	49.5	0.90

ALEC= *Attitude face à la lecture*

AECR= *Attitude face à l'écriture*

LF= *Compétence en lecture en français.*

EF= *Compétence en écriture en français.*

(**)=<0.01

(*)=<0.05

Par ailleurs, chez les Marocains francisés, les résultats n'indiquent aucune relation entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (arabe) et/ou les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle et le niveau perçu de compétence en LM (voir Tableau 35).

Rapport-Gratuit.com

En revanche, chez ce même groupe nous avons constaté une relation positive entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) (m = 3.7) et le niveau perçu de compétence en français (L2) (m = 6.8) [x^2. (99) = 327.3 ; *p*. 0.05]. De même, nous avons noté une relation positive entre les attitudes envers les gens qui parlent le français (L2) (m = 4.0) et leur niveau perçu de compétence en français (m = 6.8) [x^2. (234) = 302.5 ; *p*. 0.04] (voir Tableau 36).

Par ailleurs, nous n'avons pas observé de relation significative entre les attitudes envers la lecture et le niveau perçu de compétence en lecture en langue maternelle (arabe). Nous n'avons pas non plus trouvé de relation entre les attitudes envers l'écriture et le niveau perçu de compétence en écriture en LM (voir Tableau 37).

En revanche, les résultats indiquent une relation positive entre les attitudes envers la lecture (m = 4.1) et le niveau perçu de compétence en lecture en français (L2) (m = 5.2) [x^2. (54) = 60.39 ; *p*. 0.05]. Toutefois, la relation n'est pas significative entre les attitudes envers l'écriture et le niveau perçu de compétence en écriture en L2 (voir Tableau 38).

Par ailleurs, chez les deux groupes francophones majoritaires à savoir les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles, l'Hypothèse 4 n'a pas été entièrement examinée[87]. Ce qui nous a été possible de vérifier chez ce groupe, c'est la relation entre les attitudes envers la langue maternelle (français) et leur niveau perçu de compétence en langue maternelle (français)[88]. D'ailleurs, les résultats indiquent chez les Québécois de Montréal une relation positive entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (français) (m = 3.0) et le niveau perçu de compétence en LM (m = 6.9) [x^2. (18) = 40.25 ; *p*. ⟨.001], mais il n'y a pas de relation entre les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (français) et le niveau perçu de compétence en LM (voir Tableau 39).

87- Vu la spécificité de ces deux groupes dont la langue seconde est soit l'anglais et ou le flamand. Aussi, compte tenu que les énoncés constituants les thèmes de cette partie du questionnaire des attitudes langagières n'incluaient pas les deux langues (l'anglais et ou le flamand), il a été impossible pour nous de vérifier l'ensemble de cette hypothèse.

88- Notons que le français est la langue maternelle pour ces groupes francophones (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles).

Tableau 39. Relation entre les attitudes envers la langue maternelle et le niveau perçu de compétence en langue maternelle (français) chez les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles (H4e)

Les variables	Québécois de Montréal			Belges de Bruxelles		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	p	dl	x^2	P
AAULM ET CLM	18	40.25	⟨ .001(**)	85	77.29	0.89
AGPLM ET CLM	12	7.28	0.83	80	67.32	0.84

AAULM= *Attitude envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (français)*

AGPLM= *Attitude envers les gens qui parlent leur langue maternelle (français).*

CLM = *Compétence linguistique en langue maternelle (français) (compréhension, production, lecture et écriture).*

(**)=<0.01

(*)=<0.05

Également, nous n'avons pas noté de relation significative entre les attitudes envers la lecture et le niveau perçu de compétence en lecture en LM. La relation est aussi non significative entre les attitudes envers l'écriture et le niveau perçu de compétence en écriture en LM (voir Tableau 40).

Tableau 40. Relation entre les attitudes envers la littératie et le niveau perçu de compétence en littératie en langue maternelle (français) chez les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles (H4f)

Les variables	Québécois de Montréal			Belges de Bruxelles		
	Test chi-carré			Test chi-carré		
	dl	x^2	P	dl	x^2	P
ALEC ET LM	11	7.63	0.74	28	28.86	0.41
AECR ET ELM	8	8.00	0.43	17	9.91	0.90

ALEC= *Attitude face à la lecture*

AECR= *Attitude face à l'écriture*

LM = *Compétence en lecture en langue maternelle (français).*

ELM = *Compétence en écriture en maternelle (français).*

En ce qui concerne les Belges de Bruxelles, les résultats n'indiquent pas de relation entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle ainsi qu'entre les attitudes envers les gens qui parlent leur LM et le niveau perçu de compétence en langue maternelle (français) (voir Tableau 39). Également, nous n'avons pas noté de relation entre les attitudes envers la lecture et le niveau perçu de compétence en lecture en langue maternelle (français). Il n'existe pas non plus de relation entre les attitudes

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

envers l'écriture et le niveau perçu de compétence en écriture en LM (français) (voir Tableau 40).

7.1.5 Synthèse : Section 1

En résumé, en ce qui concerne la section 1, l'Hypothèse 1 qui prédit que chez les groupes minoritaires les attitudes langagières envers la langue maternelle (arabe et/ou berbère) et ou envers la langue seconde (français) sont liées de façon positive aux usages langagiers en langue maternelle et/ou en langue seconde a été partiellement confirmée. Les résultats liés à cette hypothèse se résument comme suit :

Chez les Marocains de Montréal :

- Plus les attitudes des sujets sont positives envers les gens qui parlent leur langue maternelle et plus les sujets font usage de cette langue (arabe). De même, plus les sujets ont des attitudes positives envers les gens qui parlent la langue seconde et plus les sujets font usage de cette même langue (français).

Chez les Marocains de Bruxelles:

- La relation est positive seulement entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) et les usages langagiers en français (L2), c'est-à-dire que plus les sujets ont des attitudes positives envers l'apprentissage et l'utilisation du français et plus ces derniers font usage de cette même langue. Chez ce même groupe, nous n'avons pas observé de relation entre les attitudes envers la langue maternelle et les usages langagiers en LM (berbère).

Par ailleurs, l'Hypothèse 3 qui prédit que dans le milieu majoritaire, les attitudes envers la langue maternelle (arabe) et ou envers la langue seconde (français) des sujets scolarisés en arabe et ou en français dans le pays d'origine sont liées de façon positive aux usages langagiers en langue maternelle et/ou en langue seconde a été aussi en partie confirmée et les résultats se résument comme suit :

Chez les Marocains arabisés :

- Nous avons constaté une relation positive entre les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle et les usages langagiers en langue maternelle

(arabe). Toutefois, aucune relation n'a été constatée entre les attitudes envers le français et les usages langagiers en français (L2).

Chez les Marocains francisés:

- Nous n'avons pas noté de relation entre les variables d'attitudes envers la langue maternelle et les usages langagiers en langue maternelle (arabe). Par contre, nous avons noté une relation positive entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français, aussi entre les attitudes envers les gens qui parlent le français (L2) et les usages langagiers dans cette même langue.

Chez les sujets francophones majoritaires:

- Nous n'avons pas noté de relation entre les attitudes envers la langue maternelle (français) et les usages langagiers en langue maternelle.

L'Hypothèse 2 qui suppose des liens entre les attitudes langagières et le niveau perçu de compétence linguistique chez les sujets minoritaires a été aussi en partie confirmée et les résultats se résument comme suit:

Chez les Marocains de Montréal ainsi que chez les Marocains de Bruxelles:

- Les attitudes envers les activités de littératie (soit en lecture et/ou en écriture) sont liées positivement au niveau perçu de compétence en littératie (soit en lecture et/ou en écriture) en langue maternelle (arabe et/ou berbère). En d'autres termes, plus les sujets ont des attitudes très positives envers la lecture et/ou l'écriture et plus on constate chez ces derniers un bon niveau perçu de compétence en lecture et/ou en écriture en langue maternelle. Plus spécifiquement :

Chez les Marocains de Montréal:

- Les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle sont liées de façon positive au niveau perçu de leur compétence en langue maternelle (arabe). Par contre, nous n'avons pas observé de relation entre les attitudes envers la L2 et les usages langagiers en langue seconde (français).

Chez les Marocains de Bruxelles:

- Nous n'avons pas noté de relation significative entre les attitudes envers la LM (berbère) et/ou la L2 (français) et le niveau perçu de compétence en LM et/ou en L2.

En milieu majoritaire, l'Hypothèse 4 qui est similaire à l'hypothèse 2, et qui suppose des liens entre les attitudes langagières et le niveau perçu de compétence linguistique chez les sujets majoritaires dans le pays d'origine et chez les sujets francophones majoritaires a été aussi partiellement confirmée et les résultats se résument comme suit :

Chez les Marocains arabisés:

- Plus les attitudes des sujets envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (arabe); sont positives et plus les sujets ont un bon niveau perçu de compétence dans cette même langue;
- Leurs attitudes envers les activités de littératie sont aussi liées positivement à leur niveau perçu de compétence en littératie en LM (arabe) ;
- Leurs attitudes envers l'écriture sont liées à leur niveau perçu de compétence en écriture en L2 (français).

Chez les Marocains francisés:

- Les attitudes envers le français (L2) (apprentissage et utilisation du français; les gens qui parlent le français) sont liées positivement au niveau perçu de leur compétence en français (L2);
- Les attitudes envers la lecture sont liées positivement au niveau perçu de leur compétence en lecture en français (L2);
- Aucune relation n'a été constatée entre les attitudes envers la langue maternelle et le niveau perçu de compétence en LM (arabe); ni envers les attitudes envers les activités de littératie et le niveau perçu de compétence en littératie en LM (arabe).

Chez les deux groupes francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles), les résultats se résument de la façon suivante :

Chez les Québécois de Montréal:

- Nous avons noté une seule relation positive, c'est celle qui existe entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle et le niveau perçu de compétence en (LM) français;
- Nous n'avons pas constaté de relation entre les attitudes envers les activités de littératie (lecture et écriture) et le niveau perçu de compétence en littératie (lecture et écriture) en LM (français).

Chez les Belges de Bruxelles:

- Nous n'avons observé aucune relation entre les variables mises en rapport.

7.2 Section 2 : La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des attitudes langagières, de la perception de la compétence linguistique, des usages langagiers et des habitudes linguistiques au moyen de l'analyse de variance (ANOVA)

La comparaison des résultats des différents groupes aux mesures d'attitudes langagières, de la perception de la compétence linguistique et d'habitudes linguistiques va nous permettre de répondre à deux des questions de notre recherche (Q2 et Q3). La première question (Q2) est de savoir s'il existe une différence entre les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux villes francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et les sujets en situation de groupe majoritaire de même culture dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés), et ce, au niveau de leurs attitudes langagières, leur niveau perçu de compétence linguistique, leurs usages langagiers et leurs habitudes linguistiques. La deuxième question (Q3) a pour but de vérifier s'il existe une différence entre les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux villes francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et les sujets francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles) dans ces mêmes villes, et ce, au niveau de leurs attitudes langagières, leur niveau perçu de compétence linguistique, et leurs habitudes linguistiques. De ces deux questions découlent les hypothèses H5, H6, H7, H8 dont nous présenterons les résultats en suivant le même ordre. Rappelons que, afin de vérifier ces hypothèses nous avons utilisé une analyse de variance (ANOVA à 1 facteur, 4 niveaux) avec un facteur groupe tenant compte des quatre groupes différents (deux majoritaires et deux minoritaires).

Suite à cette analyse de variance, nous avons utilisé le test de Scheffé qui nous permet de comparer les quatre groupes entre eux et ensuite un test de contraste qui nous permet de comparer les deux groupes majoritaires aux deux groupes minoritaires [89].

7.2.1 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des attitudes langagières (H5)

L'Hypothèse 5 concerne l'ensemble des sujets, soit les minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et les sujets majoritaires dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) ainsi que les majoritaires francophones (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles). Rappelons que cette Hypothèse se lit comme suit :

- Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la LM et aussi les attitudes envers la L2 sont différentes de celles exprimées par les sujets de même culture et scolarisés en langue maternelle et/ ou en français dans le pays d'origine. Aussi, les attitudes envers la LM sont différentes entre les sujets minoritaires dans deux villes majoritairement francophones et les sujets francophones majoritaires dans les mêmes villes.

Elle peut être subdivisée en trois sous hypothèses :

- (H5a) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la LM sont différentes de celles exprimées par les sujets de même culture et scolarisés en arabe et/ou en français dans leur pays d'origine;
- (H5b) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la L2 sont différentes de celles exprimées par les sujets de même culture et scolarisés en arabe et/ou en français dans leur pays d'origine;
- (H5c) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la LM sont différentes de celles exprimées par les sujets francophones majoritaires dans les mêmes villes.

89- À cause des variables non ordinales des usages langagiers, pour vérifier l'Hypothèse (H7), nous avons utilisé la statistique d'un tableau croisé qui nous donne le niveau de signification (p). C'était l'analyse la plus appropriée dans ce cas-ci.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons d'une part, comparé les groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et les groupes majoritaires (les Marocains arabisés et les Marocains francisés). D'autre part, les groupes minoritaires et les deux groupes francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles) en termes de leurs attitudes envers la langue maternelle et aussi en termes de leurs attitudes envers la langue seconde(90).

Rappelons que les attitudes envers la langue maternelle et les attitudes envers la langue seconde sont chacune mesurées par deux échelles. Les attitudes envers la langue maternelle sont mesurées par : 1- les attitudes envers l'utilisation et l'apprentissage de la langue maternelle (AAULM); 2- les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM). Pour ce qui est des attitudes envers la langue seconde, elles sont aussi mesurées par deux échelles : 1- les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (AAUFR); 2- les attitudes envers les gens qui parlent le français (AGPFR).

7.2.1.1 Les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (les Marocains majoritaires et les Marocains minoritaires) (H5a)

L'analyse de variance pour l'échelle concernant l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (AAULM) indique que les quatre groupes sont différents entre eux [$F.(3) = 23.8$; $p. \langle .001$] (voir Tableau 41).

90- Rappelons que pour les deux groupes minoritaires et les deux groupes majoritaires de même culture, la langue seconde est le français. Pour ce qui est des deux groupes francophones majoritaires, puisque les items que constituent le thème des attitudes envers la L2 n'incluent pas l'anglais et ou le flamand nous n'allons pas comparer les deux groupes minoritaires et les deux groupes francophones majoritaires en ce qui a trait à leurs attitudes envers la langue seconde.

Tableau 41. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5a)

AAULM					
Source	Dl	somme des carrés	carrés moyens	f	p
Modèle	3	20.9480	6.9826	23.8	⟨ .001(**)
Erreur	231	67.7592	0.2933		
Total	234	88.7073			

AAULM*= Attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle*

(**)*=<0.01*

(*)*=<0.05*

Cette analyse de variance montre que les quatre groupes diffèrent entre eux quant à leurs attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle. Les résultats du test de Scheffé, indiquent que tant les Marocains de Montréal (m = 3.0) que les Marocains de Bruxelles (m = 3.3) sont différents des Marocains arabisés (m = 3.8) [*p*. ⟨ .001] et [*p*. ⟨ .001] respectivement) et des Marocains francisés (m = 3.6) [*p*. ⟨ .001] et [*p*. ⟨ .001] respectivement). Aussi les Marocains de Bruxelles (m = 3.3) sont différents des Marocains de Montréal (m = 3.0) [*p*. ⟨ .001]. Les Marocains francisés (m = 3.6) ne sont pas différents des Marocains arabisés (m= 3.8) (voir Tableau 42).

Tableau 42. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5a)

Groupes	Marocains arabisés	Marocains francisés	Marocains de Montréal
Marocains arabisés			
Marocains francisés	0.41		
Marocains de Montréal	⟨ .001(**)	⟨ .001 (**)	
Marocains de Bruxelles	⟨ .001 (**)	⟨ .001 (**)	⟨ .001 (**)

(**)*=<0.01*

(*)*=<0.05*

Enfin, nous avons effectué un test de contraste afin de vérifier les différences entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires. Notons que ce test montre qu'il y a une différence significative entre les deux types de groupes [*F*. (1) = 11.2 ; *p*. ⟨ .001] (voir Tableau 43). Les majoritaires ont des attitudes plus favorables envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (m = 3.6) que les minoritaires (m = 3.0).

Rapport-Gratuit.com

Tableau 43. Analyse de contraste pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) chez les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires (H5a)

AAULM					
Différence	dl	contraste	carrés moyens	f	p
Minoritaires Versus Majoritaires	1	3.3127	3.3127	11.2	⟨.001(**)

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

7.2.1.2 Les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (les Marocains majoritaires et les Marocains minoritaires) (H5a)

Pour ce qui est des attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM) nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les groupes tout au plus une tendance [*F*. (3) = 2.18 ; *p*. 0.09] (voir Tableau 44).

Tableau 44. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5a)

AGPLM					
Source	dl	Somme des carrés	carrés moyens	f	p
Modèle	3	3.3409	1.1136	2.18	0.09(t)
Erreur	231	118.1438	0.5114		
Total	234	121.4847			

AGPLM *= Attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle*

(t) *= tendance*

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

Il semble donc, que les quatre groupes ont des attitudes semblables envers les gens qui parlent leur langue maternelle (arabe/berbère). Chez les groupes majoritaires, (m = 3.6) et chez les groupes minoritaires, (m = 3.7). Nous ne pouvons pas alors, conclure qu'il y a une différence d'attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle, entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires.

7.2.1.3 Les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) (les Marocains majoritaires et les Marocains minoritaires) (H5b)

L'analyse de variance pour l'échelle concernant l'apprentissage et l'utilisation du français (AAUFR) montre que les quatre groupes sont différents entre eux [*F*. (3) = 32.91 ; *p*. ⟨ .001] (voir Tableau 45).

Tableau 45. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) pour les quatre groupes (H5b)

AAUFR					
Source	dl	somme des carrés	carrés moyens	F	p
Modèle	3	37.0797	12.3599	32.91	⟨ .001(**)
Erreur	231	86.7569	0.3755		
Total	234	123.8367			

AAUFR*= Attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français*

(**)*=<0.01*

(*)*=<0.05*

En ce qui concerne le test de Scheffé, celui-ci indique que les Marocains arabisés (m = 4.1) ainsi que les Marocains francisés (m = 4.2) sont différents des Marocains de Montréal (m = 4.5) [*p*. ⟨ .001] et [*p*. ⟨ .001], des Marocains de Bruxelles (m = 4.2) [*p*. ⟨ .001] et *p*. 0.04] . De même, les Marocains de Montréal (m = 4.5) sont différents des Marocains de Bruxelles (m = 4.2) [*p*. ⟨ .001]. Les Marocains francisés (m = 4.2) ne diffèrent cependant pas des Marocains arabisés (m = 4.1) (voir Tableau 46).

Tableau 46. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) chez les quatre groupes (H5b)

Groupes	Marocains arabisés	Marocains francisés	Marocains de Montréal
Marocains arabisés			
Marocains francisés	0.38		
Marocains de Montréal	⟨ .001(**)	⟨ .001 (**)	
Marocains de Bruxelles	⟨ .001 (**)	0.04(**)	⟨ .001 (**)

(**)*=<0.01*

(*)*=<0.05*

Enfin, nous avons effectué un test de contraste afin de vérifier les différences entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires de même culture. Nous avons noté qu'il y

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

a une différence significative entre les deux types de groupes [*F*. (1) = 74.22 ; *p*. ⟨ .001] (voir Tableau 47). Les majoritaires ont des attitudes plus favorables envers l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) (m = 4.3) que les minoritaires (m = 3.5).

Tableau 47. Analyse de contraste pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) chez les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires (H5b)

AAUFR					
Différence	dl	contraste	carrés moyens	f	p
Minoritaires Versus Majoritaires	1	27.8742	27.8742	74.22	⟨ .001$^{(**)}$

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

7.2.1.4 Les attitudes envers les gens qui parlent le français (L2) (les Marocains majoritaires et les Marocains minoritaires) (H5b)

En ce qui concerne les attitudes envers les gens qui parlent le français (L2) (AGPFR), les analyses de variance ont montré une différence significative entre les quatre groupes [*F*. (3) = 10.47 ; *p*. ⟨ .001] (voir Tableau 48).

Tableau 48. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent le français chez les quatre groupes (H5b)

AGPFR					
Source	dl	somme des carrés	carrés moyens	f	p
Modèle	3	17.6377	5.8792	10.47	⟨ .001$^{(**)}$
Erreur	231	129.7461	0.5616		
Total	234	147.3839			

AGPFR *= Attitudes envers les gens qui parlent le français*

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

Pour ce qui est du résultat suite au test de Scheffé, celui-ci montre que les Marocains arabisés (m = 4.0) ainsi que les Marocains francisés (m = 3.8) sont différents des Marocains de Montréal (m = 3.0) [*p*. ⟨ .001] et [*p*. ⟨ .001]. Aussi, les Marocains de Montréal sont différents des Marocains de Bruxelles (m = 3.9). [*p*. ⟨ .001] Par contre, les Marocains arabisés (m = 4.0) ne diffèrent pas des Marocains francisés (m = 3.8) ni des

Marocains de Bruxelles (m = 3.9). Ce sont donc les Marocains de Montréal qui se démarquent des autres groupes (voir Tableau 49).

Tableau 49. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent le français (L2) chez les quatre groupes (H5b)

Groupes	Marocains arabisés	Marocains francisés	Marocains de Montréal
Marocains arabisés			
Marocains francisés	0.31		
Marocains de Montréal	⟨ .001$^{(**)}$	⟨ .001$^{(**)}$	
Marocains de Bruxelles	0.58	0.58	⟨ .001$^{(**)}$

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

Finalement, l'analyse du contraste montre des différences entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires de même culture. Nous avons observé qu'il y a une différence significative entre les deux types de groupes [*F*. (1) = 11.37 ; *p*. ⟨ .001] (voir Tableau 50). Les majoritaires ont des attitudes plus favorables envers les gens qui parlent le français (L2) (m = 4) que les minoritaires (m = 3.5).

Tableau 50. Analyse de contraste pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent le français (L2) chez les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires (H5b)

AGPFR					
Différence	dl	contraste	carrés moyens	f	p
Minoritaires Versus Majoritaires	1	6.3881	6.3881	11.37	⟨ .001$^{(**)}$

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

7.2.1.5 Les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (les Marocains minoritaires et les Francophones majoritaires) (H5c)

L'analyse de variance pour l'échelle concernant l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle [91] (AAULM) indique que les quatre groupes sont différents entre eux [$F.(3) = 9.62$; $p. \langle . 001$] (voir Tableau 51).

Tableau 51. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) pour les quatre groupes (H5c)

AAULM					
Source	dl	somme des carrés	carrés moyens	f	p
Modèle	3	7.9246	2.6415	9.62	$\langle .001^{(**)}$
Erreur	168	44.7190	0.2661		
Total	171	52.6437			

AAULM*= Attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle*

(**)*=<0.01*

(*)*=<0.05*

De même le test de Scheffé, montre que les Marocains de Montréal (m = 3.2) sont différents des Marocains de Bruxelles (m = 3.3) [$p.\langle .001$]. Les Québécois de Montréal (m = 3.1) sont différents des Marocains de Montréal (m = 3.2) [$p.\langle .001$]. Enfin, les Belges de Bruxelles (m = 3.8) sont différents des Marocains de Montréal (m = 3.2) [$p.\langle .001$] et des Marocains de Bruxelles (m = 3.3) [$p.\langle .001$] (voir Tableau 52).

91 - Rappelons qu'il s'agit ici de l'arabe/berbère pour les groupes d'origine marocaine et du français pour les groupes francophones.

Tableau 52. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5c)

	Marocains de Montréal	Marocains de Bruxelles	Québécois de Montréal
Marocains de Montréal			
Marocains de Bruxelles	⟨ .001$^{(**)}$		
Québécois de Montréal	⟨ .001$^{(**)}$	0.27	
Belges de Bruxelles	⟨ .001$^{(**)}$	⟨ .001$^{(**)}$	0.30

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

Finalement le test de contraste indique des différences entre les groupes minoritaires et les groupes francophones majoritaires. Notons que ce test montre qu'il y a une différence significative entre les deux types de groupes [*F*. (1) = 22.37 ; *p*. ⟨ .001] (voir Tableau 53). Les minoritaires ont des attitudes plus positives envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (m = 3.6) que les Francophones majoritaires (m = 3.1).

Tableau 53. Analyse de contraste pour le thème des attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (LM) chez les groupes minoritaires versus les groupes francophones majoritaires (H5c)

AAULM					
Différence	dl	contraste	carrés moyens	f	p
Minoritaires Versus francophones majoritaires	1	5.9534	5.9534	22.37	⟨ .001$^{(**)}$

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

7.2.1.6 Les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (les Marocains minoritaires et les Francophones majoritaires) (H5c)

L'analyse de variance en ce qui concerne les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM) montrent une différence significative entre les groupes [*F*. (3) = 14.14 ; *p*. ⟨ .001] (voir Tableau 54).

Tableau 54. Analyse de variance pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5c)

AGPLM					
Source	dl	somme des carrés	carrés moyens	f	p
Modèle	3	21.1342	0.0447	14.14	⟨ .001(**)
Erreur	168	83.6724	0.4980		
Total	171	104.8067			

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

Pour ce qui est des résultats du test de Scheffé, il appert aussi qu'il y a des différences entre les quatre groupes. Notons que les Belges de Bruxelles (m = 3.7) sont différents des Québécois de Montréal (m = 2.7) [*p*. ⟨ .001]. Les Marocains de Bruxelles (m = 3.7) sont aussi différents des Québécois de Montréal (m = 2.7) [*p*. ⟨ .001]. Enfin, les Marocains de Montréal (m = 2.7) sont différents des Québécois de Montréal [*p*. ⟨ .001] (voir Tableau 55).

Tableau 55. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (LM) chez les quatre groupes (H5c)

	Marocains de Montréal	Marocains de Bruxelles	Québécois de Montréal
Marocains de Montréal			
Marocains de Bruxelles	0.52		
Québécois de Montréal	⟨ .001(**)	⟨ .001(**)	
Belges de Bruxelles	0.14	0.00(**)	⟨ .001(**)

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

Enfin, l'analyse de contraste montre qu'il y a vraiment une différence entre les groupes minoritaires et les groupes francophones majoritaires [*F*. (1) = 27.52 ; *p*. ⟨ .001] (voir Tableau 56). Il appert donc, que les groupes francophones majoritaires ont des attitudes plus positives (m = 3.8) que les groupes minoritaires (m = 3.0) en ce qui a trait aux attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle.

Tableau 56. Analyse de contraste pour le thème des attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (LM) chez les groupes minoritaires versus les groupes francophones majoritaires (H5c)

AGPLM					
Différence	dl	contraste	carrés moyens	f	p
Minoritaires Versus francophones majoritaires	1	13.7075	13.7075	27.52	$\langle .001^{(**)}$

7.2.2 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes du niveau perçu de leur compétence linguistique (H6)

L'Hypothèse 6 concerne l'ensemble des groupes, soit les minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles); les sujets majoritaires dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) et les groupes francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles). Celle-ci se lit comme suit :

- Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, le niveau perçu de compétence linguistique en LM et en L2 est différent de celui des sujets de même culture et scolarisés en langue maternelle et/ ou en français dans le pays d'origine. Il est aussi différent de celui des sujets francophones majoritaires.

Cette hypothèse est subdivisée en quatre sous-hypothèses :

- (H6a) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, le niveau perçu de compétence linguistique en LM (arabe et/ou berbère) est différent de celui des sujets de même culture et scolarisés en langue maternelle et/ ou en français dans le pays d'origine;
- (H6b) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, le niveau perçu de compétence linguistique en L2 (français) est différent de celui des sujets de même culture et scolarisés en langue maternelle et/ ou en français dans le pays d'origine;
- (H6c) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, le niveau perçu de compétence linguistique

en LM est différent de celui des sujets francophones majoritaires dans le pays d'origine [92];

- (H6d) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, le niveau perçu de compétence linguistique en L2 est différent de celui des sujets francophones majoritaires dans le pays d'origine [93].

Dans cette hypothèse, il a été question de comparer les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires de même culture et aussi les groupes minoritaires versus les groupes francophones majoritaires, et ce, en ce qui a tait à leur niveau perçu de compétence linguistique en langue maternelle et en langue seconde. La compétence linguistique dans chacune des langues (langue maternelle et langue seconde) regroupe chacune d'elle, les thèmes de la compréhension orale, de la production orale, de la lecture et de l'écriture.

7.2.2.1 Le niveau perçu de compétence en langue maternelle (les Marocains minoritaires et les Marocains majoritaires) (H6a)

L'analyse de variance indique une grande différence au niveau de la compétence perçue en langue maternelle (CLM) (arabe et/ou berbère) entre les quatre groupes [F. (3) = 42.79 ; p. ⟨ .001] (voir Tableau 57).

Tableau 57. Analyse de variance pour le thème de la compétence en langue maternelle (arabe et/ou berbère) telle que perçue chez les quatre groupes (H6a)

CLM					
Source	dl	somme des carrées	carrés moyens	f	p
Modèle	3	134.5779	44.8593	42.79	⟨.001(**)
Erreur	146	153.0598	1.0483		
Total	149	287.6377			

***CLM**= Compétence en langue maternelle (arabe et/berbère) (Compréhension orale; production orale, lecture et écriture)*

***(**)**=<0.01*

***(*)**=<0.05*

92- À titre indicatif, nous rappelons, que pour les groupes d'origine marocaine l'arabe et/ou berbère est considéré comme langue maternelle alors que pour les groupes francophones il s'agit du français.

93- Rappelons que la langue seconde pour les groupes minoritaires est le français, alors que pour les groupes majoritaires francophones, il s'agit soit, de l'anglais pour les Québécois de Montréal ou du flamand pour les Belges de Bruxelles.

D'ailleurs, les résultats au test de Scheffé montrent une différence surtout au sein des deux groupes majoritaires : les Marocains arabisés (m = 6.7) sont différents des Marocains francisés (m = 5.5) en ce qui a trait à leur niveau perçu de compétence en langue maternelle [*p*. ⟨ .001]. Les Marocains de Montréal (m = 6.9) sont différents des Marocains arabisés (m = 5.2) [*p*. ⟨ .001] et des Marocains francisés (m = 6.8) [*p*. ⟨ .001] respectivement. De même, les Marocains de Bruxelles (m = 6.7) sont différents des Marocains arabisés (m = 5.2) [*p*. ⟨ .001] et des Marocains francisés (m = 6.8) [*p*. ⟨ .001] (voir Tableau 58).

Tableau 58. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème de la compétence en langue maternelle (arabe et/ou berbère) telle que perçue chez les quatre groupes (H6a)

	Marocains arabisés	Marocains francisés	Marocains de Montréal
Marocains arabisés			
Marocains francisés	⟨ .001$^{(**)}$		
Marocains de Montréal	⟨ .001$^{(**)}$	⟨ .001$^{(**)}$	
Marocains de Bruxelles	⟨ .001$^{(**)}$	⟨ .001$^{(**)}$	0.10

(**)=*<0.01*

(*)=*<0.05*

Enfin, l'analyse de contraste indique une différence entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires de même culture en ce qui a trait au niveau perçu de leur compétence en langue maternelle, [*F*. (1) = 11.89 ; *p*. ⟨ .001] (voir Tableau 59). Le score moyen des résultats liés au niveau perçu de la compétence en langue maternelle, montre que les groupes majoritaires ont une moyenne plus élevée (m = 6.1) en langue maternelle, par rapport à la moyenne observée chez les groupes minoritaires (m = 3.3).

Tableau 59. Analyse de contraste pour le thème de la compétence en langue maternelle (arabe et /ou berbère) telle que perçue chez les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires (H6a)

CLM					
Différence	dl	contraste	carrés moyens	f	p
Minoritaires Versus Majoritaires	1	12.4617	12.4617	11.89	⟨ .001$^{(**)}$

(**)=*<0.01*

(*)=*<0.05*

Rapport-Gratuit.com

7.2.2.2 Le niveau perçu de compétence en langue seconde (les Marocains minoritaires et les Marocains majoritaires) (H6b)

L'analyse de variance relative au niveau perçu de compétence en langue seconde (CFR) (français) montre une différence au sein des quatre groupes [*F*. (3) = 76.50 ; *p*. ⟨.001] (voir Tableau 60).

Tableau 60. Analyse de variance pour le thème de la compétence en français (L2) telle que perçue chez les quatre groupes (H6b)

CFR					
Source	dl	somme des carrés	carrés moyens	f	p
Modèle	3	117.9702	39.3234	76.50	⟨ .001(**)
Erreur	231	118.7422	0.5140		
Total	234	236.7125			

CFR*= Compétence en français (Compréhension orale; production orale, lecture et écriture)*

(**)*=<0.01*

(*)*=<0.05*

Ainsi, tel qu'il est précisé par le test de Scheffé (voir Tableau 61), cette différence existe surtout au sein des groupes majoritaires, à savoir les Marocains arabisés (m = 5.2) et les Marocains francisés (m = 6.2) [*p*. ⟨ .001]. Dans ce cas-ci, les Marocains francisés semblent avoir une moyenne significativement plus élevée au niveau perçu de leur compétence en langue seconde (français) que ce qui est observé chez les Marocains arabisés. Ainsi, les Marocains de Montréal (m = 6.9) sont différents des Marocains arabisés (m = 5.2) [*p*. ⟨ .001]. De même les Marocains de Bruxelles (m = 6.7) sont différents des Marocains francisés (m = 6.8) [*p*. ⟨ .001].

Tableau 61. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème de la compétence en français (L2) telle que perçue chez les quatre groupes (H6b)

	Marocains arabisés	Marocains francisés	Marocains de Montréal
Marocains arabisés			
Marocains francisés	⟨.001(**)		
Marocains de Montréal	⟨.001(**)	0.64	
Marocains de Bruxelles	⟨.001(**)	0.40	0.26

(**)*=<0.01*

(*)*=<0.05*

Également, l'analyse de contraste entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires de même culture dans le pays d'origine indique que les groupes minoritaires (m = 6.8) sont différents des groupes majoritaires (m = 6.0) en termes du niveau perçu de compétence en langue seconde (français) [*F*. (1) = 47.16 ; *p*. ⟨.001] (voir Tableau 62). Il appert alors, que les groupes minoritaires ont un niveau plus élevé en langue seconde comparativement à celui qui peut être observé chez les groupes majoritaires.

Tableau 62. Analyse de contraste pour le thème de la compétence en français (L2) telle que perçue chez les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires (H6b)

CFR					
Différence	dl	contraste	carrés moyens	f	p
Minoritaires Versus Majoritaires	1	24.2399	24.2399	47.16	⟨.001(**)

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

7.2.2.3 Le niveau perçu de compétence en langue maternelle (les Marocains minoritaires et les Francophones majoritaires) (H6c)

L'analyse de variance montre une différence significative entre les quatre groupes pour ce qui est du niveau perçu de la compétence en langue maternelle [94] [*F*. 44.20 ; *p*. ⟨ .001] (voir Tableau 63).

Tableau 63. Analyse de variance pour le thème de la compétence en langue maternelle (LM) telle que perçue chez les quatre groupes (H6c)

CLM					
Source	dl	somme des carrés	carrés moyens	f	p
Modèle	3	238.3764	79.4588	44.20	⟨.001(**)
Erreur	167	300.2446	1.7978		
Total	170	538.6209			

CLM *= Compétence en langue maternelle (Compréhension orale, production orale, lecture et écriture).*

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

94- Rappelons que pour les groupes minoritaires, il s'agit de la compétence linguistique en arabe et/ou berbère. Pour ce qui est des groupes francophones majoritaires, il s'agit du français.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Le test de Scheffé précise aussi, que le niveau perçu de compétence en langue maternelle, varie d'un groupe à l'autre. Par exemple, les Québécois de Montréal (m = 6.9) se perçoivent plus compétents en langue maternelle que les Marocains de Montréal (m = 4.3) [*p*. ⟨.001]; et les Marocains de Bruxelles (m = 4.5) [*p*. ⟨.001]. De même, les Belges de Bruxelles (m = 6.9) se perçoivent plus compétents que les Marocains de Bruxelles (m = 6.7) [*p*. ⟨.001] et des Marocains de Montréal (m = 4.3) [*p*. ⟨.001] (voir Tableau 64).

Tableau 64. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème de la compétence en langue maternelle (LM) telle que perçue chez les quatre groupes (H6c)

	Marocains de Montréal	Marocains de Bruxelles	Québécois de Montréal
Marocains de Montréal			
Marocains de Bruxelles	0.67		
Québécois de Montréal	⟨.001$^{(**)}$	⟨.001$^{(**)}$	
Belges de Bruxelles	⟨.001$^{(**)}$	⟨.001$^{(**)}$	0.91

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

Également, l'analyse de contraste montre que les groupes minoritaires se perçoivent moins compétents en langue maternelle (arabe/berbère) que les groupes francophones majoritaires qui se perçoivent plus compétents en langue maternelle (français) [*F*. (1) = 116.88 ; *p*.⟨ .001](voir Tableau 65). Chez les groupes francophones majoritaires, le niveau perçu de leur compétence en LM est plus élevé soit une moyenne de (m = 6.9), comparativement à celui observé chez les groupes minoritaires (m = 3.3).

Tableau 65. Analyse de contraste pour le thème de la compétence en langue maternelle (LM) telle que perçue chez les minoritaires versus les francophones majoritaires (H6c)

CLM					
Différence	dl	contraste	carrés moyens	f	p
Minoritaires versus francophones majoritaires	1	210.1428	210.1428	116.88	⟨ .001$^{(**)}$

CLM *= Compétence en langue maternelle (Compréhension orale, production orale, lecture et écriture)*

(**) *=<0.01*

(*) *<0.05*

7.2.2.4 Le niveau perçu de compétence en langue seconde (les Marocains minoritaires et les Francophones majoritaires) (H6d)

À présent, il s'agit de comparer le niveau perçu de compétence linguistique en langue seconde (CL2) [95] chez les groupes minoritaires versus les groupes francophones majoritaires.

Les résultats de l'analyse de variance indiquent que les quatre groupes se perçoivent comme ayant un niveau de compétence linguistique différent en langue seconde [*F*. (3) = 179.45 ; *p*. ⟨. 001] (voir Tableau 66).

Tableau 66. Analyse de variance pour le thème de la compétence en langue seconde telle que perçue chez les quatre groupes (H6d)

CL2					
Source	dl	somme des carrés	carrés moyens	f	p
Modèle	3	425.9353	141.9784	179.4	⟨. 001(**)
Erreur	168	132.9209	0.79119		
Total	171	558.8563			

CL2*= Compétence en langue seconde (Compréhension orale, production orale, lecture, écriture.*

(**)*=<0.01*

(*)*=<0.05*

Selon le test de Scheffé, les Marocains de Montréal (m = 6.9) se perçoivent plus compétents en langue seconde (français) que ne le font les Québécois de Montréal (anglais) (m = 3.6) [*p*. ⟨ .001] et les Belges de Bruxelles (m = 3.7) [*p*. ⟨ .001]. Ainsi, les Marocains de Bruxelles (m = 6.7) se perçoivent plus compétents que les Québécois de Montréal (m = 3.6) [*p*. ⟨ .001] et les Belges de Bruxelles (m = 3.7 [*p*. ⟨ .001]. Par ailleurs, aucune différence n'a été notée entre les sujets minoritaires ni entre les sujets francophones majoritaires (voir Tableau 67).

95- Nous rappelons que la langue seconde pour les groupes minoritaires est le français. Elle est aussi la langue d'enseignement. Par contre, pour les groupes francophones majoritaires c'est l'anglais et ou le flamand.

Tableau 67. Niveau de signification au test de Scheffé pour le thème de la compétence en langue seconde (L2) telle que perçue chez les quatre groupes (H6d)

	Marocains de Montréal	Marocains de Bruxelles	Québécois de Montréal
Marocains de Montréal			
Marocains de Bruxelles	0.38		
Québécois de Montréal	⟨ .001$^{(**)}$	⟨ .001$^{(**)}$	
Belges de Bruxelles	⟨ .001$^{(**)}$	⟨ .001$^{(**)}$	0.20

(**)*=<0.01*

(*)*=<0.05*

Enfin, l'analyse de contraste montre une différence significative entre les groupes minoritaires (m = 6.8) et les groupes francophones majoritaires quant au niveau perçu de leur compétence en langue seconde (m = 3.6)[*F*. (1) = 465.25 ; *p*. ⟨.001] (voir Tableau 68). Il appert donc que les groupes minoritaires se perçoivent comme ayant un niveau plus élevé de compétence en langue seconde comparativement à celui observé chez les groupes francophones majoritaires.

Tableau 68. Analyse de contraste pour le thème de la compétence en langue seconde (L2) telle que perçue chez les minoritaires versus les Francophones majoritaires (H6d)

CL2					
Différence	dl	contraste	carrés moyens	f	p
Minoritaires versus francophones majoritaires	1	368.1070	368.1070	465.25	⟨ .001$^{(**)}$

CL2*= Compétence en langue seconde*

(**)*=<0.01*

(*)*= <0.05*

7.2.3 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des usages langagiers (H7)

L'Hypothèse 7 concerne les groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Belges de Bruxelles) et les groupes majoritaires de même culture (les Marocains arabisés et les Marocains francisés)[96]. Cette hypothèse se lit comme suit.

- Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les usages langagiers seront différents de ceux des sujets de même culture scolarisés en langue maternelle et/ou en français dans le pays d'origine.

Le but de l'hypothèse 7 est de vérifier s'il existe une différence entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires en termes d'usages langagiers. Plus spécifiquement, il s'agit de vérifier cette hypothèse par :

1. les langues que le père utilise avec le sujet et que le sujet utilise avec le père;
2. les langues que la mère utilise avec le sujet et que le sujet utilise avec la mère;
3. les langues que les frères et sœurs utilisent avec le sujet et que le sujet utilise avec ses frères et sœurs;
4. les langues que le sujet utilise avec les camarades de son école;
5. les langues que le sujet utilise avec les camarades qui ne sont pas de son école;
6. et finalement les usages langagiers de façon générale[97].

Étant donné qu'il s'agit de variables non ordinales, nous avons opté pour une analyse de contingence pour vérifier s'il existe des différences entre les majoritaires et les minoritaires. Nous présentons les résultats au test du X^2 et le degré de probabilité p dans le présent chapitre. Certains résultats détaillés se trouvent à l'annexe C.

Les résultats de ces analyses ont montré que pour chacun des thèmes d'usages langagiers, nous avions constaté une différence significative entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires. Tel que présenté au Tableau 69 à chacun des thèmes d'usages

96- L'analyse la plus appropriée pour traiter les variables d'usages langagiers était la statistique émanant d'un tableau croisé. Rappelons que le choix de ce type d'analyse s'appuyait sur le fait que les variables des usages langagiers sont des variables non ordinales, qui sont catégoriques et sans ordre dans les modalités. Les autres tests tels que le T-Test ou Anova ne pouvaient pas s'appliquer dans ce cas-ci.

97- Ce dernier thème regroupe toutes les variables d'usages langagiers en milieu familial et scolaire, décrites précédemment.

langagiers donnés et reçus par l'enfant, le résultat de la probabilité est [*p*. .001]. Nous avons aussi constaté une différence quant aux usages langagiers au sein des deux groupes minoritaires et des deux groupes majoritaires [98].

Tableau 69. La différence entre les groupes minoritaires versus les groupes majoritaires en termes d'usages langagiers déclarés (H7)

Les domaines d'usages langagiers	Les minoritaires Versus les majoritaires	
	x^2	p
Les langues qu'utilisent le père avec le sujet	154.7	⟨ .001(**)
Les langues qu'utilisent le sujet avec le père	142.1	⟨ .001(**)
Les langues qu'utilisent la mère avec le sujet	152.4	⟨ .001(**)
Les langues qu'utilisent le sujet avec la mère	153.2	⟨ .001(**)
Les langues qu'utilisent les frères et sœurs avec le sujet	157.6	⟨ .001(**)
Les langues qu'utilisent le sujet avec les frères et sœurs	161.0	⟨ .001(**)
Les langues qu'utilisent le sujet avec les camarades de son école	193.5	⟨ .001(**)
Les langues qu'utilisent le sujet avec les camarades qui ne sont pas de son école	206.0	⟨ .001(**)
Les usages langagiers de façon générale	158.2	⟨ .001(**)

(**) *=<0.01*

(*) *=<0.05*

Le tableau 70 (voir la page suivante) présente une synthèse des usages langagiers rapportés dans les différents milieux chez les groupes minoritaires et les groupes majoritaires. Celui-ci permet de saisir la disparité entre les différents groupes quant à leur comportement langagier. Les Marocains de Montréal sont aussi différents des Marocains de Bruxelles en termes d'usages langagiers rapportés. En milieu familial et plus spécifiquement avec les pères et les mères la langue qui est déclarée la plus utilisée est l'arabe chez les Marocains de Montréal. Chez les Marocains de Bruxelles, les sujets disent avoir recours à un mélange de langues (français et berbère) et ou seulement au berbère. Lorsqu'il s'agit de l'usage des langues avec les frères et sœurs, les Marocains de Montréal disent faire davantage usage de l'arabe et quelques sujets disent utiliser le français. Les Marocains de Bruxelles disent utiliser soit le mélange (français et berbère)

98- Les résultats qui se rapportent à cette hypothèse seront expliqués à la lumière des résultats relatifs aux usages langagiers présentés dans la section des analyses descriptives.

et ou le français. En revanche, les deux groupes disent utiliser le français avec les camarades en général et avec les camarades de l'école.

Également, les deux groupes majoritaires sont aussi différents entre eux. Les Marocains arabisés disent utiliser en majorité l'arabe dans tous les domaines aussi bien en milieu familial qu'en milieu scolaire. Alors que les Marocains francisés disent faire usage d'un mélange de langue (français et arabe) dans tous les domaines sauf avec les camarades en général où la majorité dit employer beaucoup plus l'arabe.

Tableau 70. Les groupes minoritaires et les groupes majoritaires de même culture. Synthèse des usages langagiers déclarés dans les différents milieux (H7)

Les milieux d'usages des langues	Les minoritaires				Les majoritaires			
	Les Marocains de Montréal		Les Marocains de Bruxelles		Les Marocains arabisés		Les Marocains francisés	
Milieu familial Avec les parents	Arabe	(92.0%)	Français+ Berbère ou Berbère	(58.8%) (27.6%)	Arabe	(72%)	Français+ Arabe	(69.0%)
Milieu familial Avec les frères et sœurs	Arabe ou Français	(52.0%) (48.0%)	Français+ Berbère ou Français	(49.4%) (42.1%)	Arabe	(79.6%)	Français+ Arabe	(76.9%)
Milieu scolaire Avec les camardes de l'école	Français	(84.0%)	Français	(75.0%)	Arabe	(89.3%)	Français+ Arabe	(73.2%)
Autre Avec les camarades en général	Français	(88.0%)	Français	(67.4%)	Arabe	(72.3%)	Arabe	(51.7%)

En somme, le tableau 70 présenté ci-dessus montre les différentes langues telles que les sujets déclarent les utiliser dans les différents milieux, et ce, chez chacun des groupes.

À la suite de la lecture de ce tableau, nous pouvons donc conclure que l'hypothèse 7 a été entièrement confirmée. En effet, tel qu'il a été stipulé dans cette hypothèse, les usages langagiers des groupes minoritaires scolarisés en français dans deux villes

majoritairement francophones, sont différents de ceux des sujets de même culture, scolarisés en arabe et ou en français dans le pays d'origine. Les résultats relatifs à cette hypothèse se résument comme suit :

- Chez les groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles), bien qu'ils vivent dans un milieu ou la majorité parle le français, ces derniers disent avoir recours à la langue maternelle (l'arabe) surtout en milieu familial. En milieu scolaire et avec les amis, ils disent faire plutôt usage du français.
- Chez les groupes majoritaires (les Marocains arabisés et les Marocains francisés), nous avons remarqué un usage unique de la langue maternelle (l'arabe) dans tous les milieux, et ce, plus particulièrement chez les Marocains arabisés. Les Marocains francisés qui sont scolarisés en français disent utiliser plutôt un mélange de langue français et arabe.

7.2.4 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des habitudes linguistiques (H8)

L'Hypothèse 8 concerne tous les groupes, soit les groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles), les majoritaires de même culture (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) ainsi que les deux groupes francophones majoritaires. Cette hypothèse se lit comme suit :

- Les habitudes linguistiques varient entre les sujets en situation de minorité ethnolinguistique et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones et les sujets majoritaires de même culture, scolarisés en langue maternelle et/ou en français dans le pays d'origine. Également, elles sont différentes chez les sujets minoritaires dans deux villes majoritairement francophones que chez les sujets francophones majoritaires dans les mêmes villes [(99)].

Elle se subdivise en trois sous-hypothèses :

- (H8a) Chez les Marocains de Montréal, les habitudes linguistiques des sujets sont différentes de celles des Marocains de Bruxelles;

99- Les questions posées sur les habitudes linguistiques ne nous ont pas permis de comparer les groupes minoritaires avec les groupes majoritaires de même culture dans le pays d'origine.

- H8b) Chez les Marocains arabisés, les habitudes linguistiques des sujets sont différentes de celles des Marocains francisés;
- (H8c) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les habitudes linguistiques sont différentes de celles des sujets francophones majoritaires dans ces mêmes villes.

Cette hypothèse suggère une différence au sein même des groupes minoritaires scolarisés en français (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) (H8a), ainsi qu'une différence au sein des deux groupes majoritaires (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) (H8b). Également, celle-ci stipule une différence entre les deux groupes minoritaires et les deux groupes francophones majoritaires en ce qui a trait à leurs habitudes linguistiques (H8c).

Les analyses de type ANOVA ont été appliquées sur un score moyen calculé pour les données qui se rapportent aux habitudes linguistiques. Nous rappelons que les habitudes linguistiques consistent à cerner les langues auxquelles les sujets ont été exposés dans les médias, tels que regarder la télévision, regarder les films, écouter la radio ou écouter les chansons.

7.2.4.1 Les habitudes linguistiques (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) (H8a)

Par le biais des résultats des analyses de variance, nous n'avons constaté aucune différence entre les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles en ce qui a trait à leurs habitudes linguistiques (HALING), tout au plus une tendance [$F.$ (1) = 3.23 ; $p.$ 0.09] (voir Tableau 71). Il semble donc, que les groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) font un usage très grand du français pour regarder la télévision, les films ou bien écouter la radio ou les chansons, soit 70% chez les Marocains de Montréal et 80% chez les Marocains de Bruxelles.

Rapport-Gratuit.com

Tableau 71. Analyse de variance pour le thème des habitudes linguistiques chez les deux groupes minoritaires (H8a)

HALING					
Source	dl	somme des carrés	carrés moyens	f	p
Modèle	1	2.0684	2.0684	3.23	0.09(t)
Erreur	110	70.4313	0.6402		
Total	111	72.4997			

HALING*= Les habitudes linguistiques (regarder la télé, regarder des films, écouter la radio, écouter des chansons)*

(t) *= tendance*

7.2.4.2 Les habitudes linguistiques (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) (H8b)

L'analyse de variance qui compare les habitudes linguistiques chez les Marocains arabisés et les Marocains francisés montre une différence significative entre les deux groupes majoritaires [*F*. (1) = 97.95 ; *p*. ⟨. 001] (voir Tableau 72).

Tableau 72. Analyse de variance pour le thème des habitudes linguistiques chez les deux groupes majoritaires (H8b)

HALING					
Source	dl	somme des carrés	carrés moyens	f	P
Modèle	1	28.5180	28.5180	97.95	⟨. 001 (**)
Erreur	117	34.0634	0.2911		
Total	118	62.5814			

(**)*=<0.01*

(*)*= <0.05*

Ainsi, les Marocains arabisés utilisent autant le français que l'arabe dans les médias (76.7%) et seulement 5.4% utilisent uniquement le français. Par contre, chez les Marocains francisés, 60.8% utilisent exclusivement le français dans les médias et 36.1% utilisent (autant le français que l'arabe).

7.2.4.3 Les habitudes linguistiques (les Marocains minoritaires et les Francophones majoritaires (H8c)

Il s'agit à présent de vérifier si les habitudes linguistiques des groupes minoritaires sont différentes de celles des sujets francophones majoritaires. L'analyse de variance indique qu'il n'y a pas de différence entre les groupes minoritaires et les groupes francophones

majoritaires [*F*. (1) = 3.04 ; *p*. = 0.08)], mais peut être une tendance (voir Tableau 73). Aussi bien les groupes minoritaires dans deux villes majoritairement francophones que les groupes francophones majoritaires dans ces mêmes villes utilisent surtout ou seulement le français dans les médias.

Tableau 73. Analyse de variance pour le thème des habitudes linguistiques chez les quatre groupes (H8c)

HALING					
Source	dl	somme des carrés	carrés moyens	f	P
Modèle	3	4.5025	1.5008	3.04	0.08(t)
Erreur	167	82.4787	0.4938		
Total	170	86.9813			

HALING*= Les habitudes linguistiques (regarder la télé, regarder des films, écouter la radio, écouter des chansons)*

(t)*= tendance*

7.2.5 Synthèse : Section 2

En résumé, les résultats obtenus en fonction de l'Hypothèse 5 suggèrent que les groupes minoritaires scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones sont différents des groupes majoritaires scolarisés en arabe et ou en français dans le pays d'origine en termes de leurs attitudes envers la langue maternelle (arabe et/ou berbère)(H5a), leurs attitudes envers la langue seconde (français) (H5b). Les résultats suggèrent aussi une différence entre les groupes minoritaires dans deux villes majoritairement francophones et les groupes francophones majoritaires dans ces mêmes villes en termes de leurs attitudes envers la langue maternelle (H5c). De façon générale, cette hypothèse s'avère être en partie confirmée et les résultats se résument comme suit :

- Les groupes minoritaires sont différents des groupes majoritaires de même culture en termes de leurs attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle. Les groupes majoritaires semblent avoir des attitudes plus favorables envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (arabe et/ou berbère) que les groupes minoritaires. Par contre, les résultats ne montrent pas de différence entre ces mêmes groupes en ce qui a trait à leurs attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle.
- Une différence a été notée aussi à l'intérieur des deux groupes minoritaires. Les Marocains de Montréal sont différents des Marocains de Bruxelles en ce qui a trait à leurs attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

(arabe et/ou berbère). Les Marocains de Bruxelles ont des attitudes plus positives que les Marocains de Montréal.

- Les groupes minoritaires sont différents des groupes majoritaires de même culture en termes de leurs attitudes envers la langue seconde (français) (attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la L2 et attitudes envers les gens qui parlent leur L2). Il semble que les groupes majoritaires ont des attitudes plus favorables envers la L2 (français) que les groupes minoritaires. La différence existe aussi au sein des deux groupes minoritaires. Les Marocains de Montréal sont différents des Marocains de Bruxelles en termes de leurs attitudes envers la L2. Les Marocains de Montréal ont des attitudes plus favorables face à l'apprentissage et l'utilisation du français (L2) que les Marocains de Bruxelles. Par contre, ce dernier groupe a des attitudes plus positives envers les gens qui parlent le français comparativement aux attitudes des Marocains de Montréal.

Pour ce qui est de la comparaison entre les groupes minoritaires et les groupes francophones majoritaires en termes de leurs attitudes envers la langue maternelle (H5c), les résultats se résument comme suit :

- Les groupes minoritaires sont différents des groupes francophones majoritaires en ce qui a trait à leurs attitudes envers la langue maternelle (attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la LM et attitudes envers les gens qui parlent leur LM)[100]. Les minoritaires ont des attitudes plus positives envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle que les majoritaires. Alors que les majoritaires ont des attitudes plus favorables envers les gens qui parlent leur langue maternelle que les minoritaires.
- Il existe aussi une différence à l'intérieur des deux groupes francophones majoritaires. Les Québécois de Montréal sont différents des Belges de Bruxelles en termes de leurs attitudes envers la LM. Il appert que les Belges de Bruxelles ont des attitudes plus positives envers la langue maternelle (apprentissage et utilisation de la langue maternelle et aussi envers les gens qui parlent leur langue maternelle) comparativement aux Québécois de Montréal.

Pour ce qui est de l'Hypothèse 6, stipulant que les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, le niveau perçu de compétence linguistique en LM et en L2 est différent de celui des sujets de même culture et scolarisés en langue maternelle et/ ou en français dans le pays d'origine. Il est aussi différent de celui des sujets francophones majoritaires, celle-ci a été entièrement confirmée.

100- Rappelons que la langue maternelle pour les groupes minoritaires et l'arabe et/ou le berbère alors que pour les groupes francophones majoritaires c'est le français.

Les résultats des analyses de variance liés à cette hypothèse se résument de la façon suivante :

- Au niveau de la compétence linguistique en langue maternelle et en langue seconde telle que perçue par les sujets, les résultats indiquent que les groupes minoritaires scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones sont différents des sujets de même culture, majoritaires dans le pays d'origine.
- Les groupes minoritaires scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones sont différents des sujets francophones majoritaires. Plus spécifiquement, chez les deux groupes minoritaires dans deux villes majoritairement francophones ainsi que chez les deux groupes majoritaires dans le pays d'origine, le niveau perçu de compétence des sujets dans l'une ou dans l'autre langue (LM et ou L2), dépend du statut des sujets en tant que groupe minoritaire ou majoritaire. Les résultats ont en effet, montré que chez les sujets minoritaires scolarisés en français, leur niveau perçu de compétence en langue maternelle (arabe et/ou berbère) est plus bas par rapport à celui en langue maternelle, observé chez les sujets majoritaires de même culture et qui se trouvent dans le pays d'origine. Inversement, le niveau perçu de compétence en langue seconde (le français) est plus élevé chez les sujets minoritaires scolarisés en français que chez les sujets majoritaires scolarisés en français et ou en arabe dans le pays d'origine.
- De la même manière, chez les deux groupes minoritaires dans deux villes majoritairement francophones ainsi que chez les deux groupes francophones majoritaires dans ces mêmes villes, nous avons remarqué que les groupes minoritaires scolarisés en français se sont auto-évalués moins compétents en langue maternelle (arabe et/ou berbère) comparativement aux groupes francophones majoritaires (LM est le français pour ces deux derniers groupes). Par contre, les groupes minoritaires perçoivent avoir un niveau plus élevé de compétence en langue seconde (le français) par rapport à celui observé chez les groupes francophones majoritaires (l'anglais et/ou le flamand pour ces deux derniers groupes).

Il ressort donc, d'après ces résultats que le niveau perçu de compétence des sujets en langue maternelle et en langue seconde varie en fonction du statut des groupes minoritaire et ou majoritaire.

L'Hypothèse 7 relative à la différence entre les groupes minoritaires dans deux villes majoritairement francophones et les groupes majoritaires de même culture dans le pays d'origine en ce qui a trait aux usages langagiers a été entièrement confirmée. En effet, tel qu'il a été stipulé dans cette hypothèse, les usages langagiers des groupes minoritaires scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, sont différents de

ceux des sujets de même culture, scolarisés en arabe et ou en français dans le pays d'origine. Les résultats relatifs à cette hypothèse se résument comme suit :

Chez les groupes minoritaires dans deux villes majoritairement francophones :

- Chez les Marocains de Montréal, la majorité d'entre eux ont recours surtout à la langue maternelle (arabe) en milieu familial (avec les parents et avec les frères et sœurs). C'est seulement avec les camarades en général et avec les camarades de l'école que la majorité d'entre eux disent utiliser le français.
- Chez les Marocains de Bruxelles, la majorité des sujets disent utiliser en milieu familial un mélange de langues (français et berbère) (avec les parents et avec les frères et sœurs). Avec les camarades en général et avec les camarades de l'école, les sujets disent utiliser en majorité le français.

Chez les groupes majoritaires de même culture dans le pays d'origine :

- Les Marocains arabisés disent utiliser en majorité l'arabe, et ce, dans tous les milieux (familial, scolaire et avec les camarades en général).
- Chez les Marocains francisés, la majorité dit utiliser un mélange de langues (français et arabe), et ce, dans les milieux familial et scolaire. Toutefois, avec les camarades en général, ils disent utilisent surtout l'arabe.

Enfin, l'Hypothèse 8 relative à la différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des habitudes linguistiques a été en partie confirmée. Celle-ci rappelons-le a été subdivisée en trois sous-hypothèses.

La sous-hypothèse (H8a) qui stipule que les habitudes linguistiques des Marocains de Montréal sont différentes de celles des Marocains de Bruxelles a été infirmée. Par contre l'hypothèse (H8b) relative à la comparaison entre les Marocains arabisés et les Marocains francisés en ce qui a trait à leurs habitudes linguistiques, a été confirmée. Les résultats de ces sous-hypothèses se résument comme suit :

- Aucune différence n'a été trouvée entre les deux groupes minoritaires. Aussi bien les Marocains de Montréal que ceux de Bruxelles semblent utiliser « seulement » ou « surtout »[(101)] le français pour regarder la télévision, les films ou bien pour écouter la radio ou les chansons.

---

101 - Selon les échelles.

- En revanche, nous avons constaté une différence entre les deux groupes majoritaires. La majorité des Marocains arabisés disent utiliser les deux langues à savoir (le français et l'arabe) pour regarder la télévision, les films ou bien pour écouter la radio. C'est seulement lorsqu'il s'agit d'écouter les chansons, que les sujets disent utiliser le français. Par ailleurs, nous avons constaté que chez les Marocains francisés la moitié des sujets disent utiliser le français et l'arabe pour regarder la télévision, les films ou bien pour écouter la radio ou les chansons alors que l'autre moitié dit utiliser surtout le français.

Pour ce qui est de la sous-hypothèse (H8c) qui stipule que les habitudes linguistiques des groupes minoritaires sont différentes de celles des groupes francophones majoritaires, celle-ci a été infirmée. Il appert, qu'aussi bien les groupes minoritaires que les groupes francophones majoritaires disent faire usage « seulement » ou « surtout » du français pour regarder la télévision, les films ou bien pour écouter la radio ou les chansons.

À présent nous présentons la dernière section relative à l'examen de l'expression identitaire des sujets minoritaires et des sujets majoritaires dans le but de répondre à la Question 4 de notre recherche.

7.3 Section 3 : L'examen de l'expression identitaire chez les sujets minoritaires et les sujets majoritaires au moyen de l'analyse d'«échleonnage multidimensionnel »

La comparaison entre les profils de distance sociale des sujets majoritaires dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) et des sujets minoritaires dans deux villes majoritairement francophones (les Marocains de Montréal et les Belges de Bruxelles) va nous permettre de répondre à la Question 4 de notre recherche. Celle-ci tente de savoir si l'expression de l'identité culturelle est différente d'un groupe à l'autre selon le statut des sujets, le pays d'accueil ou la langue de scolarisation. De cette question découlent les hypothèses H9-H10-H11. Ces hypothèses seront présentées dans ce même ordre, une fois que nous aurons décrit les profils de distance sociale pour chacun de nos groupes.

Afin de vérifier cette question, nous avons tenté de déterminer l'expression de l'identité culturelle chez les deux groupes minoritaires de même culture ainsi que chez les deux groupes majoritaires.

Étant donné que chaque groupe avait des stimuli différents pour exprimer leur distance sociale, il était impossible de faire des comparaisons directes entre les groupes. En plus, nous utilisons une technique d'analyse statistique d'échelonnage multidimentionnel « *Multidimentional scaling* » MDS (Ramsay, 1990) qui ne permet pas de faire de comparaison entre les groupes. À cet effet, pour chaque groupe une analyse de ce type sera effectuée. Rappelons que nous discuterons donc les différentes hypothèses à partir d'une analyse des profils. Notons aussi que l'univers social des différents groupes se construit autour de deux dimensions (D1 : axe horizontal) et (D2 : axe vertical). Dans les pages qui suivent nous tenterons d'identifier ces deux dimensions pour chacun des groupes. Les regroupements ensemble, des paires de groupes sont identifiées par des

cylindres. Les cylindres peuvent être séparés ou enchâssés l'un dans l'autre. Ainsi, les profils qui en ressortent pour les différents groupes vont nous permettre d'évaluer la vérification des hypothèses.

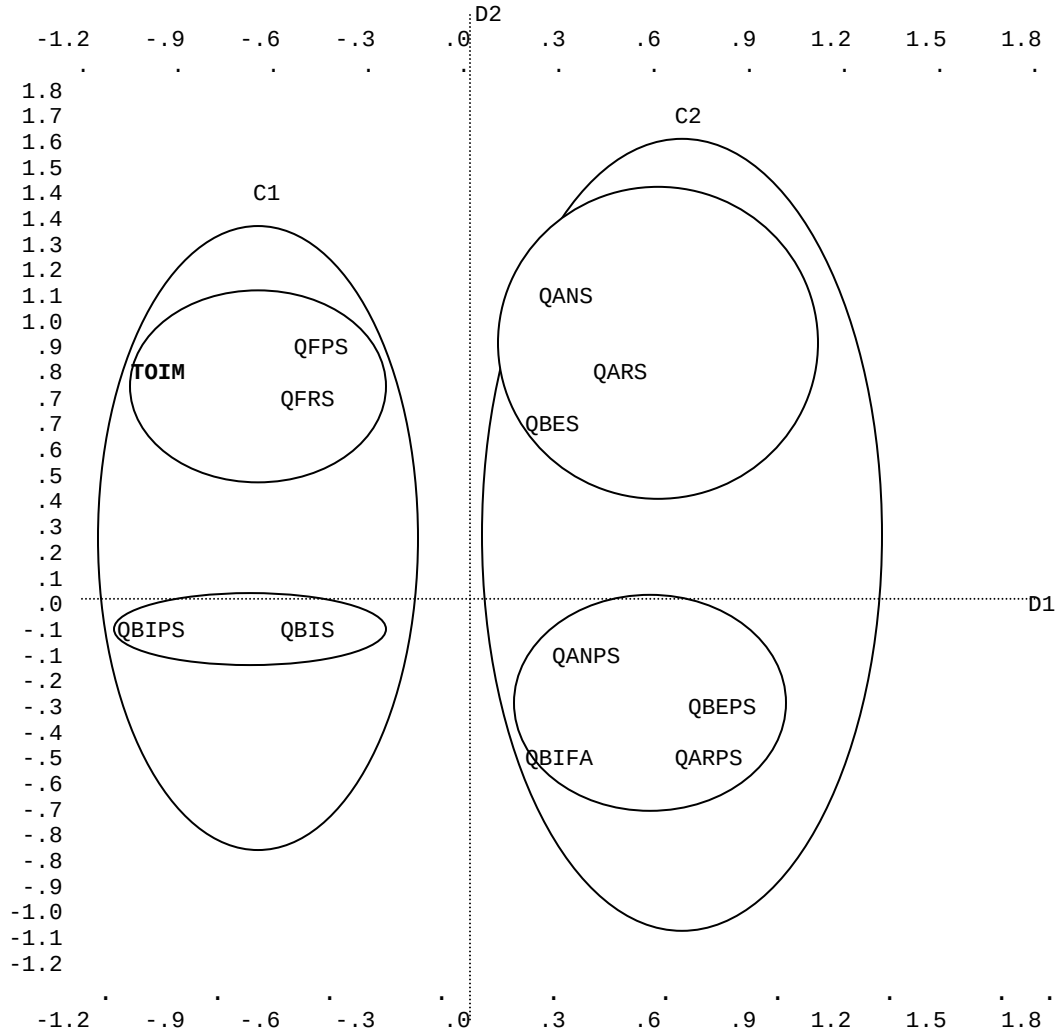
7.3.1 Description des profils de distance sociale au moyen de l'échelonnage multidimensionnel

Dans ce qui suit, nous présenterons une description détaillée de la distance sociale pour chacun des groupes. Nous commencerons par le groupe des Marocains de Montréal, suivi des Marocains de Bruxelles, des Marocains arabisés et finalement des Marocains francisés.

7.3.1.1 Les Marocains de Montréal

Selon la Figure 13 qui décrit le profil de distance sociale chez les Marocains de Montréal (TOIM), les sujets se perçoivent comme semblables aux Québécois francophones scolarisés (QFRS) et ceux peu scolarisés (QFPS) et proches des Québécois bilingues (arabe et français) scolarisés (QBIS) et ceux peu scolarisés (QBIPS). Ils se voient comme différents des autres groupes : les Québécois anglophones scolarisés (QANS) et ceux peu scolarisés (QANPS); les Québécois arabophones scolarisés (QARS) et ceux peu scolarisés (QARPS); les Québécois berbérophones scolarisés (QBES) et ceux peu scolarisés (QBEPS); les Québécois bilingues (anglais et français) (QBIFA). Il y a donc, une dimension de langues qui les distingue.

Figure 13: Configuration de la dimension 1 (axe horizontal) versus la dimension 2 de l'analyse multidimensionnelle « Multiscale » pour le groupe des Marocains de Montréal.



QFRS=Les Québécois francophones scolarisés

QFPS=Les Québécois francophones peu scolarisés

QANS=Les Québécois anglophones scolarisés

QANPS=Les Québécois anglophones peu scolarisés

QARS=Les Québécois arabophones scolarisés

QARPS=Les Québécois arabophones peu scolarisés

QBES=Les Québécois berbérophones scolarisés

QBEPS=Les Québécois berbérophones peu scolarisés

QBIS=Les Québécois bilingues (arabe+français) scolarisés"

QBIPS=Les Québécois bilingues (arabe+français) peu scolarisés"

QBIFA=Les Québécois bilingues (anglais+français)

TOIM= Toi-même

Alors qu'une première distinction se fait selon l'axe horizontal (D1) entre les cinq groupes (premier cylindre C1) et les sept groupes (deuxième cylindre C2), nous pouvons distinguer des sous-groupes à l'intérieur de ces premiers regroupements. Ces sous-groupes se distinguent selon la dimension de l'axe vertical (D 2).

D'une part à l'intérieur du premier cylindre, deux sous-groupes se dessinent : les sujets distinguent les Québécois francophones scolarisés (QFRS) et ceux peu scolarisés (QFPS) et eux-mêmes (TOIM) comme distincts des Québécois bilingues (arabe et français) scolarisés (QBIS) et ceux peu scolarisés (QBIPS). Les sujets semblent s'identifier donc, davantage avec les Québécois francophones scolarisés (QFRS) et ceux peu scolarisés (QFPS) qu'avec les Québécois bilingues (arabe et français) scolarisés (QBIS) et ceux peu scolarisés (QBIPS). Pour ce sous-groupe, la dimension 2 semble faire une distinction entre être bilingues (arabe et français) et être francophones.

Dans le deuxième cylindre, il y a également deux sous-groupes. D'une part, les sujets regroupent les arabophones, les berbérophones et les anglophones scolarisés et les opposent aux mêmes groupes peu scolarisés. Ils perçoivent les Québécois bilingues (anglais+français) (QBIFA) avec ces derniers groupes. Il semble donc, que tous ces groupes sont perçus comme semblables sur la première dimension. La dimension 2 fait une distinction entre scolarisés et peu scolarisés.

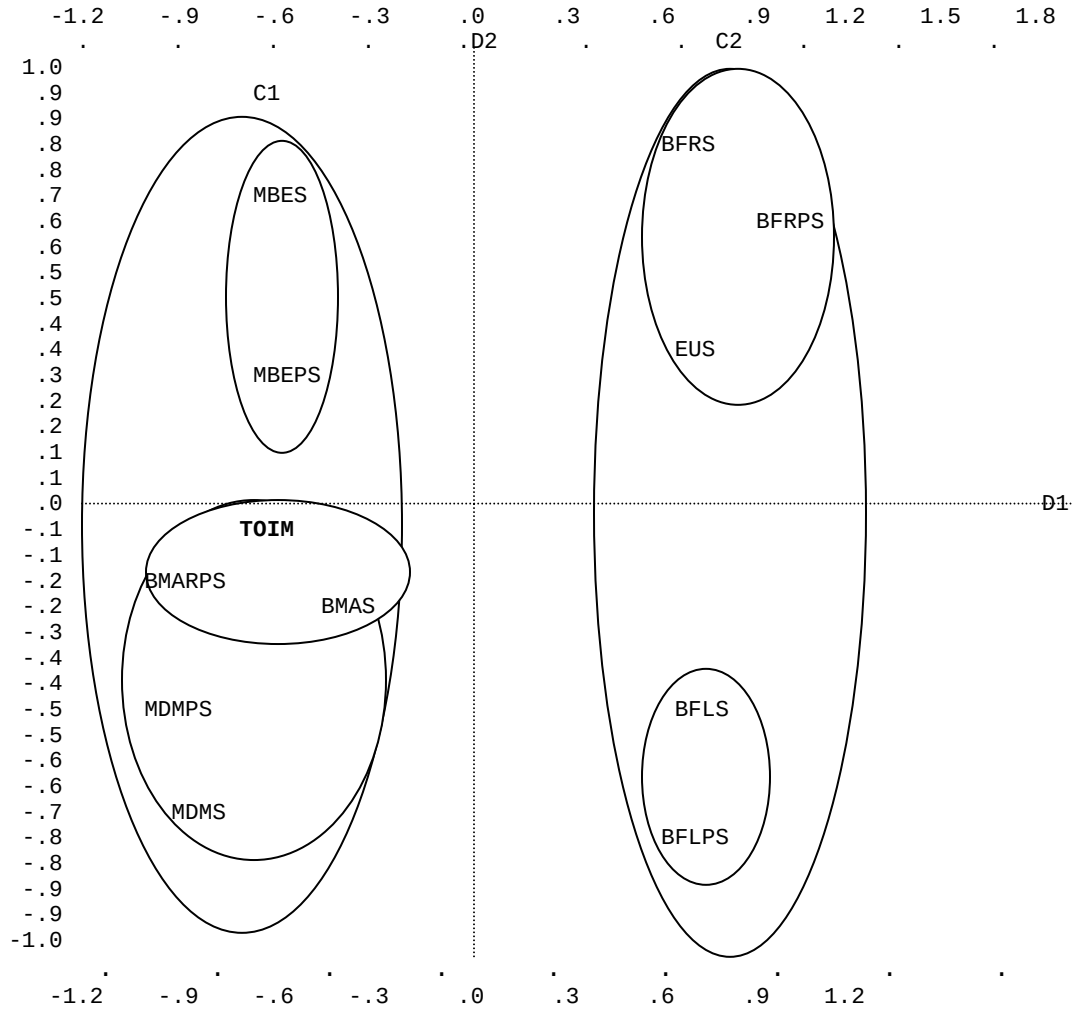
D'une manière générale, ce que nous pouvons retenir de ce graphique c'est que les Marocains de Montréal s'identifient davantage aux Québécois francophones qu'ils soient scolarisés ou peu scolarisés. En même temps, ils se trouvent être aussi, proche des Québécois bilingues (français et arabe). Sur la première dimension qui semble distinguer les Francophones d'une part des Arabophones, des Berbérophones et des Anglophones d'autre part.

Rapport-Gratuit.com

7.3.1.2 Les Marocains de Bruxelles

Pour ce qui est du deuxième groupe minoritaire (les Marocains de Bruxelles), tel que nous pouvons le constater à la Figure 14, Il y a une première dimension (D1) sur laquelle les sujets font la distinction entre les cinq groupes occidentaux, soit les Belges francophones scolarisés (BFRS), et ceux peu scolarisés (BFPS), les Européens du sud (EUS), les Belges flamands scolarisés (BFLS) et ceux peu scolarisés (BFLPS) d'une part, et les six groupes marocains, soit les Marocains vivant en Belgique scolarisés (MBES) et ceux peu scolarisés (MBEPS), les Belges d'origine marocaine scolarisés (BMARPS) et ceux peu scolarisés (BMARPS), les Marocains du Maroc scolarisés (MDMS) et ceux peu scolarisés (MDMPS) et eux-mêmes (TOIM) d'autre part.

Figure 14 : Configuration de la dimension 1 (axe horizontal) versus la dimension 2 de l'analyse multidimensionnelle « Multiscale » pour le groupe des Marocains de Bruxelles.



BFRS=Les Belges francophones scolarisés

BFPS=Les Belges francophones peu scolarisés

BFLS=Les Belges flamands scolarisés

BFLPS=Les Belges flamands peu scolarisés

BMARS=Les Belges d'origine marocaine scolarisés

BMARPS=Les Belges d'origine marocaine peu scolarisés

MBES=Les Marocains vivant en Belgique scolarisés

MBEPS=Les Marocains vivant en Belgique peu scolarisés

MDMS=Les Marocains vivant au Maroc scolarisés

MDMPS=Les Marocains vivant au Maroc peu scolarisés

EUS=Les Européens du sud

TOIM=Toi-même

La deuxième dimension distingue les cinq groupes occidentaux entre eux, d'une part les Belges francophones scolarisés (QFRS) et ceux peu scolarisés (QFPS) et les Européens du sud (EUS), et d'autre part, les Belges flamands scolarisés (BFLS) et ceux peu scolarisés (BFLPS). Une polarisation situant les Belges francophones scolarisés (BFRS) à un pôle de la dimension et les Belges flamands peu scolarisés au pôle opposé (BFLPS). Les Européens (EUS) se situent avec les Francophones. Cette polarisation est représentée dans le cylindre C2. Cette dimension distingue aussi les six groupes marocains entre eux (les Marocains vivant en Belgique scolarisés (MBES) et ceux peu scolarisés (MBEPS) versus les Belges scolarisés d'origine marocaine [(102)] (BMARS) et ceux peu scolarisés (BMARPS) ainsi que les Marocains du Maroc scolarisés (MDMS) et peu scolarisés) (MDMPS). Dans le cylindre C1, nous pouvons constater que les Marocains scolarisés vivant en Belgique (MBES) et ceux peu scolarisés (MBEPS) se situent à un pôle, alors que les Marocains scolarisés vivant au Maroc (MDMS) et ceux peu scolarisés (MDMPS) se situent à l'autre pôle. Notons aussi, que les sujets se perçoivent eux-mêmes (TOIM) au centre de cette dimension et proche des Belges scolarisés d'origine marocaine (BMARS) et ceux peu scolarisés (BMARPS).

Ainsi, nous pouvons constater que les Marocains de Bruxelles, sont proches de leur propre groupe d'origine que sont les Marocains en général que ce soit ceux qui vivent au Maroc ou ceux qui vivent en Belgique. Toutefois, les sujets s'identifient beaucoup plus à leur groupe d'origine qu'à la nationalité belge. Donc les sujets en tant que Belges d'origine marocaine s'identifient beaucoup plus à leur propre groupe d'origine. Ces derniers se situent très loin du groupe majoritaire Belges francophones.

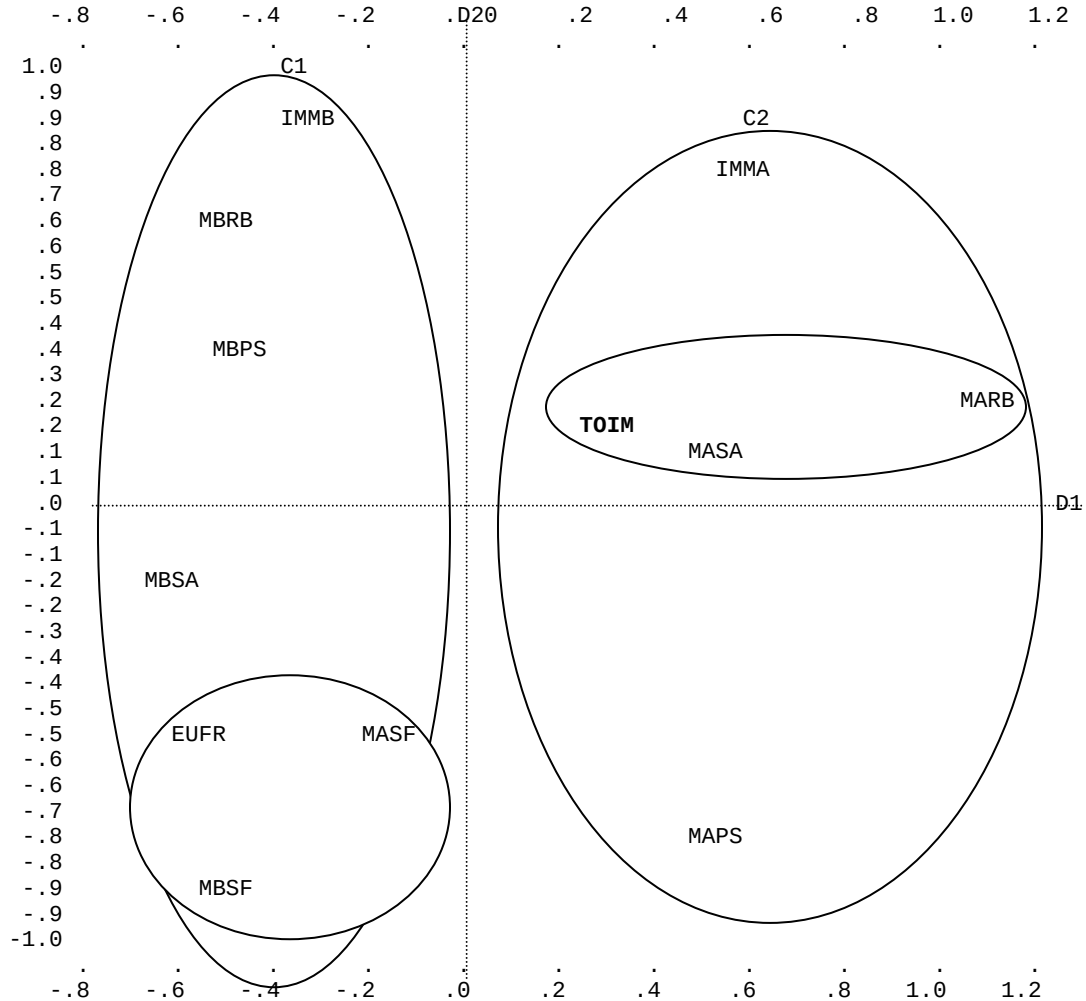
Aussi, l'ordre de la présentation des groupes concernant l'espace bidimensionnel allait de Marocains vivant en Belgique aux Belges d'origine marocaine à Marocains vivant au Maroc.

102- Rappelons qu'en Belgique, nous avons fait la distinction entre les Belges d'origine marocaine, c'est-à-dire ceux qui ont obtenu la nationalité et les Marocains vivant en Belgique, c'est-à-dire ceux qui ont le statut de migrants.

7.3.1.3 Les Marocains arabisés

Tel que nous pouvons le constater à la Figure 16, sur la première dimension (D1) les Marocains arabisés font une distinction entre d'une part, les sept groupes, soit, les Marocains berbérophones peu scolarisés (MBPS), les Marocains berbérophones scolarisés en français (MBSF), les Marocains berbérophones scolarisés en arabe (MBSA), les Marocains berbérophones bilingues (berbère et français) (MBRS), les immigrants marocains berbérophones (IMMB), les Européens francophones (EUFR), les Marocains arabophones scolarisées en français (MASF) et d'autre part, les autres groupes arabophones : les Marocains arabophones peu scolarisés (MAPS), les immigrants marocains arabophones (IMMA), les Marocains arabophones bilingues arabe et français (MARB). Il semble donc que cette dimension distingue les Arabophones des Berbérophones et des Francophones, à l'exception d'un groupe arabophone scolarisé en français. Ils se situent eux-mêmes (TOIM) proche des arabophones.

Figure 15: Configuration de la dimension 1 (axe horizontal) versus la dimension 2 de l'analyse multidimensionnelle « Multiscale » pour le groupe des Marocains arabisés.



MAPS=Les Marocains arabophones peu scolarisés

MASF=Les Marocains arabophones scolarisés en français

MASA=Les Marocains arabophones scolarisés en arabe

MBPS=Les Marocains berbérophones peu scolarisés

MBSF=Les Marocains berbérophones scolarisés en français

MBSA= Les Marocains berbérophones scolarisés en arabe

IMMA= Les immigrants marocains arabophones

IMMB= Les immigrants marocains berbérophones

MARB=Les Marocains arabophones bilingues (arabe+français)

MBRB=Les Marocains berbérophones bilingues (berbère+français)

EUFR=Les Européens francophones"

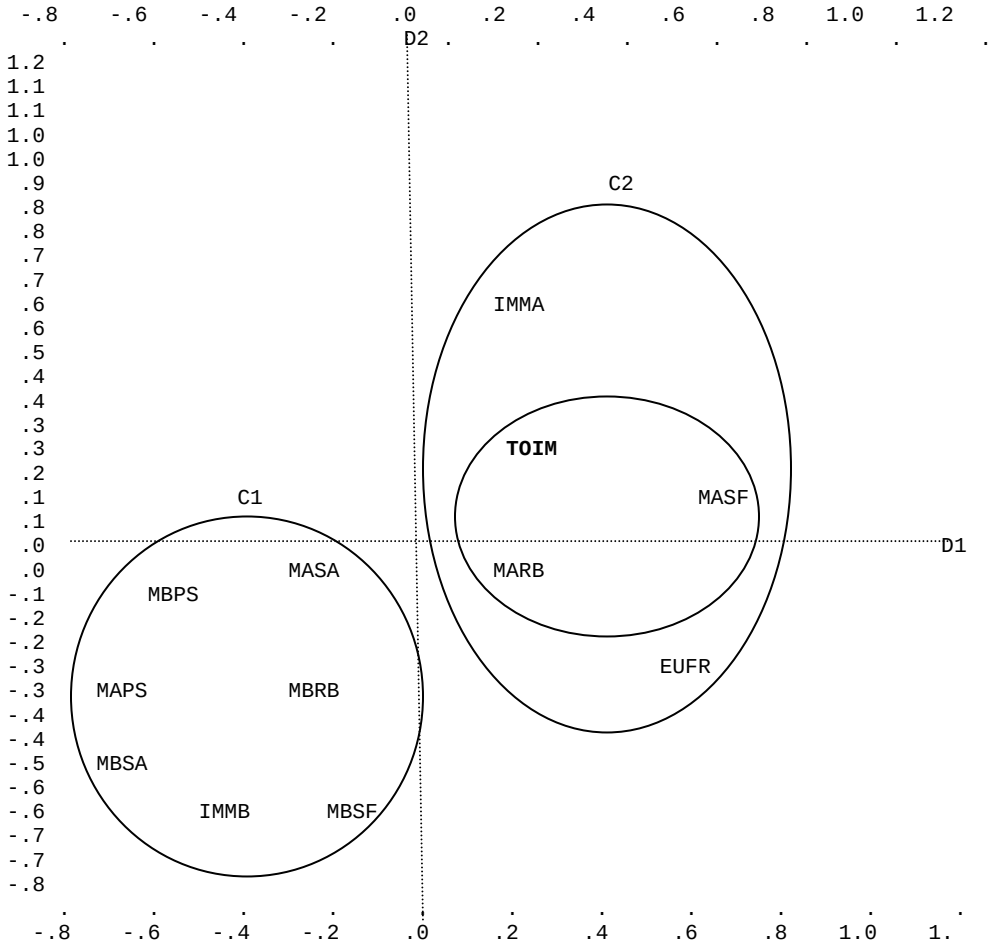
TOIM= Toi-même

Selon la dimension (D2), nous pouvons constater qu'il y a une distinction à l'intérieur des sept groupes (les Berbérophones, les Européens francophones et les Marocains arabophones scolarisés en français). Dans le cylindre C1, nous constatons que les Berbérophones se situent à différents points de cette dimension. Par contre, les Européens francophones (EUFR) se rapprochent des Marocains arabophones scolarisés en français (MASF) ainsi que des Marocains berbérophones scolarisés en français (MBSF). La même dimension fait aussi une distinction entre les quatre groupes marocains arabisés. Plus particulièrement en situant les immigrants arabophones (IMMA) sur un pôle et les Marocains arabisés peu scolarisés (MAPS) sur le pôle opposé. Les sujets se perçoivent eux-mêmes (TOIM) au centre de cette dimension et proche des Marocains arabophones scolarisés en arabe et des Marocains arabophones bilingues (arabe et français).

7.3.1.4 Les Marocains francisés

En ce qui concerne les Marocains francisés, le profil de distance sociale ne semble pas tout à fait clair. D'après la Figure 17, on peut constater qu'une première dimension (D1) semble distinguer les cinq groupes berbérophones : les Marocains berbérophones peu scolarisés (MBPS), les Marocains berbérophones scolarisés en français (MBSF), les Marocains berbérophones scolarisés en arabe (MBSA), les Marocains berbérophones bilingues (berbère et français) (MBRS), les immigrants marocains berbérophones (IMMB) d'une part, des trois groupes arabophones : les Marocains arabophones peu scolarisés (MAPS), les immigrants marocains arabophones (IMMA), les Marocains arabophones bilingues arabe et français (MARB). Ils situent le groupe d'Européens francophones (EURF) et eux-mêmes (TOIM) avec ces trois derniers groupes sur la dimension (D1). Sur cette dimension ils se situent proches des Marocains arabophones bilingues (MARB).

Figure 16 : Configuration de la dimension 1 (axe horizontal) versus la dimension 2 de l'analyse multidimensionnelle « Multiscale » pour le groupe des Marocains francisés.



MAPS=Les Marocains arabophones peu scolarisés

MASF=Les Marocains arabophones scolarisés en français

MASA=Les Marocains arabophones scolarisés en arabe

MBPS=Les Marocains berbérophones peu scolarisés

MBSF=Les Marocains berbérophones scolarisés en français

MBSA= Les Marocains berbérophones scolarisés en arabe

IMMA= Les immigrants marocains arabophones

IMMB= Les immigrants marocains berbérophones

MARB=Les Marocains arabophones bilingues (arabe+français)

MBRB=Les Marocains berbérophones bilingues (berbère+français)

EUFR=Les Européens francophones"

TOIM= Toi-même

Si nous tenons compte également, de la deuxième dimension (D2), nous pouvons constater que le toi-même se regroupe avec les Marocains arabophones scolarisés en français (MASF) et les Marocains arabophones bilingues (arabe et français) (MARB). Les berbérophones se regroupent également sur cette dimension. Il faut également remarquer que les arabophones peu scolarisés sont plus proches des berbérophones sur la première dimension (D1).

7.3.2 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes de l'expression identitaire (H9)

L'Hypothèse 9 concerne les groupes minoritaires scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et les groupes majoritaires de même culture dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés). Cette hypothèse se lit comme suit :

- Chez les sujets en situation de minorité ethnolinguistique et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, l'expression de l'identité culturelle est différente de celle exprimée par les sujets de même culture, scolarisés en langue maternelle ou en français dans le pays d'origine.

Étant donné la description de la distance sociale effectuée pour chacun des groupes, cette hypothèse semble se vérifier. Il appert donc, que les groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) sont différents des groupes majoritaires (les Marocains arabisés et les Marocains francisés). Plus spécifiquement nous avons noté les profils suivants :

Les Marocains de Montréal s'identifient davantage aux Québécois francophones qu'ils soient scolarisés ou pas scolarisés. En même temps, ils se perçoivent proches des Québécois bilingues en français et en arabe. De leur côté, les Marocains de Bruxelles se sentent très proches de leur propre groupe d'origine que sont les Marocains en général que ce soit ceux qui vivent au Maroc ou ceux qui vivent en Belgique. Cependant, ils s'identifient beaucoup plus à leur groupe d'origine, plus particulièrement, celui de nationalité belge.

Pour ce qui est des deux groupes majoritaires dans le pays d'origine, il appert que de façon générale, aussi bien les Marocains arabisés que les Marocains francisés s'identifient à leur propre groupe d'origine, soit (les Marocains arabophones) tout en spécifiant la distance qui les sépare des berbérophones. Toutefois, ces deux groupes majoritaires se distinguent l'un de l'autre du fait que les Marocains arabisés s'identifient

aux Marocains arabophones mais plus particulièrement à ceux qui sont scolarisés en arabe. De leur côté, les Marocains francisés s'identifient également à leur groupe d'origine mais à celui qui est scolarisé en français.

7.3.3 La différence entre les deux groupes minoritaires en termes de l'expression identitaire (H10)

L'Hypothèse 10 concerne les deux groupes minoritaires scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles). Cette hypothèse se lit comme suit :

- Chez les sujets en situation de minorité ethnolinguistique et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, l'expression de l'identité culturelle sera différente dans chacun des pays (Canada et Belgique).

Cette hypothèse stipule que l'expression de l'identité culturelle chez les Marocains de Montréal vivant à Montréal est différente de celle exprimée par les Marocains de Bruxelles vivant à Bruxelles.

En examinant la description de la distance sociale faite pour les deux groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et telle que présentée par les graphiques 13 et 14**)**, nous constatons en effet, des différences de profils entre majoritaires et minoritaires.

Les Marocains de Montréal s'identifient au groupe majoritaire soit les Québécois francophones. Aussi, ils se sentent proches des Québécois bilingues qui parlent l'arabe et le français.

Par contre, l'expression de l'identité culturelle des Marocains de Bruxelles vivant à Bruxelles est loin d'être semblable à celle des Marocains de Montréal. Au graphique 14, nous avons constaté que les Marocains de Bruxelles non seulement s'identifient à leur propre groupe d'origine mais que ce groupe doit nécessairement porter l'étiquette de Belges d'origine marocaine. Contrairement aux Marocains de Montréal, les Marocains de

Rapport-Gratuit.com

Bruxelles s'opposent aux groupes majoritaires du pays d'accueil (Dimension D1). L'Hypothèse 10 semble donc aussi se vérifier.

7.3.4 La différence entre les deux groupes majoritaires en termes de l'expression identitaire (H11)

L'Hypothèse 11 concerne les deux groupes majoritaires dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés). Celle-ci se lit comme suit :

- Chez les sujets en situation majoritaire et scolarisés uniquement en langue maternelle (arabe), l'identité culturelle est différente de celle exprimée par les sujets en situation majoritaire et scolarisés en langue seconde (français).

Le but de cette hypothèse est de vérifier l'expression de l'identité culturelle chez les deux groupes marocains majoritaires (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) dans le pays d'origine. Ces deux groupes, rappelons-le, sont de même origine ethnique et se différencient par rapport à la langue de scolarisation.

En nous appuyant sur la description de la distance sociale faite sur les deux groupes majoritaires dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés), nous pouvons dire que cette hypothèse semble se vérifier.

D'une manière générale, nous avons remarqué que les Marocains arabisés se perçoivent différents des Marocains berbérophones, mais se sentent proches de leur propre groupe d'origine (les Marocains arabophones), plus particulièrement du groupe qui est scolarisé en arabe. Les Marocains arabisés s'identifient à leur propre groupe d'origine, les Marocains arabophones mais à celui qui est scolarisé en arabe. D'autre part, les Marocains francisés s'identifient aussi à leur propre groupe d'origine mais à celui qui est scolarisé en français.

De cette observation ressort deux points importants : Dans le premier cas, il s'agit de la langue de scolarisation comme étant un facteur très important pour déterminer l'expression de l'identité culturelle des groupes majoritaires qui se trouvent dans le pays d'origine. Dans le deuxième cas, il s'agit de cette séparation que font les deux groupes

entre les arabophones et les berbérophones. Aussi bien les Marocains arabisés que les Marocains francisés se sentent loin des berbérophones mais proches des arabophones.

7.3.5 Synthèse : Section 3

En résumé, les analyses relatives aux hypothèses 9-10 et 11 avaient pour but de mesurer les distances sociales perçues entre les différents groupes au moyen de l'analyse d'échelonnage multidimentionnel. Les résultats de ces analyses nous ont permis de mettre en évidence les points saillants de l'identité de chacun des groupes et par le fait même d'utiliser ces descripteurs pour tenter de répondre aux hypothèses posées. Les résultats se résument comme suit :

L'expression de l'identité culturelle des sujets en situation de minorité ethnolinguistique et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, est différente de celle exprimée par les sujets majoritaires de même culture, scolarisés en langue maternelle ou en français dans le pays d'origine.

Plus précisément :

- Les Marocains de Montréal vivant à Montréal s'identifient au groupe majoritaire soit les Québécois francophones;
- Les Marocains de Bruxelles vivant à Bruxelles s'identifient à leur propre groupe d'origine mais à celui qui a la nationalité belge;
- Les deux groupes majoritaires (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) qui vivent dans le pays d'origine s'identifient à leur propre groupe d'origine. En plus, chacun d'eux s'identifie davantage à son groupe qui a non seulement la même origine ethnique que lui, mais aussi la même langue de scolarisation. Dans ce dernier cas, nous avons conclu que la langue de scolarisation joue un rôle important dans l'expression identitaire des groupes en question.

Le chapitre qui suit permet de présenter une synthèse des résultats obtenus ainsi qu'une discussion à leur propos. Dans ce même chapitre, nous ferons une conclusion générale suivie d'un rappel des limites et des avantages de cette étude.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

7.4 Tableau récapitulatif des résultats des hypothèses

QUESTION 1 Quel est le lien entre les attitudes langagières les usages langagiers, le niveau perçu de compétence linguistique chez les groupes minoritaires et les groupes majoritaires, (attitudes/ usages langagiers; attitudes/ niveau perçu de compétence linguistique en LM et en L2). (H1 et H3) (H2 et H4)	
HYPOTHÈSES	RÉSULTATS
CHEZ LES GROUPES MINORITAIRES (H 1) La première sous-hypothèse (H1a) a trait à l'existence d'un lien entre les attitudes envers la langue maternelle (l'arabe et/ou le berbère) et les usages langagiers en langue maternelle.	Hypothèse 1 est partiellement confirmée **H1a) MAROCAINS DE MONTRÉAL** AGPLM et USLAN/LM= ***SIGNIFICATIVE*** AAULM et USLANG/LM= Non-significative **MAROCAINS DE BRUXELLES** AGPLM et USLAN/LM= Non-significative AAULM et USLANG/LM= Non-significative
La seconde sous-hypothèse (H1b) tente de vérifier le lien entre les attitudes envers la langue seconde (français) et les usages langagiers en langue seconde.	**H1b) MAROCAINS DE MONTRÉAL** AGPFR et USLAN/FR= ***SIGNIFICATIVE*** AAUFR et USLAN/FR = Non-significative **MAROCAINS DE BRUXELLES** AGPFR et USLAN/FR= Non-significative AAUFR et USLAN/FR= ***SIGNIFICATIVE***

CHEZ LES GROUPES MAJORITAIRES (H3) La première partie (H3a) a trait à l'existence de la relation entre les attitudes langagières en langue maternelle et les usages langagiers en langue maternelle (arabe).	Hypothèse 3 est partiellement confirmée **H3a) MAROCAINS ARABISÉS** AGPLM et USLAN/LM= ***SIGNIFICATIVE*** AAULM et USLANG/LM= Non-significative **MAROCAINS FRANCISES** AGPLM et USLAN/LM= Non-significative AAULM et USLANG/LM= Tendance
La deuxième sous-hypothèse (H3b) examine la relation entre les attitudes langagières en langue seconde et les usages langagiers en langue seconde (français).	**H3b) MAROCAINS ARABISÉS** AGPFR et USLAN/FR= Non-significative AAUFR et USLAN/FR= Non-significative **MAROCAINS FRANCISÉS** AGPFR et USLAN/FR= ***SIGNIFICATIVE*** AAUFR et USLAN/FR= ***SIGNIFICATIVE*** **QUÉBÉCOIS DE MONTRÉAL** AGPLM et USLAN/LM= Non-significative AAULM et USLANG/LM= Non-significative **BELGES DE BRUXELLES** AGPLM et USLAN/LM= Non-significative AAULM et USLANG/LM= Non-significative

CHEZ LES GROUPES MINORITAIRES (H2)	Hypothèse 2 est partiellement confirmée
(H2a) les attitudes envers la LM sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM;	**H2a) MAROCAINS DE MONTRÉAL** AGPLMet CLM= Non-significative AAULM et CLM = Tendance **MAROCAINS DE BRUXELLES** AGPLM et CLM= Non-significative AAULM et CLM= Non-significative
H2b) les attitudes envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en L2. Sous-jacentes à ces sous-hypothèses, nous pouvons également formuler les sous-hypothèses suivantes :	**H2b) MAROCAINS DE MONTRÉAL** AGPFR et CFR = Non-significative AAUFR et CFR= Non-significative **MAROCAINS DE BRUXELLES** AGPFR et CFR= Non-significative AAUFR et CFR= Non-significative
H2c) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en LM;	**H2c) MAROCAINS DE MONTRÉAL** ALEC et LA/B= Non-significative AECR et EA/B= Tendance **MAROCAINS DE BRUXELLES** ALEC et LA/B= ***SIGNIFICATIVE*** AECR et EA/B= Non-significative
(H2d) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en L2.	**H2d) MAROCAINS DE MONTRÉAL** ALEC et L= Non-significative AECR et E=F Non-significative **MAROCAINS DE BRUXELLES** ALEC et LF= Non-sgnificative AECR et EF= Non-significative

CHEZ LES GROUPES MAJORITAIRES (H4)	Hypothèse 4 est partiellement confirmée
(H4a) chez les sujets majoritaires dans le pays d'origine, les attitudes envers la LM sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM;	**H4a) MAROCAINS ARABISÉS** AGPLM et CLM= ***SIGNIFICATIVE*** AAULM et CLM= Non-significative **MAROCAINS FRANCISÉS** AGPLM et CLM= Non-significative AAULM et CLM= Non-significative
(H4b) les attitudes envers la L2 sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en L2. Sous-jacentes à ces sous-hypothèses, nous pouvons également formuler les sous-hypothèses suivantes :	**H4b) MAROCAINS ARABISÉS** AGPFR et CFR= Non-significative AAUFR et CFR= Non-significative MAROCAINS FRANCISÉS AGPFR et CFR= ***SIGNIFICATIVE*** AAUFR et CFR= ***SIGNIFICATIVE***
H4c) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en LM;	**H4c) MAROCAINS ARABISÉS** ALEC et LA= ***SIGNIFICATIVE*** AECR et EA= ***SIGNIFICATIVE*** **MAROCAINS FRANCISÉS** ALEC et LA= ***SIGNIFICATIVE*** AECR et EA= Non-significative

(H4d) l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en L2. En ce qui concerne les groupes francophones majoritaires, l'Hypothèse 4 se lit comme suit :	**H4d) MAROCAINS ARABISÉS** ALEC et LF= ***SIGNIFICATIVE*** AECR et EF= Non-significative **MAROCAINS FRANCISÉS** ALEC et LF= ***SIGNIFICATIVE***
(H4e) chez les sujets francophones majoritaires à Montréal et à Bruxelles, les attitudes envers la LM sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en LM; Sous-jacente à l' (H4e), nous pouvons formuler la sous-hypothèse suivante :	**H4e) QUÉBÉCOIS DE MONTRÉAL** AGPLM et CLM= ***SIGNIFICATIVE*** AAULM et CLM= Non-significative **BELGES DE BRUXELLES** AGPLM et CLM= Non-significative AAULM et CLM= Non-significative
(H4f) chez les sujets francophones majoritaires à Montréal et à Bruxelles, l'attitude envers la littératie (lecture et écriture) est liée de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique en littératie en LM.	**H4f) QUÉBÉCOIS DE MONTRÉAL** ALEC et LM= Non-significative AECR et ELM= Non-significative **BELGES DE BRUXELLES** ALEC et LM= Non-significative AECR et ELM= Non-significative

<table>
<tr><td colspan="2">Q2 : Vérifier si les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux pays francophones sont différents des sujets de même culture dans leur pays d'origine, et ce, au niveau de leurs attitudes, de leur niveau perçu de compétence linguistique, de leurs usages langagiers et de leurs habitudes linguistiques**.**

Q3 : Vérifier si les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux pays francophones sont différents des sujets francophones majoritaires dans le pays d'accueil (ou dans leur pays d'origine), et ce, au niveau de leurs attitudes, de leur niveau perçu de compétence linguistique, et de leurs habitudes linguistiques.

(H5, H6, H7, H8)</td></tr>
<tr><td>(H5a) Chez les groupes minoritaires et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones les attitudes envers la LM sont différentes de celles exprimées par les sujets de même culture et scolarisés en arabe et/ou en français dans leur pays d'origine;</td><td>Hypothèse 5 est partiellement confirmée

H5a) MINORITAIRES VERSUS MAJORITAIRES

AGPLM = sont semblables

AAULM = SONT DIFFÉRENTS</td></tr>
<tr><td>(H5b) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la L2 sont différentes de celles exprimées par les sujets de même culture et scolarisés en arabe et/ou en français dans leur pays d'origine;</td><td>H5b) MINORITAIRES VERSUS MAJORITAIRES

AGPFR = SONT DIFFÉRENTS

AAUFR = SONT DIFFÉRENTS</td></tr>
<tr><td>(H5c) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les attitudes envers la LM sont différentes de celles exprimées par les sujets francophones majoritaires dans les mêmes villes.</td><td>H5c) MINORITAIRES VERSUS FRANCOPHONES MAJORITAIRES

AGPLM = SONT DIFFÉRENTS

AAULM = SONT DIFFÉRENTS</td></tr>
</table>

H6a) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, le niveau perçu de compétence linguistique en LM (arabe et/ou berbère) est différent de celui des sujets de même culture et scolarisés en langue maternelle et/ ou en français dans le pays d'origine;	Hypothèse 6 est entièrement confirmée **H6a) MINORITAIRES VERSUS MAJORITAIRES** CLM = ***SONT DIFFÉRENTS***
(H6b) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, le niveau perçu de compétence linguistique en L2 (français) est différent de celui des sujets de même culture et scolarisés en langue maternelle et/ ou en français dans le pays d'origine;	**H6b) MINORITAIRES VERSUS MAJORITAIRES** CFR = ***SONT DIFFÉRENTS***
(H6c) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, le niveau perçu de compétence linguistique en LM est différent de celui des sujets francophones majoritaires dans le pays d'origine;	**H6c) MINORITAIRES VERSUS FRANCOPHONES MAJORITAIRES** CLM = ***SONT DIFFÉRENTS***
(H6d) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, le niveau perçu de compétence linguistique en L2 est différent de celui des sujets francophones majoritaires dans le pays d'origine	**H6d) MINORITAIRES VERSUS FRANCOPHONES MAJORITAIRES** CL2 = ***SONT DIFFÉRENTS***
(H7)Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les usages langagiers seront différents de ceux des sujets de même culture scolarisés en langue maternelle et/ou en français dans le pays d'origine.	Hypothèse 7 est entièrement confirmée **H7) MINORITAIRES VERSUS MAJORITAIRES** USALANG = ***SONT DIFFÉRENTS***

(H8a) Chez les Marocains de Montréal, les habitudes linguistiques des sujets sont différentes de celles des Marocains de Bruxelles;	Hypothèse 8 est partiellement confirmée **H8a) MAROCAINS DE MONTRÉAL VERSUS MAROCAINS DE BRUXELLES** HALING = Tendance
(H8b) Chez les Marocains arabisés, les habitudes linguistiques des sujets sont différentes de celles des Marocains francisés;	**H8b) MAROCAINS ARABISÉS VERSUS MAROCAINS FRANCISÉS** HALING= ***SONT DIFFERENTS***
(H8c) Chez les sujets en situation de minorité et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, les habitudes linguistiques sont différentes de celles des sujets francophones majoritaires dans ces mêmes villes.	**H8c) MINORITAIRES VERSUS FRANCOPHONES MAJORITAIRES** HALING = Tendance

Rapport-Gratuit.com

Question 4 Savoir si l'expression de l'identité culturelle était différente d'un groupe à l'autre selon le statut des sujets, le pays d'accueil ou la langue de scolarisation. (H9, H10, H11)	
HYPOTHÈSES	RÉSULTATS
(H9) Chez les sujets en situation de minorité ethnolinguistique et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones, l'expression de l'identité culturelle est différente de celle exprimée par les sujets de même culture, scolarisés en langue maternelle ou en français dans le pays d'origine.	Hypothèse 9 est entièrement confirmée **(H9) MINORITAIRES VERSUS MAJORITAIRES** L'expression de l'identité= ***SONT DIFFERENTS***
(H10) Chez les sujets en situation de minorité ethnolinguistique et scolarisés, en français dans deux villes majoritairement francophones, l'expression de l'identité culturelle sera différente dans chacun des pays (Canada et Belgique)	Hypothèse 10 est entièrement confirmée **(H10) MAROCAINS DE MONTREAL VERSUS MAROCAINS DE BRUXELLES** L'expression de l'identité= ***SONT DIFFERENTS***
(H11)Chez les sujets en situation majoritaire et scolarisés uniquement en langue maternelle (arabe), l'identité culturelle est différente de celle exprimée par les sujets en situation majoritaire et scolarisés en langue seconde (français).	Hypothèse 11 est entièrement confirmée **(H11) MAROCAINS ARABISES VERSUS MAROCAINS FRANCISES** L'expression de l'identité= ***SONT DIFFERENTS***

8 Chapitre 7 ✍ Discussion des résultats et conclusion générale

« Le secret d'un bon discours, c'est une introduction et une conclusion pas trop éloignées l'une de l'autre… »

Dicton arabe

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

8.0 Introduction

Avant d'amorcer cette discussion, il nous semble utile de rappeler que la question générale posée au début de cette recherche était la suivante : dans quelle mesure le statut ethnolinguistique d'un groupe culturel spécifique donne-t-il lieu à des expressions identitaires différentes, et dans quelle mesure cette expression identitaire correspond-elle aux facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers des différents groupes étudiés.

Ainsi, notre but était d'examiner d'une part, l'interaction entre les différentes variables socio-psychologiques associées aux comportements et aux usages langagiers et d'autre part, de vérifier si ces dernières ainsi que l'expression identitaire varient en fonction du statut ethnolinguistique, majoritaire ou minoritaire des adolescents faisant partie d'une même communauté ethnolinguistique vivant dans différents pays et ayant des expériences scolaires différentes. Plus spécifiquement, il s'agissait de vérifier si le statut ethnolinguistique des adolescents de même origine ethnique et scolarisés en langue maternelle (arabe) et ou en langue seconde (français), donnait lieu à des expressions identitaires différentes et si cette expression identitaire pouvait correspondre à certains facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers de nos sujets.

À partir de nos questions de recherche ainsi que des hypothèses qui en découlaient, nous discuterons dans le présent chapitre des principaux résultats. Ce chapitre comprend essentiellement quatre parties. La première partie (8.1) présente une discussion des principaux résultats des analyses qui ont servi à la vérification des hypothèses. La deuxième partie (8.2) est une discussion des résultats des mesures de l'expression identitaire mis en rapport avec les facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers. La troisième partie (8.3) est une conclusion générale des résultats de la recherche. Enfin la dernière partie (8.4) constitue un rappel des limites et des qualités de la recherche.

Dans le but de rendre plus claire la discussion relative à la vérification des hypothèses et aussi afin d'éviter l'effet de redondance, nous avons décidé de regrouper les hypothèses selon leur nature et telles qu'elles étaient présentées dans le chapitre précédent (chapitre 6 : vérification des hypothèses de recherche).

Le premier regroupement (section 1) traite des liens entre les échelles d'attitude langagière et les mesures d'usages langagiers et de la perception de la compétence linguistique (H1, H2, H3, H4). Le deuxième regroupement (section 2) est associé aux hypothèses (H5, H6, H7, H8), celles déterminant la différence entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires en termes de leurs attitudes langagières, leurs usages langagiers, leur perception de la compétence linguistique et leurs habitudes linguistiques. Et finalement, le troisième regroupement (section 3) présente les hypothèses relatives à l'examen de l'expression identitaire chez les groupes minoritaires et les groupes majoritaires (H9, H10, h11).

8.1 Discussion des résultats des hypothèses de recherche

8.1.1 Section 1 : Les liens entre les échelles d'attitude langagières et les mesures d'usages langagiers et de la perception de la compétence linguistique

Pour les fins de la présente discussion relative à la section 1, nous ferons dans un premier temps un rappel des résultats de l'analyse de contingence effectuée dans le but de répondre à notre première question de recherche. Celle-ci visait à déterminer les liens entre les attitudes langagières, les usages langagiers, le niveau perçu de compétence linguistique chez les groupes minoritaires et les groupes majoritaires, (attitudes/ usages langagiers; attitudes/ niveau perçu de compétence linguistique en LM et en L2). Ensuite, nous discuterons de ces résultats à la lumière des résultats de recherches rapportées dans notre revue des écrits. De cette question découlaient les hypothèses (H1 et H3); (H2 et H4).

Rappelons que les hypothèses (H1 et H3) et (H2 et H4) stipulaient qu'aussi bien chez les groupes minoritaires que chez les groupes majoritaires, les attitudes langagières envers la LM et/ou la L2 sont liées de façon positive aux usages langagiers en LM et/ou en L2 et au niveau perçu de compétence linguistique en LM et/ou en L2.

8.1.1.1 Les liens entre les attitudes langagières et les usages langagiers chez les sujets minoritaires et majoritaires (H1 et H3)

Chez les groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles), les résultats obtenus à l'analyse de relation entre les attitudes langagières et les usages langagiers en langue maternelle (H1a) et en langue seconde (français) (H1b) ont montré des résultats différents chez les deux groupes minoritaires. D'une part, chez les Marocains de Montréal, les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM) et les attitudes envers les gens qui parlent leur langue seconde (AGPFR) sont liées positivement aux usages langagiers dans ces deux langues (arabe) et (français). Plus les attitudes de ces sujets sont positives envers les gens qui parlent leur langue maternelle (arabe) et plus ils font usage de leur langue maternelle. En même temps, plus ils ont des attitudes positives envers la langue seconde (français) plus les sujets font usage de cette même langue. Par contre, nous n'avons pas trouvé de relation significative entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation (AAULM) de la LM et/ou la L2 et les usages langagiers dans ces mêmes langues (arabe et français).

Toutefois, le résultat est différent chez les Marocains de Bruxelles. Nous avons noté chez ce groupe une relation significative seulement entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue seconde (AAUFR) (français) et les usages langagiers en français. Aucune relation n'a été constatée entre les attitudes envers les gens qui parlent leur langue seconde (AGPFR) et les usages langagiers. Aussi nous n'avons pas remarqué de relation positive entre les deux échelles d'attitudes envers la langue maternelle (berbère) (AGPLM et AAULM) et les usages langagiers en langue maternelle.

Il s'avère donc que les sous-hypothèses (H1a et H1b) relatives aux liens entre les attitudes langagières en LM/et ou en L2 et les usages langagiers en LM/et en L2 chez les groupes minoritaires ont été partiellement confirmées.

Chez les groupes majoritaires, les analyses de relations entre les attitudes langagières en LM et/ou en L2 et les usages langagiers LM et/en L2 (H3a et H3b) ont montré que chez les Marocains arabisés il existe une relation positive seulement entre les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM) (arabe) et les usages langagiers dans cette même langue, mais nous n'avons pas trouvé de relation entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (AAULM) (arabe) et les usages langagiers dans cette même langue. Aussi, chez ce même groupe, les résultats n'ont montré aucune relation entre les deux échelles d'attitudes envers le français (L2) (AGPFR et AAUFR) et les usages langagiers dans cette même langue. Il appert donc, que plus les Marocains arabisés ont des attitudes favorables envers les gens qui parlent leur langue maternelle (arabe) et plus ils font usage de cette langue.

À l'inverse, chez les Marocains francisés, les résultats ont indiqué une relation positive entre les deux échelles d'attitudes envers le français (AGPFR et AAUFR) et les usages langagiers en français. Il appert donc, que plus les Marocains francisés ont des attitudes favorables envers le français et plus ils font usage de cette langue. Par contre, aucune relation n'a été notée entre les deux échelles d'attitudes envers la langue maternelle (AAULM) et (AGPLM) et les usages langagiers dans cette même langue (arabe).

Finalement pour ce qui est des deux groupes francophones majoritaires, nous n'avons noté aucune relation entre les attitudes envers la langue maternelle (français) et les usages langagiers en langue maternelle.

Donc, les résultats obtenus à ces deux sous-hypothèses (H3a et H3b) qui se rapportent aux liens entre les attitudes langagières en LM/et ou en L2 et les usages langagiers en LM/et en L2 chez les groupes majoritaires confirment partiellement les deux sous-hypothèses.

De façon générale, les résultats relatifs à ces deux hypothèses (H1 et H3) vont presque dans le même sens que ceux d'une recherche que nous avons menée nous-même auprès d'élèves maghrébins à Montréal (Zouali, 1994). Dans cette recherche, nous avons observé des liens entre les attitudes des sujets face à l'arabe et au français et leurs usages langagiers. Plus spécifiquement, les résultats ont indiqué que les élèves maghrébins qui ont des attitudes positives envers la langue maternelle et envers la langue seconde, font aussi usage de ces mêmes langues dans leur milieu communautaire.

De même, les études d'Oriol (1985) et de Vinsonneau (1995), menées auprès de la communauté maghrébine en France, ont révélé que les jeunes immigrants maghrébins de la deuxième génération font usage aussi bien de leur langue d'origine que de la langue du pays d'accueil et que ces usages sont liés positivement à leurs attitudes envers les deux langues et envers les deux communautés. C'est dans ce sens aussi que Hamers et Blanc (2000) soulignent l'importance des liens existant d'une part, entre la valorisation et l'utilisation des fonctions langagières, des mécanismes attitudinaux et d'autre part, l'utilisation de la langue.

En effet, même si ces recherches (Oriol, 1985; Vinsonneau, 1995; Zouali, 1994) ont été menées auprès de groupes de même origine ethnique que ceux de notre recherche, et qu'elles ont aussi révélé des liens entre les attitudes des sujets envers les langues et leurs usages langagiers dans ces mêmes langues, elles n'ont cependant pas présenté de différences entre les groupes minoritaires de même origine ethnique et se trouvant dans différents pays, en ce qui a trait à ces liens. Elles n'ont pas non plus tenté de mesurer les attitudes des sujets envers les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM) ou bien tenté de mesurer leurs attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (AAULM) en relation avec les usages langagiers.

Nos résultats ont cependant indiqué des différences entre les deux groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et aussi entre les deux groupes majoritaires (les Marocains arabisés et les Marocains francisés). Ces différences se rapportent notamment aux liens entre les deux échelles d'attitudes langagières, à savoir les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM) et les attitudes

envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (AAULM), et ce, en relation avec les usages langagiers.

Nos résultats soulignent donc, l'avantage d'utiliser au moins deux échelles d'attitudes langagières (1- les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue, et 2- les attitudes envers les gens qui parlent la langue); ceci permet de vérifier avec plus de précision les liens existant entre les attitudes et les usages langagiers.

Par ailleurs, des analyses plus fines ont dégagé des résultats importants. Il appert que les deux groupes majoritaires qui se trouvent dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) ont des attitudes plus favorables envers la langue seconde (français) qu'ils ne l'ont envers la langue maternelle (arabe). En même temps, les Marocains arabisés utilisent surtout l'arabe dans les milieux familial et scolaire alors que les Marocains francisés font surtout usage d'un mélange de langues (français et arabe). En d'autres termes, les sujets ont des attitudes favorables envers la langue seconde même s'ils n'utilisent pas souvent cette langue.

Fishman (1964) avait obtenu des corrélations négatives entre l'usage réel d'une langue et l'attitude envers cette langue chez les Polonais de vieilles générations immigrés en Australie. Plus spécifiquement, les résultats de cette recherche ont indiqué que les sujets avaient des attitudes très positives envers l'anglais après quelques années seulement de résidence, alors qu'ils le comprenaient à peine et le parlaient encore moins. De même, dans cette même étude, l'auteur a constaté que les Polonais de la deuxième génération devenus Anglophones avaient des attitudes très positives envers la langue maternelle le Polonais, langue qu'ils ne parlaient plus. C'est dans ce sens aussi, que De Vos et Romanucci-Ross (1975) ont souligné l'idée selon laquelle l'ethnicité et les attitudes sont souvent associées au symbole que représente une langue plutôt qu'à son usage réel par les membres d'un groupe.

8.1.1.2 Les liens entre les attitudes langagières et le niveau perçu de compétence linguistique chez les sujets minoritaires et les sujets majoritaires (H2 et H4)

L'Hypothèse 2 relative aux groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) et l'Hypothèse 4 relative aux groupes majoritaires (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) aussi aux groupes francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles) ont été partiellement confirmées. Celles-ci stipulaient que chez les groupes minoritaires et les groupes majoritaires, les attitudes envers la langue maternelle (arabe et/ou berbère) et ou envers la langue seconde (français) sont liées de façon positive au niveau perçu de compétence linguistique des sujets en langue maternelle et ou en langue seconde (H2a et H2b) (H4a et H4b). Aussi, l'attitude envers la littératie est liée de façon positive à leur niveau perçu de compétence linguistique en littératie en langue maternelle et ou en langue seconde (H2c et H2d) (H4c et H4d).

Une partie de l'hypothèse 2 semble être confirmée. Les résultats indiquent chez les Marocains de Bruxelles une relation positive, entre les attitudes envers la lecture et le niveau perçu de compétence en lecture, en langue maternelle (berbère). Chez les Marocains de Montréal nous avons noté une tendance statistique qui indique un lien entre les attitudes envers l'écriture et le niveau perçu de compétence en écriture en langue maternelle (arabe). En d'autres termes, plus les sujets ont des attitudes très positives envers la lecture et/ou l'écriture de façon générale et plus ils se sont auto-évalués comme étant bons en lecture et ou/en écriture en langue maternelle. Par ailleurs, les résultats n'ont indiqué aucune relation entre les attitudes envers la langue maternelle et ou la langue seconde et les usages langagiers en langue maternelle et en langue seconde. Ils n'ont pas non plus révélé de relation significative entre les attitudes envers la littératie (lecture et écriture) et le niveau perçu de compétence en français en littératie, et ce, chez les deux groupes minoritaires.

Chez les groupes majoritaires les résultats obtenus sont différents de ceux obtenus chez les groupes minoritaires. Chez les groupes majoritaires dans le pays d'origine (les

Marocains arabisés et les Marocains francisés), les résultats ont montré que chez les Marocains arabisés, il n'y a pas de relation entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (AAULM) (arabe) et le niveau perçu de compétence en arabe. Il n'y a pas non plus de relation entre les attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue seconde (AAUFR) (français) et le niveau perçu de compétence en français. Mais une relation positive a été notée entre les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM) (arabe) et le niveau perçu de compétence en langue maternelle. Nous avons aussi noté chez ce groupe des relations positives entre les attitudes envers les activités de littératie (lecture et écriture) et le niveau perçu de compétence en lecture et en écriture en arabe. Aussi une relation positive a été notée entre les attitudes envers la lecture et le niveau perçu de compétence en lecture en français. Aucune relation n'a été notée entre les attitudes envers l'écriture et le niveau perçu de compétence en écriture en français.

Par ailleurs, le portrait est différent chez les Marocains francisés. Chez ce dernier groupe, nous avons noté des relations positives entre les deux échelles d'attitudes envers le français (AAUFR) et (AGPFR) (L2) et le niveau perçu de compétence dans cette même langue. Mais aucune relation n'a été notée entre les deux échelles d'attitudes envers la langue maternelle (AAULM) et (AGPLM) (arabe) et le niveau perçu de compétence en langue maternelle (arabe). Cependant, nous avons noté une relation significative entre les attitudes envers la lecture et le niveau perçu de compétence en lecture en langue maternelle et en langue seconde, alors qu'aucune relation n'a été notée entre les attitudes envers l'écriture et le niveau perçu de compétence en écriture en langue maternelle et en langue seconde.

Enfin, chez les groupes francophones majoritaires, nous n'avons pas noté de relation entre les différentes variables mises en relation, sauf entre les attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM) (français) et le niveau perçu de compétence en langue maternelle.

Tel que nous en faisions état dans notre revue des écrits, plusieurs recherches ont été menées dans le but de vérifier l'existence des liens entre les variables socio-

Rapport-Gratuit.com

psychologiques (Clément et Gliksman, 1976; Gardner, 1960; Gardner et Lambert 1959; Gardner, Smythe, Van der Klein, 1995; Kraemer, 1993; 1985; Oriol, Vinsonneau, 1995; Zouali, 1994). De même, plusieurs théories dans le domaine de la psychologie sociale du langage et plus particulièrement, celle de Gardner et Lambert (1959, 1972; Gardner, 2000; 2001a, 2001b), stipulent que les attitudes de l'individu à l'égard de la langue cible et du groupe parlant cette langue, pourraient en quelque sorte déterminer le niveau de compétence atteint dans cette même langue.

Également, Hamers et Blanc (2000) en parlant de la théorie socio-psychologique du développement bilingue soulignent que l'enfant qui développe ses compétences linguistiques doit d'abord intérioriser les valeurs positives ou négatives attribuées à la langue dans son entourage et y attacher une valeur personnelle. Celle-ci, selon les auteurs serait la base des processus attitudinaux et motivationnels menant au développement des compétences langagières.

De leur côté, Landry et Magord (1992) considèrent le réseau individuel des contacts de langues comme étant un facteur essentiel qui permet à l'individu d'utiliser la langue de son propre groupe. Selon les auteurs, plus les sujets utilisent la langue au sein de leur réseau et plus ils pourront maintenir une compétence langagière élevée dans leur langue maternelle et auront des attitudes positives envers la langue seconde et envers la langue maternelle.

Manço et Crutzen (2003) soulèvent l'idée selon laquelle il serait important pour l'enfant immigré de préserver sa langue maternelle non seulement en milieu familial mais aussi par un usage formel à l'école. Selon les auteurs, l'usage formel de cette langue en milieu scolaire n'a pas uniquement des effets bénéfiques mais il a aussi des retombées positives sur le plan du développement des compétences sociales et des relations que les élèves entretiennent avec leurs pairs.

Des recherches anciennes mais qui demeurent des classiques dans le domaine des recherches sur le contact des langues (Mackey, 1974; Spoert, 1943) révèlent l'importance d'une transmission de la culture et des valeurs positives de la langue d'origine pour

aborder l'apprentissage d'une autre langue. Ces recherches menées dans des contextes plurilingues ont insisté sur les effets positifs du bilinguisme sur l'apprentissage et sur le développement harmonieux de la personnalité des apprenants (Blomart, 1983).

Les résultats de notre recherche vont dans le même sens que ceux de certaines recherches menées dans d'autres contextes (africain et nord américain) et évaluant les attitudes des sujets envers les langues, et leur niveau de compétence dans ces mêmes langues. Par exemple, Da Silveira (1988) rapporte, dans sa recherche menée au Bénin, des liens positifs entre les attitudes des élèves Fons face à leur langue maternelle (le fon) et face au français et leur niveau perçu de compétence dans chacune des langues concernées. Dans sa recherche, Da Silveira a démontré que plus les élèves ont des attitudes positives envers leur langue maternelle (le fon) et envers le français (L2), plus ces derniers se perçoivent comme compétents dans ces deux langues.

Young et Gardner (1990) ont aussi démontré une relation positive entre les variables attitudinales et la compétence linguistique en L1 (le chinois) et en L2 (l'anglais) chez des étudiants chinois fréquentant l'Université d'Ottawa en Ontario. Les résultats de cette recherche indiquent que les étudiants chinois qui ont des attitudes positives envers le chinois (LM) et envers l'anglais (L2), ont aussi un bon niveau de compétence linguistique dans les deux langues (le chinois et l'anglais).

Dans une recherche encore plus récente, Landry (2000) a démontré que plus le comportement langagier de la population francophone du nouveau Brunswick est dominé par la langue française, plus l'élève a un bon niveau de compétence linguistique dans cette même langue et plus positives sont ses attitudes envers cette langue.

Bien que les résultats de notre recherche rejoignent les résultats de ces études, il n'en demeure pas moins que certaines d'entre elles ont examiné les liens existant entre les facteurs socio-psychologiques en négligeant la dimension des usages langagiers qui est aussi importante. Également, nous avons constaté que la majorité de ces recherches ont été menées soit auprès de groupes minoritaires ou soit auprès de groupes majoritaires, n'examinant, dans la plupart des cas, qu'un seul groupe à la fois. Dans notre recherche,

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

nous avons tenu compte de différentes variables socio-psychologiques dans le but de déterminer les liens qui existent entre ces différentes variables (les attitudes langagières, les usages langagiers, et le niveau perçu de compétence linguistique. En plus, ces liens ont été considérés non seulement en rapport avec la langue maternelle mais aussi en rapport avec la langue seconde des groupes étudiés. Finalement nous avons examiné ces différents liens dans différents contextes et avec une population assez particulière. Il s'agit des sujets de même origine ethnique vivant dans un contexte minoritaire (le pays d'accueil) et d'autres vivant dans un contexte majoritaire (le pays d'origine).

8.1.2 Section 2 : La différence entre les minoritaires et les majoritaires en termes de leurs attitudes langagières, leurs usages langagiers leur perception de la compétence linguistique et leurs habitudes linguistiques

Afin de présenter une discussion relative à la section 2, nous ferons, dans un premier temps, un rappel des résultats des analyses de variance réalisées dans le but de répondre à deux de nos questions de recherche. D'abord, la réponse à la question (Q2), allait permettre de savoir dans quelle mesure les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux pays francophones sont différents des sujets de même culture dans leur pays d'origine, et ce, au niveau de leurs attitudes, leur niveau perçu de compétence linguistique, leurs usages langagiers et leurs habitudes linguistiques. Ensuite, à la question (Q3), il s'agissait de savoir dans quelle mesure les sujets en situation de minorité ethnolinguistique dans les deux pays francophones sont différents des sujets francophones majoritaires dans le pays d'origine, et ce, au niveau de leurs attitudes, leur niveau perçu de compétence linguistique, leurs usages langagiers et leurs habitudes linguistiques. Dans un deuxième temps, nous discuterons de ces résultats à la lumière des recherches passées en revue dans le chapitre 3. Rappelons que de ces deux questions (Q2 et Q3) découlaient les Hypothèses H5, H6, H7, H8.

8.1.2.1 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des attitudes langagières (H5a à H5c)

L'Hypothèse (5a à 5c) relative à la différence qui peut exister entre d'une part, les sujets minoritaires et les sujets majoritaires de même culture et d'autre part, entre les sujets minoritaires et les sujets francophones majoritaires en ce qui a trait à leurs attitudes envers la langue maternelle et aussi envers la langue seconde [(103)] est partiellement confirmée.

D'abord, les résultats ont montré une différence entre les groupes minoritaires vivant dans deux villes majoritairement francophones et les groupes majoritaires de même culture dans le pays d'origine, en ce qui a trait à leur attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (AAULM) (arabe/berbère). Toutefois, les groupes minoritaires et les groupes majoritaires se révèlent semblables par rapport à leurs attitudes envers les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM) (H5a). Par contre, nous avons trouvé des différences entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires de même culture aussi bien en ce qui a trait à leur attitude envers les gens qui parlent le français (AGPRF) qu'en ce qui concerne leurs attitudes envers l'apprentissage et l'utilisation du français (AAUFR) (H5b). Également, les groupes minoritaires vivant dans deux villes majoritairement francophones sont différents des groupes francophones majoritaires dans ces mêmes villes, par rapport aux deux échelles d'attitudes envers la langue maternelle (AAULM) et (AGPLM) (H5c).

Une remarque générale et assez intéressante se dégage de ces résultats, c'est que les groupes majoritaires dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) semblent avoir des attitudes plus favorables envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle (AAULM) (arabe) et aussi envers la langue seconde (AAUFR) (français) comparativement aux groupes minoritaires. Par contre, lorsque ces derniers sont comparés aux groupes francophones majoritaires, il appert que ce sont les

---

103- Tel que nous l'avons mentionné au chapitre 6, à l'Hypothèse 5, il nous a été impossible de comparer les groupes francophones majoritaires avec les autres groupes en termes de leurs attitudes envers la langue seconde.

groupes minoritaires qui ont des attitudes plus positives envers l'apprentissage et l'utilisation de la langue maternelle comparativement à celles des groupes francophones majoritaires. Ces derniers ont plutôt des attitudes plus favorables envers les gens qui parlent leur langue maternelle (AGPLM) comparativement aux attitudes des groupes minoritaires pour la même échelle.

Ces résultats vont à l'encontre de l'opinion de Clément (1996); selon ce chercheur, dans le contexte majoritaire où il y a contact intergroupe, où plusieurs langues coexistent dans une communauté, la langue du groupe majoritaire serait la plus importante et aura le plus de prestige auprès de tous les membres de la communauté. Nos résultats, vont aussi à l'encontre des résultats de certaines recherches menées dans des contextes différents (Bourhis et Bédard, 1988; Giles et Johnson, 1987) et qui ont montré qu'il n'existe pas de relation significative entre le statut ethnolinguistique des groupes et leurs attitudes envers les langues maternelles.

Par ailleurs, nos résultats vont dans le même sens que ceux des recherches menées par Bourhis et Sachdev (1984) et par Kraemer et Olshtain (1989). Les résultats de ces dernières recherches, voulant examiner le lien entre le statut des sujets et leurs attitudes envers les langues maternelles, ont permis de cerner une relation significative entre le statut des sujets en tant que groupe minoritaire ou majoritaire et leurs attitudes envers la langue maternelle. Toutefois, ces recherches n'ont pas tenté, comme nous l'avons fait dans notre propre recherche, de comparer les groupes à statut ethnolinguistique différents par rapport aux deux échelles d'attitudes langagières aussi bien en langue maternelle qu'en langue seconde. Elles n'ont pas non plus comparé des groupes de même origine ethnique scolarisés dans différentes langues et vivant dans des milieux culturellement différents.

C'est dans ce sens que nos résultats soulignent non seulement le rôle important qu'exerce le statut ethnolinguistique dans la formation des attitudes des sujets envers les langues (LM et L2), mais indiquent également que la langue de scolarisation des sujets; le prestige ou la vitalité de la langue maternelle et ou de la langue seconde dans le milieu;

l'origine ethnique des sujets et dans certains cas le contexte linguistique dans lequel les sujets se trouvent sont autant de facteurs influencant les attitudes langagières des sujets.

8.1.2.2 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes de leur niveau perçu de compétence en LM et en L2 (H6a à H6d)

Rappelons que l'Hypothèse 6 stipulait que les groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) sont différents des groupes majoritaires dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés) (H6a et H6b) et des groupes francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles) (H6c et H6d) en termes de leur niveau perçu de compétence en langue maternelle et en langue seconde. Cette hypothèse a été entièrement confirmée.

Les résultats ont indiqué que le niveau perçu de compétence en langue maternelle (arabe et/ou berbère) et en langue seconde (français) est différent entre les sujets minoritaires scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones et les sujets de même culture scolarisés en arabe et ou en français dans le pays d'origine. Aussi, les sujets minoritaires sont différents des sujets francophones majoritaires en termes de leur niveau perçu de compétence en langue maternelle et en langue seconde [(104)]. Plus spécifiquement ces résultats ont en effet, montré que la perception du niveau de compétence en langue maternelle (arabe et/ou berbère), chez les sujets minoritaires scolarisés en français est plus bas par rapport au niveau perçu de compétence en langue maternelle chez les sujets majoritaires de même culture et qui se trouvent dans le pays d'origine. Inversement, le niveau perçu de compétence en langue seconde (le français) est plus élevé chez les sujets minoritaires scolarisés en français par rapport à celui observé chez les sujets majoritaires scolarisés en français et ou en arabe dans le pays d'origine.

104- Rappelons que pour les groupes minoritaires, la langue maternelle est l'arabe et/ou le berbère, alors que pour les groupes francophones majoritaires, c'est le français. Pour ce qui est de la langue seconde, le français est la L2 pour les groupes minoritaires, alors que pour les francophones majoritaires c'est le flamand et/ou l'anglais.

De la même manière, chez les deux groupes minoritaires dans deux villes majoritairement francophones ainsi que chez les deux groupes francophones majoritaires dans ces mêmes villes, nous avons remarqué que les groupes minoritaires scolarisés en français ont un niveau moins élevé de perception de la compétence en langue maternelle (arabe et/ou berbère) comparativement à celui observé chez les groupes francophones majoritaires (LM, le français pour ces deux derniers groupes). Par contre, les groupes minoritaires ont un niveau plus élevé de perception de la compétence en langue seconde (le français) par rapport à celui observé chez les groupes francophones majoritaires (l'anglais et/ou le flamand pour ces deux derniers groupes).

De façon générale, une première constatation importante à faire à la suite de ces résultats est de souligner que le niveau perçu de compétence linguistique en langue maternelle et en langue seconde chez les sujets, varie non seulement en fonction du statut des groupes minoritaires et ou majoritaires mais, également varie en fonction de la langue de scolarisation des groupes majoritaires.

Les différentes recherches menées par Landry et Allard (1990; 1992; 1996); et par Landry (2001) et qui mesurent la vitalité ethnolinguistique des groupes en rapport avec leur niveau de compétence linguistique, suggèrent que le niveau de compétence des sujets est déterminé par la vitalité ethnolinguistique de la communauté plutôt que par les qualités personnelles des individus. Cependant, il importe de préciser que ces recherches ont surtout été menées auprès des groupes francophones minoritaires scolarisés en anglais et elles n'ont pas permis d'examiner le niveau de compétence linguistique de ces groupes par rapport à d'autres groupes. Alors que dans notre recherche, nous avons examiné le niveau perçu de compétence linguistique en langue maternelle et en langue seconde, aussi bien chez les groupes minoritaires que chez les groupes majoritaires de même culture se trouvant dans différents contextes et ayant des expériences scolaires différentes. Aussi, nous avons suggéré que le statut ethnolinguistique des groupes ainsi que la langue de scolarisation des groupes majoritaires sont des variables jouant un rôle important dans la perception du niveau de compétence linguistique des sujets en langue maternelle et en langue seconde.

Une deuxième constatation nous semble intéressante, c'est celle liée au niveau perçu de compétence linguistique en langue maternelle et ou en langue seconde des sujets minoritaires et des sujets majoritaires. Il appert que même s'il y a une différence entre les groupes, les sujets se perçoivent compétents aussi bien en langue maternelle qu'en langue seconde. Ce résultat suggère donc, chez nos sujets, un certain équilibre linguistique qui pourrait être bénéfique pour chacun des groupes aussi bien sur le plan académique que sur celui des relations interpersonnelles.

8.1.2.3 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des usages langagiers (H7)

L'Hypothèse 7 a été aussi entièrement confirmée. Tel qu'il a été stipulé dans cette hypothèse, les usages langagiers des groupes minoritaires scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles), sont différents de ceux des sujets de même culture, scolarisés en arabe et ou en français dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés).

En effet, les résultats de notre recherche ont montré que les groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) sont différents des groupes majoritaires (les Marocains arabisés et les Marocains francisés). Plus spécifiquement, il a été montré que les Marocains de Montréal et ceux de Bruxelles ont recours soit à la langue maternelle (l'arabe et ou le berbère); soit à un mélange de langue (arabe + français et/ou berbère) soit uniquement au français. Pour ce qui est des groupes majoritaires, les Marocains arabisés utilisent surtout l'arabe (LM), alors que les Marocains francisés ont plutôt recours à un mélange de langue (français+arabe).

Ce qui ressort de plus pertinent dans ces résultats, c'est qu'il nous a été possible de repérer non seulement une différence entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires dans leurs usages langagiers, mais également, à l'intérieur de chaque groupe, de noter des variations dans les usages langagiers, et ce, en fonction du milieu (milieux familial, scolaire ou avec les camarades) où les sujets sont contact avec la langue

maternelle et ou avec la langue seconde. Ces variations au niveau des usages langagiers chez les sujets sont surtout dues à leur environnement linguistique assez particulier.

Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Landry dans sa recherche menée auprès des Francophones du Nouveau Brunswick. Ce dernier a démontré que l'usage du français chez les sujets est fréquent, uniquement avec les parents. Par contre, cet usage diminue avec les frères et sœurs. Ceci indique selon Landry, un effet de génération dans le degré de francité du réseau familial.

Dans l'ensemble, les résultats relatifs à notre Hypothèse (H7) viennent appuyer la théorie socio-psychologique de Landry et Allard (1990). Cette théorie suggère que l'ensemble des réseaux de contacts linguistiques détermine en partie le comportement langagier de l'individu en situation de contact des langues. Selon les auteurs, ces réseaux sont d'une part, l'articulation primordiale existant entre le comportement individuel concret et les systèmes de relations sociales. D'autre part, ces mêmes réseaux ont un impact propre sur le comportement langagier de l'individu et même sur le choix du code ou de la variété linguistique à utiliser.

Dans le cas de notre étude, les sujets minoritaires sont non seulement scolarisés en français mais se trouvent dans des milieux où la langue d'usage est le français. Il est par conséquent important pour ces adolescents d'être en contact avec leurs réseaux familiaux et communautaires pour pouvoir continuer à faire usage de leur langue maternelle voire de la maîtriser. Dans le cas où le contact avec leurs réseaux communautaires est limité ou inexistant leur seule langue d'usage serait celle parlée par la majorité dans leur milieu de vie.

Dans le cas des groupes marocains vivant dans le milieu majoritaire (Maroc), deux situations peuvent ainsi se présenter. D'un côté, les sujets qui sont scolarisés en arabe avec seulement quelques heures d'enseignement en français auraient plus tendance à faire usage de la langue maternelle dans tous les milieux et dans toutes les situations; plus particulièrement s'ils ne sont pas en contact avec la langue française et avec les gens qui parlent cette langue. De l'autre côté, les sujets scolarisés en français, et se trouvant même

dans un milieu ou la majorité parlent l'arabe, seraient probablement davantage en contact avec des individus de leurs réseaux scolaires et communautaires qui emploient plus la langue française que la langue arabe. Par conséquent, ce contact aurait une influence assez directe sur le comportement langagier de ces sujets.

Également, nos résultats indiquant une différence entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires en ce qui a trait à leurs usages langagiers vont dans le même sens que les résultats de certaines recherches menées par Landry et Bourhis (1997), par Bornman et Appelgryn (1997) et par Landry et Allard (1990). Les chercheurs ont démontré que le statut ethnolinguistique d'un groupe a un impact direct sur le choix d'une langue à l'intérieur d'une communauté et par le fait même sur le maintien ou non de l'identité première. C'est dans ce sens que Giles, Bourhis et Taylor (1977) insistent dans leur théorie sur l'importance du statut ethnolinguistique dans le maintien ou non d'une langue à l'intérieur d'une communauté. Ils soulignent que, plus la représentation démographique d'un groupe quelconque est forte, son statut socio-économique élevé et le support institutionnel important, plus le groupe sera en mesure de maintenir sa langue. Dans le même sens, Jürgen, 1996 : 64 précise à cet effet que *: « (…) plus un groupe contrôle ses propres institutions ou exerce du pouvoir au sein d'organisations sociales importantes, plus élevée sera la vitalité linguistique du groupe et plus la langue sera utilisée sur le plan social et institutionnel ».*

8.1.2.4 La différence entre les sujets minoritaires et les sujets majoritaires en termes des habitudes linguistiques (H8a à H8c)

En ce qui concerne l'hypothèse 8, il s'agissait de vérifier si les habitudes linguistiques des Marocains de Montréal sont différentes de celles des Marocains de Bruxelles (H8a). Aussi, à savoir si les habitudes linguistiques des Marocains arabisés sont différentes de celles des Marocains francisés (H8b). Finalement, cette hypothèse stipulait aussi, que les habitudes linguistiques des groupes minoritaires dans deux villes majoritairement francophones sont différentes de celles des groupes francophones majoritaires dans ces mêmes villes (H8c).

Rapport-Gratuit.com

De façon générale, cette hypothèse a été partiellement confirmée. D'abord, nous avons constaté que les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles ne sont pas entièrement différents entre eux en ce qui a trait à leurs habitudes linguistiques (H8a). Les résultats ont révélé une tendance, soulignant que le français est la langue qui est « seulement » ou « surtout » [(105)] utilisée pour regarder la télévision, les films ou bien pour écouter la radio ou des chansons, et ce, aussi bien chez les Marocains de Montréal que chez les Marocains de Bruxelles.

Ces résultats vont dans le même sens que les résultats obtenus dans la recherche de Godin et Renaud (1994), menée dans un contexte différent de celui de notre recherche. Il s'agit d'une recherche menée auprès des Francophones acadiens du Nouveau Brunswick. Les auteurs ont démontré que le statut ethnolinguistique des groupes jouait un rôle important dans l'usage des langues dans le domaine des médias. Leurs résultats ont donc révélé que près de 90% des jeunes Francophones écoute la musique anglaise et environ 72% écoutent la radio et la télévision anglaises.

En revanche, pour ce qui est de la comparaison entre les deux groupes majoritaires (H8b), les résultats ont indiqué que les Marocains arabisés sont différents des Marocains francisés dans leurs habitudes linguistiques. La majorité des Marocains arabisés utilisent les deux langues (à savoir le français et l'arabe) dans les médias alors que chez les Marocains francisés, la moitié des sujets utilisent le français et l'arabe alors que l'autre moitié utilise surtout le français.

Pour ce qui est de la troisième partie de cette même hypothèse (H8c) qui stipulait que les habitudes linguistiques des groupes minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) sont différentes de celles des groupes francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles), nous avons constaté une tendance suggérant qu'aussi bien les groupes minoritaires que les groupes francophones majoritaires font usage « seulement » ou « surtout » du français pour regarder la télévision, des films ou bien pour écouter la radio ou des chansons.

105- Selon les échelles.

En résumé, les résultats relatifs à l'hypothèse (H8a et H8c) révèlent que les deux groupes minoritaires, à savoir les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles font usage du français dans le domaine des médias. Il en est de même pour les deux groupes francophones majoritaires (les Québécois de Montréal et les Belges de Bruxelles). En revanche, il existe une différence entre les deux groupes majoritaires dans le pays d'origine. Les Marocains arabisés utilisent le français et l'arabe alors que les Marocains francisés utilisent uniquement le français.

Il serait important de souligner, qu'à notre connaissance, peu d'études ont tenté d'examiner les usages langagiers des groupes dans le domaine des médias. Notre recherche fait cependant exception et son intérêt réside dans le fait qu'elle a fait ressortir que le statut des sujets en tant que groupe minoritaire ou majoritaire ne joue pas vraiment un rôle important dans le choix des langues à utiliser dans ce domaine. Toutefois, en milieu majoritaire et avec une population scolarisée dans deux langues différentes, la langue de scolarisation peut être considérée comme un facteur important qui détermine en quelque sorte la langue que les sujets préfèrent utiliser dans leurs contacts avec les médias.

En somme, considérant l'ensemble de nos résultats relatifs aux hypothèses (H 5, H6, H7, H8), vus sous l'angle de notre cadre théorique, nous suggérons alors qu'il existe un lien entre le statut ethnolinguistique des groupes et leurs comportements langagiers. D'ailleurs, c'est ce que stipule le modèle socio-pychologique de Landry et Allard (1990). Ces auteurs affirment que le statut ethnolinguistique d'un groupe aurait un impact direct sur le choix d'une langue à l'intérieur d'une communauté et sur le niveau de compétence linguistique des groupes en situation de contact des langues.

Par ailleurs, nos résultats ajoutent une dimension importante qui, à notre connaissance, n'a pas été soulevée dans les recherches précédentes. Cette dimension se rapporte à la langue de scolarisation qui d'après nos résultats serait un facteur important déterminant le comportement langagier des sujets majoritaires.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

8.1.3 Section 3 : L'examen de l'expression identitaire chez les sujets minoritaires et les sujets majoritaires

Dans le but de présenter une discussion relative à la section 3, nous allons faire dans un premier temps un rappel des résultats de l'analyse d'«échelonnage multidimensionnel » afin de répondre à la question 4 de notre recherche. Dans cette question, il s'agissait de vérifier dans quelle mesure l'expression de l'identité culturelle est différente d'un groupe à l'autre selon :

1. le statut des sujets en situation minoritaire ou majoritaire;
2. le pays d'accueil des sujets en situation minoritaire;
3. la langue de scolarisation des sujets en situation majoritaire.

À cette question correspondaient les hypothèses H9, H10, H11.

8.1.3.1 La différence entre les groupes minoritaires et les groupes majoritaires en termes de l'expression identitaire (H9)

Les résultats relatifs à l'hypothèse 9 ont montré que chez les sujets, en situation de minorité ethnolinguistique et scolarisés en français dans deux villes majoritairement francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles), l'expression de l'identité culturelle est différente de celle exprimée par les sujets de même culture, scolarisés en langue maternelle ou en français dans le pays d'origine (les Marocains arabisés et les Marocains francisés). Ces résultats confirment notre hypothèse 9. Plus spécifiquement, ils ont montré que les Marocains de Montréal vivant à Montréal s'identifient aux groupes majoritaires (les Québécois francophones), alors que les deux groupes majoritaires qui vivent dans le pays d'origine s'identifient à leur propre groupe d'origine (les arabophones arabisés et / ou francisés).

Ces résultats vont dans le même sens que les résultats de certaines recherches (voir, entre autres, les travaux de Bornman et Appergryn, 1997, de Landry et Bourhis 1997, de Fiske, 1992 et de Lorenzi-Cioldi, 1993), menées dans des contextes différents de celui de notre recherche et auprès de populations différentes de celles de notre étude. Les auteurs ont démontré qu'il existe un lien entre le statut des individus et leur perception

d'appartenance, notamment leur manière de s'identifier ou de se différencier par rapport à leur groupe et aux autres groupes.

Également, les résultats de notre recherche vont dans le même sens que ceux de plusieurs recherches menées dans différents contextes auprès de groupes minoritaires (Allard et Landry, 1994; Amiot et Bourhis, 1999; Berry, 1990; 1996; 1997; Powell-Thompson et Hopson, 1992; Yee et Brown, 1992). De façon générale, les résultats de ces différentes recherches ont montré que les individus issus des groupes minoritaires s'identifient beaucoup plus aux groupes majoritaires.

8.1.3.2 La différence entre les deux groupes minoritaires en termes de l'expression identitaire (H10)

Pour ce qui est de l'Hypothèse (H10), celle-ci stipulait que chez les deux groupes en situation minoritaire et scolarisés dans deux villes majoritairement francophones (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles), l'expression de l'identité culturelle était différente d'un pays à l'autre. Cette hypothèse a été aussi confirmée.

Les résultats ont indiqué que les Marocains de Montréal s'identifiaient au groupe majoritaire, les francophones, et se sentent relativement proches des Québécois bilingues qui parlent l'arabe et le français. À notre avis, ce comportement semble très connu lorsqu'une communauté minoritaire a une faible représentation socioculturelle et une faible vitalité ethnolinguistique comme c'est le cas de la communauté marocaine à Montréal. D'ailleurs, Landry et Allard (1996; 1992) soulignent que plus une minorité est de petite taille, plus sa vitalité ethnolinguistique est faible, plus les contacts sociolinguistiques avec la majorité sont nombreux et plus sa vitalité est fragilisée. Ceci entraînerait un désir de s'identifier au groupe majoritaire, provoquant dans certains cas l'assimilation linguistique et culturelle de ce groupe.

En revanche, l'expression de l'identité culturelle des Marocains de Bruxelles vivant à Bruxelles est loin d'être semblable à celle des Marocains de Montréal. Les Marocains de Bruxelles non seulement s'identifient à leur propre groupe d'origine mais il faut que ce groupe soit de nationalité belge, plus précisément le groupe marocain qui a obtenu la

nationalité belge. Il se pourrait que cette identification indique l'existence d'une «identité mixte » ou une « double identité », selon les termes de Derveux (1972). Les Marocains de Bruxelles veulent à la fois maintenir leur identité d'origine mais aussi faire partie du groupe majoritaire et possiblement désirent intégrer la communauté d'accueil. C'est dans ce sens que Berry et Kim (1988) constatent que ce sont les groupes minoritaires présentant une double identité qui adoptent le plus souvent le mode d'intégration.

D'ailleurs un certain nombre d'études menées par Berry et ses collègues ont montré que la plupart du temps, l'intégration est la stratégie préférée par les immigrants qui veulent s'identifier comme ayant une double appartenance (voir à ce sujet : Berry et Blondel, 1982, Berry et Kim, 1988; Berry et Sam, 1997 et Berwick et Ross, 1989).

8.1.3.3 La différence entre les deux groupes majoritaires en termes de l'expression identitaire (H11)

Enfin, l'hypothèse (H11) qui stipulait que l'expression identitaire des Marocains arabisés dans le pays d'origine est différente de celle des Marocains francisés a aussi été confirmée.

Il s'avère que même si les deux groupes se sont identifiés avec leur propre groupe d'origine (les arabophones), la langue de scolarisation demeure le critère de différentiation qui les sépare. Les Marocains arabisés s'identifient au groupe arabophone scolarisé en arabe alors que les Marocains francisés s'identifient au groupe arabophone scolarisé en français. Ce résultat montre encore une fois que, dans le contexte majoritaire, la langue de scolarisation joue un rôle important dans l'identification à l'un ou à l'autre groupe. Toutefois, nous aimerions spécifier à cet égard, le cas assez particulier de ces enfants qui sont scolarisés dans deux systèmes éducatifs différents et dans deux langues différentes : les enfants scolarisés en français dans les écoles de « mission », proviennent en majorité d'un milieu socio-économique plus élevé comparativement à leurs compatriotes scolarisés en arabe dans les écoles publiques. Par conséquent, l'appartenance de ces deux groupes à deux différents milieux sociaux fait en sorte que chaque groupe va s'identifier au groupe avec lequel il se sent le plus proche. Driedger

(1975) et Smolicz (1981; 1982) ont par ailleurs fait remarquer que l'identité pourrait être déterminée par de multiples facteurs, tels que la langue, le niveau socio-économique, la religion, l'éducation et que l'importance de ces facteurs varie d'un groupe culturel à l'autre et d'un contexte à l'autre.

En somme, comme nous l'avons signalé à travers cette discussion relative aux Hypothèses 9, 10, 11, plusieurs recherches (Allard et Landry, 1994; Amiot et Bourhis, 1999; Berry, 1990; 1996; 1997; Berry, et Blondel, 1982; Berry, et Kim, 1988; Berry et Sam, 1997; Berwick, et Ross,1989; Powell-Thompson et Hopson, 1992; Yee et Brown, 1992) ont constaté un lien entre le statut ethnolinguistique des groupes et leur expression identitaire surtout dans un contexte minoritaire où les groupes s'identifient soit à leur groupe d'appartenance ou au groupe majoritaire. Notre recherche se distingue de ces recherches par le fait qu'elle a tenté de vérifier ce lien d'une part chez les groupes minoritaires qui se trouvent dans le pays d'accueil et, d'autre part, chez les groupes majoritaires de même culture dans le pays d'origine.

Notre recherche qui ne s'est pas limitée uniquement à l'examen du statut des groupes minoritaires et de leur expression identitaire, mais qui a inclus d'autres dimensions pour vérifier ce lien a conclu qu'il existe non seulement un lien entre le statut et l'expression identitaire mais que la langue de scolarisation des groupes majoritaires ainsi que le pays d'accueil des groupes minoritaires pourraient jouer un rôle aussi important dans l'expression identitaire des groupes en contexte minoritaire et majoritaire.

À présent, nous allons tenter d'examiner le profil identitaire de nos sujets en rapport avec les facteurs socio-psychologiques associés à la langue, et ce, dans le but de savoir s'il existe une correspondance entre l'expression identitaire et les facteurs socio-psychologiques chez les groupes étudiés, à savoir les groupes qui sont de même origine ethnique mais avec un statut ethnolinguistique différent.

8.2 Exploration de la correspondance entre l'expression identitaire et les facteurs socio-psychologiques associés à la langue

Rappelons que le but de notre recherche est de mettre en évidence d'une part, les facteurs socio-psychologiques associés à la langue chez des groupes de même origine ethnique mais qui se trouvent dans un contexte minoritaire/majoritaire et, d'autre part, l'expression identitaire chez ces mêmes groupes. À partir de ces deux vérifications nous avons examiné le profil identitaire des différents groupes étudiés correspondant à leurs comportements langagiers.

Dans ce qui suit, nous allons présenter les principaux résultats liés à l'expression identitaire et aux facteurs socio-psychologiques pour chacun des groupes, suivis d'une discussion à leur propos.

8.2.1 Les Marocains de Montréal

Chez les Marocains de Montréal, les analyses multidimensionnelles ont montré qu'il y a un renforcement d'identification avec les étiquettes francophones. Les Marocains de Montréal s'identifient surtout avec le groupe majoritaire : les Québécois francophones, mais se perçoivent aussi comme relativement semblables en comparaison avec les Québécois arabophones tout en faisant une distinction interne entre eux sur une autre dimension.

En même temps, les analyses descriptives (voir chapitre 5) aux mesures d'usages langagiers, de la perception de la compétence linguistique, d'attitudes langagières et d'habitudes linguistiques font ressortir chez ce groupe un comportement langagier assez particulier. Il appert donc, que les Marocains de Montréal ont des attitudes positives envers la langue maternelle (arabe) (m = 3.22)[106] et envers la langue seconde (français)

106 - selon une échelle de 5

(m = 3.3) ainsi qu'un bon niveau perçu de compétence linguistique dans les deux langues : en langue maternelle, la moyenne est de 4.3 en langue seconde, elle est de 6.9[107]. Pour ce qui est des usages langagiers, il appert que la majorité des sujets utilise autant la langue maternelle (arabe) que la langue seconde (français). L'arabe est utilisé surtout en milieu familial alors que le français est utilisé en contexte scolaire. Pour ce qui est des habitudes linguistiques, nous avons constaté que les Marocains de Montréal utilisent surtout le français (langue seconde).

8.2.2 Les Marocains de Bruxelles

Chez les Marocains de Bruxelles, les analyses multidimensionnelles révèlent une identification très forte avec les Belges d'origine marocaine tout en situant les Belges francophones sur un autre axe de la dimension. Toutefois, nous avons suggéré qu'étant donné que les Marocains de Bruxelles se sont identifiés spécifiquement avec les BELGES d'origine marocaine et non pas avec les Marocains de façon générale, ceci reflète certainement chez eux « une identité mixte » : Ces derniers désirent à la fois maintenir leur propre identité et aussi appartenir à la communauté d'accueil.

Cette identification aux deux communautés linguistiques se traduit aussi, par des attitudes positives envers la langue maternelle (berbère) (m = 3.3) mais encore davantage envers la langue seconde (français) (m = 4.0), un bon niveau perçu de compétence linguistique en langue seconde (m = 6.7) et aussi en langue maternelle (m = 4.5) et un usage langagier se caractérisant par un usage en alternance de la langue maternelle et de la langue seconde [108]. Enfin, en ce qui a trait aux habitudes linguistiques, comme dans le cas des Marocains de Montréal, nous avons aussi remarqué chez les Marocains de Bruxelles un usage exclusif du français dans ce domaine (voir chapitre 5).

107- Selon une échelle de 7

108- Saville-Troike, (1989:200) affirme: « Code alternation or shifting often signals changing feelings about group identity for an individual in different context. »

8.2.3 Les Marocains arabisés

Chez les Marocains arabisés, les analyses multidimensionnelles ont montré une forte identification au groupe marocain arabophone scolarisé en arabe. Aussi, même si les sujets se perçoivent loin de leurs compatriotes scolarisés en français, ils se sentent proches des Marocains arabophones bilingues en arabe et en français. Cette distance qui sépare les Marocains scolarisés en arabe et les Marocains scolarisés en français peut être expliquée par une différence de classe opposant d'une part, les enfants scolarisés en français qui, dans la plupart des cas, proviennent de classes socio-économiquement privilégiées et qui fréquentent des établissements privés et d'autre part, les enfants scolarisés en arabe qui sont issus des classes populaires et fréquentent les établissements publics.

Nonobstant, et comme l'ont révélé les analyses descriptives (Chapitre 6), les sujets scolarisés en arabe ont des attitudes positives non seulement envers la langue maternelle (arabe) (m = 3.7) mais aussi envers la langue seconde (français) (m = 3.9). Ainsi, ils se sont auto-évalués comme compétents en langue maternelle (m = 6.7) et aussi en langue seconde (m = 5.2).

De la même façon, ils utilisent autant la langue maternelle que la langue seconde dans la plupart des domaines des médias. Par ailleurs, ces derniers font un usage exclusif de la langue maternelle aussi bien en contexte familial qu'en contexte scolaire. Selon nous, ce comportement langagier est tout à fait compréhensible étant donné la vitalité ethnolinguistique de cette langue en contexte majoritaire voire aussi son importance comme langue de scolarisation (voir chapitre 5).

8.2.4 Les Marocains francisés

Chez les Marocains francisés, les résultats aux analyses multidimensionnelles indiquent que ce groupe s'identifie aux Marocains arabophones scolarisés en français. Il s'avère que sur la première dimension de l'axe, il y a un certain rapprochement avec les Marocains arabophones bilingues en français et en arabe. Par le biais de ce résultat, il

serait aisé d'affirmer que les Marocains francisés s'identifient fortement à leur groupe d'origine, mais qu'une importance primordiale est accordée à la langue de scolarisation du groupe d'appartenance.

Cette expression identitaire se traduit aussi chez ce groupe, par des attitudes positives envers la langue maternelle (arabe) (m = 3.6) et envers la langue seconde (français) (m = 4.0), un bon niveau perçu de compétence linguistique aussi bien en langue maternelle (m = 5.5) qu'en langue seconde (m = 6.8), un usage interchangeable des deux langues (le français et l'arabe), et ce, aussi bien en milieu familial qu'en milieu scolaire sauf avec les camarades en général où il y a un usage unique de la langue maternelle. Enfin pour ce qui est des habitudes linguistiques se rapportant aux langues d'usage dans les médias, les sujets font usage autant des deux langues (le français et l'arabe) que du français uniquement.

En effet, dans le contexte minoritaire, le comportement langagier des sujets minoritaires (les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles) joue un rôle très important dans l'expression identitaire des individus en situation de contact des langues. Cette identité s'est avérée être influencée par des facteurs socio-psychologiques associés à ces comportements langagiers, tels les attitudes langagières, les usages langagiers, les habitudes linguistiques et la compétence linguistique.

Dans le contexte majoritaire et plus spécifiquement dans le cas des groupes appartenant à la même origine ethnique et scolarisés dans deux langues différentes (les Marocains arabisés et les Marocains francisés), nous avons tout d'abord constaté que la langue de scolarisation joue un rôle important dans l'expression identitaire ainsi manifestée par ces groupes. Aussi, leur expression identitaire semble correspondre à leurs attitudes envers les deux langues (LM et L2), à leur compétence linguistique dans les deux langues, à leurs usages langagiers ainsi qu'à leurs habitudes linguistiques.

Plusieurs recherches menées dans un contexte minoritaire ou majoritaire ont montré le lien entre l'identité ethnolinguistique et les facteurs socio-psycholgiques. Toutefois, bien que ces différentes recherches aient essentiellement établi le lien entre l'identité et

Rapport-Gratuit.com

certains facteurs socio-psychologiques pris indépendamment, il n'en demeure pas moins que chacune d'elle, d'une façon ou d'une autre, demeure un appui aux conclusions que nous avons dégagées de cet examen qui a trait à la correspondance existant entre l'expression identitaire et les facteurs socio-psychologiques chez les groupes étudiés.

Par exemple, Ros, Cano et Huici (1987) ont constaté que l'identification avec un groupe linguistique spécifique et surtout l'identification avec la majorité est liée positivement, non seulement au choix de la langue à utiliser, mais aussi aux attitudes des sujets envers la langue du groupe auquel ils se sont identifiés.

Dans le même sens, Sachdev et Bourhis (1990) ainsi que Sachdev et Wright, (1996) ont démontré qu'il y a une relation très significative entre les attitudes des sujets envers les langues asiatiques et européennes et l'identification des sujets aux groupes parlant ces langues.

Clément (1978) a pu démontrer dans sa recherche menée auprès d'étudiants francophones de l'Université d'Ottawa que leur niveau d'acculturation aux Anglophones est fonction de la perception de la compétence linguistique en anglais et de leurs attitudes envers cette langue. Dans un autre contexte, Noels, Pon et Clément (1996) dans leur recherche auprès d'un groupe minoritaire chinois au Canada ont démontré que le groupe qui s'identifie à son groupe d'origine est celui qui a le plus de contact avec les Chinois, utilise souvent sa langue d'origine dans toutes les situations et se perçoit très compétent dans cette langue.

Enfin, sur une autre dimension, Landry et Allard dans plusieurs de leurs recherches menées auprès des Francophones minoritaires au Nouveau Brunswick ont démontré une relation forte entre les contacts avec les médias francophones et le désir d'intégrer la communauté francophone. Selon eux, les médias comme la télévision, le cinéma et la musique présentent de nombreux modèles sociaux aux jeunes qui pourraient avoir un impact sur leur comportement et possiblement sur leur désir d'appartenir à un groupe.

Ces propos mettent fin à la discussion entourant les résultats obtenus dans la présente étude. Nous présenterons dans ce qui suit la conclusion générale de notre étude de même que certaines limites et avantages de notre recherche.

8.3 Conclusion générale

En conclusion, nous pouvons affirmer qu'en procédant aux différentes analyses qui avaient pour but d'examiner l'interaction entre les variables socio-psychologiques, l'identité culturelle et le statut ethnolinguistique des groupes en situation minoritaire et majoritaire, nous avons pu atteindre le but principal de notre recherche.

En effet, l'examen de ces diverses variables socio-psychologiques et identitaires, nous a permis :

Dans un premier temps, de décrire la variété des usages langagiers, des attitudes langagières et des profils identitaires qui existent chez les différents groupes étudiés.

Les sujets minoritaires dans le pays d'accueil et les sujets majoritaires dans le pays d'origine perçoivent posséder un haut niveau de compétence en langue maternelle et en langue seconde, évaluent positivement leurs attitudes envers les deux langues, maintiennent leur identité et utilisent aussi bien la langue maternelle que la langue seconde dans les différentes situations.

Dans un deuxième temps, nous avons identifié les facteurs qui déterminent ces profils psycholangagiers que nous récapitulons comme suit :

Dans certains cas, la relation est positive entre les attitudes langagières, les usages langagiers et le niveau perçu de compétence linguistique; dans d'autres cas, nous n'avons noté aucune relation. La relation entre les différentes variables est conditionnée par plusieurs facteurs. Il peut s'agir du statut des groupes en tant que groupes minoritaires ou majoritaires, de la langue de scolarisation des sujets, ou bien d'autres facteurs (exemple, le prestige de la langue dans le milieu, le contexte linguistique) qui sont liés au contexte sociolinguistique et scolaire des sujets.

Le statut des sujets en tant que groupes minoritaires ou majoritaires n'est pas le seul facteur qui détermine la formation des attitudes des sujets envers la langue maternelle et envers la langue seconde, mais d'autres facteurs entrent en ligne de compte, tels que la

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

langue de scolarisation, le prestige des langues dans le milieu et le contexte linguistique qui sont autant de facteurs importants à considérer dans la formation des attitudes.

Le niveau perçu de compétence en langue maternelle et en langue seconde est lié directement au statut des sujets en tant que groupes vivant dans un contexte minoritaire ou dans un contexte majoritaire.

Le choix de la langue d'usage dans le milieu familial, scolaire, et dans le domaine des médias est fonction non seulement du statut ethnolinguistique des groupes mais aussi de la langue de scolarisation des sujets qui vivent dans un contexte majoritaire et qui sont scolarisés dans deux langues différentes.

L'expression identitaire des sujets est fonction principalement du statut des groupes en tant que groupe minoritaire et ou majoritaire. Cependant, en contexte majoritaire, la langue de scolarisation joue aussi un rôle important dans l'expression identitaire.

En somme, nous avons constaté que l'expression identitaire des groupes est une variable fondamentale qui est susceptible d'avoir un rapport direct avec d'autres variables socio-psychologiques. Plus spécifiquement, nous avons constaté qu'il y a une correspondance entre l'expression identitaire chez chacun des groupes et les variables d'attitudes langagières, de compétence linguistique, d'usages langagiers et d'habitudes linguistiques, et ce, non seulement chez les groupes minoritaires dans le pays d'accueil mais aussi chez les groupes majoritaires de même origine ethnique dans le pays d'origine.

Nos résultats viennent soutenir l'existence d'un certain nombre de relations que suggèrent Landry et Allard dans leur modèle socio-psychologiques (1990). Ainsi, nos résultats fournissent la preuve empirique que le statut ethnolinguistique des groupes influence le réseau où il y a contact avec les langues et que, à son tour, le réseau vécu d'expériences langagières influence le niveau perçu de compétence linguistique, les usages langagiers ainsi que l'expression identitaire de ces groupes.

Ainsi, à la suite de ces conclusions, nous présentons un modèle qui est une modification des modèles suggérés (voir chapitre 2 : Cadre théorique) tout en gardant à l'esprit les

résultats observés dans notre étude. Il importe de préciser que le modèle présenté (voir Figure 17) s'inspire d'une manière particulière du modèle de Landry et Allard (1990) et de celui de Hamers et Blanc (2000). Nous estimons que notre démarche analytique est sensiblement proche de l'approche suggérée par ces auteurs. Aussi, nous maintenons une grande partie de leur vocabulaire conceptuel.

L'avantage que nous voyons à suggérer un ajustement du modèle réside dans la place centrale que nous donnons à l'identité comme variable importante. Notre modèle insiste sur les différents facteurs aussi bien d'ordre sociologique, cognitif qu'affectif qui vont influencer le comportement langagier des groupes vivant dans un contexte minoritaire et majoritaire. Il insiste également sur la pertinence de la relation entre le statut ethnolinguistique, l'expression identitaire, la langue de scolarisation et les facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers.

Le schéma présenté dans la Figure 17 ci-dessous**,** nous permet de rendre compréhensible notre réflexion personnelle sur la question du statut ethnolinguistique et des facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers et à l'expression identitaire des sujets étudiés.

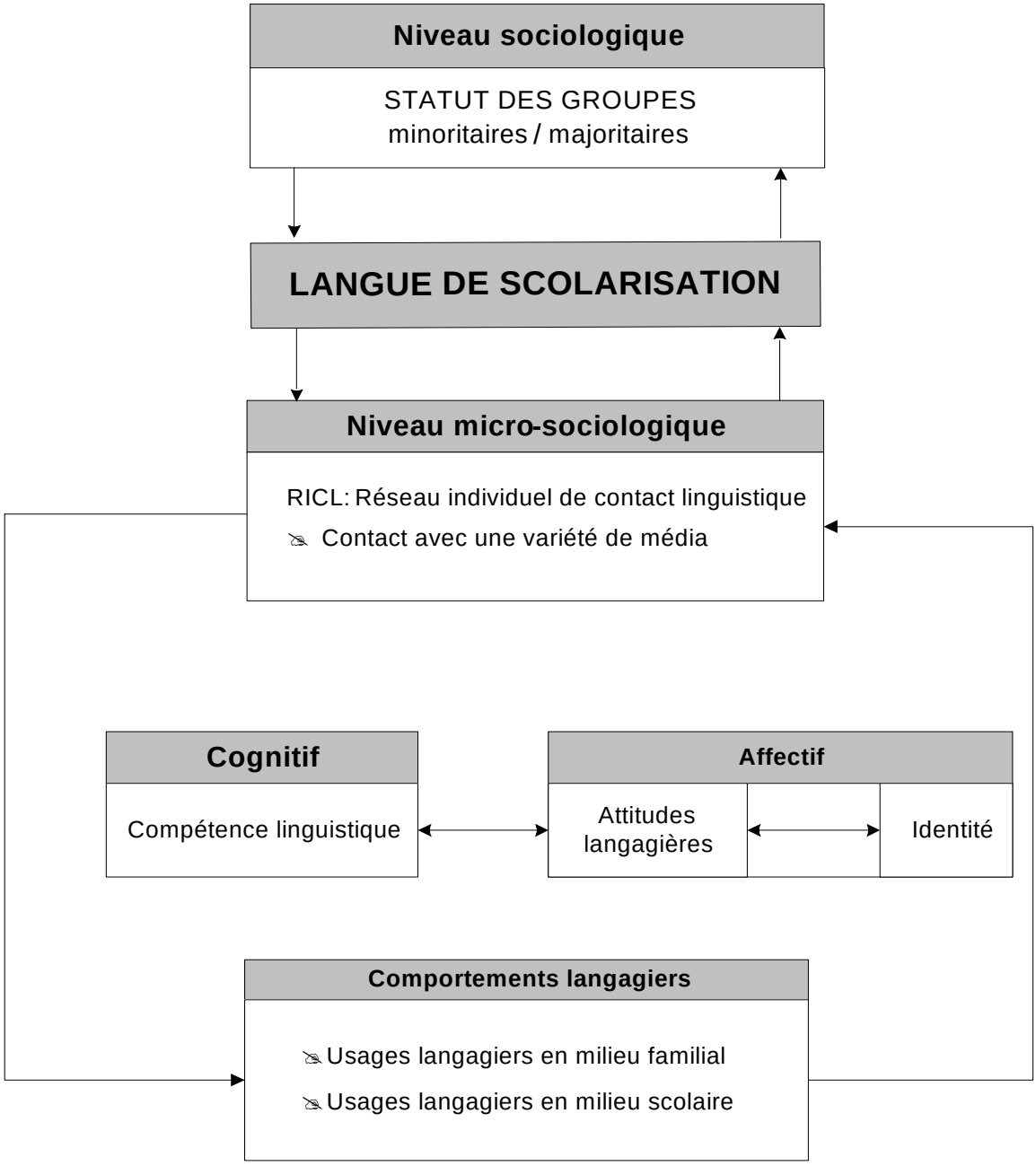


Figure 17. Adaptation du modèle de développement bilingue en fonction des résultats de la présente étude

Au niveau sociologique, le concept de vitalité ethnolinguistique joue un rôle important dans notre étude. Cette vitalité est indirectement mesurée par le choix même des groupes identifiés comme groupe minoritaire /et ou majoritaire, et ce, par le rapport de force qui résulte de l'équilibre relatif dans le partage des capitaux démographiques, politiques, économiques et culturels par les deux communautés linguistiques cohabitant.

Au niveau micro-sociologique, le vécu langagier des membres du groupe minoritaire et majoritaire se mesure par leurs contacts avec chacune des langues au sein de leur RICL. Dans notre modèle le RICL met l'accent sur les contacts des individus avec une variété de média: télévision, radio, films, chansons.

Notre modèle au niveau cognitif regroupe la variable de la perception de la compétence linguistique en langue maternelle et en langue seconde.

Le niveau affectif comprend d'une part les différents types d'attitudes langagières, d'autre part, l'identité ethnolinguistique.

Quant au comportement langagier, celui-ci regroupe les variables d'usages langagiers. Il s'agit des différentes utilisations des langues que font les sujets en milieu familial et en contexte scolaire.

En somme, la flèche de rétroaction de notre modèle à la Figure 17 signifie que le statut et l'identité ethnolinguistique et la langue de scolarisation des groupes sont des variables fondamentales qui ont un rapport direct avec les facteurs socio-psychologiques associés aux comportements langagiers. Plus spécifiquement, dans un contexte minoritaire, le comportement langagier des sujets minoritaires peut jouer un rôle très important dans l'expression identitaire des individus en contact des langues. Cette identité serait influencée par des facteurs socio-psychologiques associés à ces comportements langagiers, tels les attitudes langagières, les usages langagiers, le niveau perçu de la compétence linguistique et les habitudes linguistiques.

Dans le contexte majoritaire, la langue de scolarisation peut jouer un rôle important dans l'expression identitaire des groupes. Aussi, cette expression identitaire correspondrait à leurs attitudes envers les deux langues (la langue maternelle et la langue seconde), à leur niveau perçu de la compétence linguistique dans les deux langues, à leurs usages langagiers ainsi qu'à leurs habitudes linguistiques.

Ces propos mettent fin à la discussion entourant les résultats obtenus dans la présente étude. Dans ce qui suit, nous présenterons les limites et les avantages de cette recherche.

8.4 Limites et qualités de la recherche

Au terme de cette recherche, il nous paraît important de préciser que nous avons pu tirer une conclusion assez intéressante. En même temps nous pensons que notre recherche a soulevé aussi plus de questions, qu'elle n'a apporté de réponses. Ainsi, considérant le caractère exploratoire de notre étude, nous estimons que ses limites telles que nous les décrivons pourraient être considérées comme des mises en garde pour des recherches ultérieures.

Dans ce qui suit, nous avons l'intention de signaler quelques-unes des limites de cette dernière et d'en souligner les qualités.

D'abord, nous notons que les limites sont notamment d'ordre méthodologique. À cet effet, nous rappelons que la présente recherche a impliqué un échantillon final de 295 sujets. Toutefois, les sujets étaient répartis de façon inégale entre les six groupes faisant partie de notre recherche. Cette inégalité dans le nombre de sujets a rendu notre tâche difficile pour mener des comparaisons entre les groupes.

En plus, certains groupes étaient formés d'un nombre très restreint de sujets, ce qui ne nous permet pas de généraliser les résultats à la population scolaire marocaine. Des recherches complémentaires, portant sur un nombre plus important d'enfants apporteraient, sans doute, des renseignements intéressants, et aboutiraient peut-être à d'autres résultats significatifs.

L'autre limite se situe au niveau des instruments de mesure utilisés pour la cueillette des données. Bien que ces instruments aient été modifiés pour les circonstances, sont issus exclusivement de la culture américaine, alors que nous les avons appliqués à une population qui n'est pas familière avec ce type d'instruments de mesure. Ceci nous a causé quelques difficultés lors de l'administration du questionnaire. Au Maroc, nous étions sollicitée à tout moment par des interrogations sur le sens des questions posées, sur les directives à suivre, etc.).

Une autre limite se situe au niveau des tests utilisés. Par exemple, nous avons utilisé un seul test d'évaluation de la compétence linguistique qui est le test d'auto-évaluation, alors qu'il aurait fallu probablement utiliser une mesure plus directe comme le test de closure. L'utilisation d'une telle mesure aurait permis d'ajouter une autre dimension, celle de mesurer non seulement l'habileté à utiliser la langue mais également de mesurer la compréhension en lecture.

Un dernier élément qui nous semble aussi constituer une limite à cette recherche, c'est le fait d'avoir retenu une seule ville pour la cueillette des données relatives au groupe majoritaire vivant au Maroc. Il serait aisé de se demander si les élèves marocains scolarisés en arabe et ou en français dans d'autres villes du Maroc se comporteraient de la même façon que nos sujets.

Par ailleurs, sur le plan pédagogique, bien que cette étude jette un peu de lumière sur les facteurs à considérer dans l'analyse du comportement langagier des adolescents qui sont en situation de contact des langues que ce soit dans le pays d'accueil ou dans le pays d'origine, le fait de ne considérer que les jeunes issus d'une seule origine ethnique impose certaines limites. Il serait intéressant de mener une recherche similaire mais avec des enfants issus de couples mixtes ou de membres d'autres communautés en visant de mener une comparaison à l'intérieur de ces groupes.

Au-delà de toutes les limites que nous venons de citer, il faut cependant reconnaître quelques qualités à cette étude. Il s'agit d'une des rares études qui jette un éclairage sur la situation du comportement langagier et identitaire des adolescents de parents récemment immigrés et de ceux installés depuis une plus longue période dans le pays d'accueil. Aussi, elle est la seule recherche, à notre connaissance, qui visait à comparer des adolescents d'origine marocaine se trouvant dans un contexte minoritaire avec d'autres adolescents de même origine ethnique, scolarisés dans deux différentes langues et qui se trouvent dans un contexte majoritaire. Notre recherche a été motivée par le constat d'une telle vacuité. Une des qualités les plus importantes de cette étude se trouve d'ailleurs, à notre avis, dans l'approche pluridisciplinaire adoptée pour étudier le phénomène identitaire et le comportement langagier des sujets vivant dans différents milieux.

Par ailleurs, cette recherche pourrait s'avérer une contribution aux études portant sur les écoles à clientèle pluriethnique et aussi aux décideurs politiques des pays d'accueil, dans le cadre de l'élaboration de politiques d'adaptation scolaire et d'intégration des immigrants. Elle pourrait aussi fournir un éclairage sur les liens existant entre l'identité et les usages langagiers ainsi que les attitudes langagières des groupes marocains vivant en milieux minoritaires et des groupes marocains majoritaires vivant au Maroc et ayant des expériences scolaires différentes.

9 Références bibliographiques

Rapport-Gratuit.com

Abdallah-Pretceille, M. (1989). L'école face au défi pluraliste. In C. Camilleri & H. Emerique (dir.), *Chocs culturels*. Paris: L'Harmattan.

Abdallah-Pretceille, M. (1994). L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité. In C. Allemann-Ghionda (dir.), *Multiculture et éducation en Europe*. Berne : Peter Lang.

Abdous, M. (1992). *Les attitudes langagières et identité culturelle des étudiants arabophones et berbérophones durant la guerre du Golfe*. Mémoire de maîtrise en linguistique non publié, Université Laval, Québec.

Abu-Rabia, S. (1996a). Factors affecting the learning of English as a second language in Israel. *The Journal of Social Psychology, 136*. [Version électronique]. http://pqasb.pqarchiver.com/heldref/

Abu-Rabia, S. (1996b). Attitudes of Arab minority students in Israel and Canada toward learning a second language. *The Journal of Social Psychology, 136*. [Version électronique]. http://pqasb.pqarchiver.com/heldref/

Agheyisi, R., & Fishman, J. (1970). Languages attitudes studies: A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics, 12*(5), 137-157.

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology, 52*, 27-58. [Version électronique]. http://www-unix.oit.umass.edu/~aizen/annrev.html.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (pp. 1-33). London: John Wiley & Sons.

Akif, Z. (2003). Évaluation des compétences langagières en français et en arabe marocain d'enfants issus de l'immigration : une synthèse, des perspectives. In D. Crutzen & A. Manço (Éds.), *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants Turcs et Marocains en Belgique* (pp. 51-72). Collection « *Compétences Interculturelles* ». Paris : L'Harmattan.

Allard, R., & Landry, R. (1986). Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7,* 1-12.

Allard, R., & Landry, R. (1987). Étude des relations entre les croyances envers la vitalité ethnolinguistique et le comportement langagier en milieu minoritaire francophone. In R. Théberge & J. Lafontant (Eds.), *Demain la francophonie en milieu minoritaire* (pp. 63-111). Saint-Boniface : Centre de recherche, Collège de Saint-Boniface.

Allard, R., & Landry, R. (1994). Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language, 108,* 117-144.

Allport, G.W. (1954). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzay (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 3-56). Cambridge, Mass: Addison-Wesley.

Amiot, C., & Bourhis, R.Y. (1999). *Ethnicity and French-English communication in Montréal*. Affiche présentée au 60e congrès du *Canadian Psychological Association*. Halifax, Nova Scotia, Canada.

Amselle, J. L. (1990). *Logiques métisses : Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris: Payot.

Arnopoulos, S. (1982). *Hors du Québec, point de salut* ? Montréal : Éditions Libre Expression.

Arnscheid, R., & Schomers, P. (1996). Attitude and performance in groups: A test of the theory of planned behavior on basketball players. *Social Psychology, 27,* 61–69.

Beaugnet, L. (1991). L'état de la question : l'identité comme paradigme. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *9* (10), 15-29.

Beebe, L., & Giles, H. (1984). Speech accommodation theories: A discussion in terms of second language acquisition. *International Journal of the Sociology of Language, 46,* 5-32.

Bentler, P.M., & Speckart, G. (1979). Models of attitude-behavior relations. *Psychological Review, 86,* 452–64.

Bernard, R. (1988). *De Québécois à Ontarois : La communauté franco-Ontarienne*. Ottawa: Le Nordir.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Berry, J. W., & Blondel, T. (1982). Psychological adaptation of Vietnamese refugees in Canada. *Canadian Journal of Community Mental Health, 1*, 81-88.

Berry, J. W., & Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. In P. Dasen, J. W. Berry, & N. Sartorius (Eds.), *Health and cross-cultural psychology* (pp. 207-236). London: Sage.

Berry, J.W. (1990). Psychology of acculturation. In J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 201-234). London: University of Nebraska.

Berry, J.W. (1996). Canadian ethnic attitudes and identities inside and outside Quebec. In J.E. Trent, R. Young, & G. Lachapelle (Eds.), *Québec-Canada: What is the path ahead? Nouveaux sentiers vers l'avenir* (pp. 221-233). Ottawa: University of Ottawa Press.

Berry, J.W. (1997). Lead article: Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46,* 5-68.

Berry, J.W., & Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M.H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 3, (pp. 291-326). Boston: Allyn & Bacon.

Berwick, R., & Ross, S.S. (1989). Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after exam hell? *JALT Journal, 11* (2), 193-210.

Blomart J. (1983). L'intégration des enfants de travailleurs immigrés dans la société d'accueil. *Psychologie de L'enfant*, *4,* 126-147.

Bornman, E., & Appelgryn, E.M. (1997). Ethnolinguistic vitality under a new political dispensation in South Africa. *Journal of Social-Psychology, 137* (6), 690-707.

Boudreau, A., Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Revue de l'Université de Moncton*, *15* (1-2), 3-22.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire.* Paris : Fayard.

Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology, 32* (6), 369-386.

Bourhis, R.Y. (1994a). Ethnic and language attitudes in Quebec. In J. Berry & J. Laponce (Eds.), Ethnicity *and culture in Canada : The research landscape* (pp. 322-360). Toronto : Toronto University Press.

Bourhis, R.Y. (1994b). Recension du livre de Grant D. Mc Connell et Jean-Denis Gendron: Dimensions et mesure de la vitalité linguistique. *International Journal of the Sociology of Language, 108,* 207-217.

Bourhis, R.Y. (2001). Reversing language shift in Quebec. In J. Fishman (Ed.), *Reversing language shift: Can threatened languages be saved?* (pp. 101-141). Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters.

Bourhis, R.Y., & Bédard, M. (1988). *Usage des langues et vitalité ethnolinguistique en milieu franco-Ontariens*. Communication présentée au Congrès Annuel de l'Association Canadienne de Psychologie. Montréal, Canada.

Bourhis, R.Y., & Schadev, I. (1984). Vitality, perceptions and language attitudes: Some Canadian data. *Journal of Language and Social Psychology, 3,* 97-126.

Bourhis, R.Y., Giles, H., & Rosenthal, D. (1981). Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2,* 145-166.

Bourhis, R.Y., Lepicq, D., & Shadev, I. (2000). La psychologie sociale de la communication multilingue. *DiversCité*. Vol. V [Version électronique]. http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2000/bourhis/txt.htm

Bretegnier, A. [Version électronique]. *Langue(s) et identité(s) collective(s) : réflexions pour un point de départ (trans)théorique*. http://valibel.fltr.ucl.ac.be/arc/articles.1.htm

Breton, R. (1964). Institutional completeness of ethnic communities and the personal relations of immigrants. *American Journal of Sociology, 70,* 193-205.

Breton, R. (1990). Ethnic identity and equality: Varieties of experience in a Canadian city. Toronto: University of Toronto Press.

Brown, J.D. (1996). *Testing in language programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Brown, J.D. (1997). Statistics corner: Questions and answers about language testing statistics. *Shiken, 1* (2), 17-19. [Disponible aussi en version électronique]. http://www.jalt.org/test/bro_2.htm

Camilleri, C. (1990). *Les stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Campani, G., & Catani, M. (1985). Les réseaux associatifs italiens en France et les jeunes. *Revue Européenne des Migrations Internationales, 1* (2), 143-157.

Carrol, J., & Sapon, S. (1959). *Modern language aptitude test MLAT*. New York: Psychological Corporation.

Cawte, J., Bianchi, G., & Kiloch, L. (1968). Personal discomfort in Australian Aborigines. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 2,* 69-79.

Clark, K., & Clark, M. (1947). Racial identification and preference in Negro preschool children. In T. Newcomb & E. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 169-178). New York : Holt Rinehart & Winston.

Clément, R. (1978). *Motivational characteristics of francophones learning English*. Québec : Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, Série B-70.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. Robinson, & P. Smith (Eds.), *Language : Social psychological perspectives*. Oxford : Pergamon.

Clément, R. (1984). Aspects socio-psychologiques de la communication interethnique et de l'identité sociale. *Recherches Sociologiques, 15,* 293-312.

Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effect of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology, 5* (4), 271-290.

Clément, R. (1996). Social psychology and intergroup communication. *Journal of Language and Social Psychology,15,* 222-229.

Clément, R., & Côté, P. (1994). Language attitudes: An interactive situated approach. *Language and Communication, 14* (3), 237-251.

Clément, R., & Noels, K. (1991). Langue, statut et acculturation : Une étude d'individus et de groupes en contact. In M. Lavallée, F. Ouellet, & F. Larosse (Eds.), *Identité, culture et changement social :* Actes du 3e colloque de l'ARIC (pp.315-326). Paris: L'Harmattan.

Clément, R., & Noels, K. (1992). Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of situation on individuals and groups. *Journal of Language and Social Psychology, 11* (4), 203-232.

Clément, R., & Noels, K. (1994). Langage et communication intergroupe. In R.Y. Bourhis & J.P. Leyens (Éds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 233-259). Bruxelles: Mardaga.

Clément, R., & Wald, P. (1995). Identité ethnolinguistique et notion de langue : Représentations fluctuantes dans le contact interculturel. *Bulletin de Psychologie*, *419,* 297-312.

Clément, R., Gardner, R.C., & Smythe, P.C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science, 9,* 123-133

Clément, R., Gauthier, R.N., & Noels, K. (1993). Choix langagier en milieu minoritaire : Attitudes et identité concomitantes. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 25* (2), 149-164.

Clément, R., & Bourhis, R. (1996). Bilingualism and intergroup communication. *International Journal of Psycholinguistics, 12* (2), 171-191.

Cohen, J. (1985). Strategy or identity: New theoretical paradigms and contemporary social movements. *Social Research*, *41* (4), 663- 716.

Conseil Supérieur de l'Éducation, (1993). *Le défi d'une réussite de qualité* : Rapport annuel 1992-1993 sur les besoins de l'éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16* (3), 297-334.

Crookes, G., & Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning, 41* (4), 469-512.

Cuche, D. (1996). *Culture et identité : La notion de culture dans les sciences sociales.* París : La découverte.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49,* 222-251.

Damji, T., Clément, R., & Noels, K. A. (1996). Acculturation mode, identity variation and psychosocial adjustment. *The Journal of Social Psychology*, *136,* 493-500.

Dasen, P. R. (2001). Intégration, assimilation et stress acculturatif. In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, & P. R. Dasen (Eds.), *Intégrations et migrations: Regards pluridisciplinaires* (pp.187-210). Paris: L'Harmattan. [Disponible aussi en version électronique]. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/BERRY4.html

Da Silveira, Y.I. (1988). Développement de la bilingualité chez l'élève fon de Cotonou. Thèse de doctorat en psychopédagogie non publiée, Université Laval. Québec.

Davis, J.A., & Smith, T.W. (1996). General social surveys, 1972-1996: Cumulative. Chicago: Code-book.

De Rosnay, J. (1975). *Le macroscope: Vers une vision globale.* Paris: Editions du Seuil.

Deschamps, J.C. (1991). Identité, appartenances sociales et différenciations individuelles. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie sociale, 9* (10), 49-61.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. *Traité de Psychologie Cognitive, 3,* 111-172.

Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal, 78,* 273-284.

Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal, 78,* 515-523.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation.* Harlow: Pearson Education.

Dufresne, R. (1992). *La mesure de l'attitude à l'égard du français langue maternelle: Échelle AFLM*. Charlsbourg: Éditions Célinel.

Edwards, J. (1985). *Language, society and identity*. London: Blackwell.

Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Erfurt, J. (1996). L'avatar de l'identité linguistique chez les Franco-Ontariens : Résultats d'une étude de cas. In N. Labrie & G. Forlot (Eds.), *La sociolinguistique canadienne dans les années quatre-vingt-dix*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise : La quête de l'identité.* Paris: Flammarion, coll. Champs.

Fasold, R. (1999). *The sociolinguistics of society.* Oxford: Basil Blackwell.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior.* Don Mills, NY: Addison-Wesley.

Fishman, J.A. (1968). Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. *Linguistics, 39,* 21-49.

Fishman, J.A. (1977). Language and ethnicity. In H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 15-57). London: Academic Press.

Fishman, J.A. (1989). Language and ethnicity. In *Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Fiske, S.T. (1992). Thinking is for doing: Portraits of social cognition from daguerreotype to laser photo. *Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 877-899.

Formoso, B. (1986). *Tsiganes et sédentaires : La reproduction culturelle d'une société.* Paris: L'Harmattan.

Fox, C. A. (1995). On maintaining a Francophone identity in Cohoes, NY. *French Review*, *69* (2), 264-274.

Freud, S. (1921). *Psychologie collective et analyse du moi*. Paris : Édition Payot.

Gardner, R. (1996). Motivation and second language acquisition. *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée,* 19-42.

Gardner, R., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning.* Rowley, Mass: Newbury House.

Gardner, R.C. (1960). *Motivational variables in second-language acquisition*. Thèse de doctorat en psychologie, McGill University, Montréal. Canada.

Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

Gardner, R.C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology, 41* (1), 10-24.

Gardner, R.C. (2001a). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-19). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Gardner, R.C. (2001b). *Integrative motivation: Past, present and future.* Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series, Tokyo, February 17.

Gardner, R.C., & Clément, R. (1990). Social psychological perspectives on second language acquisition. In H. Giles & P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp. 495-517). London: John Wiley & Sons.

Gardner, R.C., Gliksman, L., & Smythe, P.C. (1978). Attitudes and behaviorism in second language acquisition: A social psychological interpretation. *Canadian Psychological Review, 19* (3), 173-186.

Gardner, R.C., Masgoret, A.M., & Tremblay, P.F. (1999). Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology, 18* (4), 419-437.

Gardner, R.C., Smythe, P. C., Clément, R., & Glicksman, L. (1976). Second-language learning: A social psychological perspective. *The Canadian Modern Language Review, 32* (3), 198-213.

Gardner, R.C., Tremblay, P.F., & Masgoret, A.M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, *81* (3), 344-362.

Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychological, 13*, 266-272.

Giddens, A. (1991). Modernity and self-identity. Stanford: Stanford University Press.

Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 3,* 17-40.

Giles, H., & Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and consequences*. Milton Keynes: Open University Press.

Giles, H., & Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory. A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language, 63,* 69-99.

Giles, H., Bourhis, R.Y., & Taylor, D.M. (1977). Toward a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Éd.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307-348). New York: Academic Press.

Giles, H., Taylor, D.M., & Bourhis, R.Y. (1977). Dimensions of Welsh identity. *European Journal of Social Psychology*, *7,* 165-174.

Rapport-Gratuit.com

Giraug, M. (1993). Culture : Pluriel recherches. *Vocabulaire historique et critique des relations interethniques*, *n° 1.*

Gleason, P. (1983). Identifying identity: A semantic histor*y. The Journal of American History, 69* (4), 910-931.

Godin, A., & Renaud, R.Y. (1994). *Attitudes et habitudes linguistiques des jeunes du Nouveau-Brunswick*. Rapport de recherche. Moncton : Université de Moncton.

Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales.* 10e édition, Paris : Dalloz.

Grogan, S.C., Bell, R., & Conner, M. (1997). Eating sweet snacks: Gender differences in attitudes and behaviour. *Appetite, 28,* 19–31.

Gulliksen, H. (1950). *Theory of mental test.* NewYork: John Wiley.

Gumperz, J.J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : Une approche interprétative*. Paris: L'Harmattan.

Haddock, G., & Zanna, M. P. (1999). Affect, cognition, and social attitudes. *European Review of Social Psychology, 10*, 75-100.

Hamers, J.F., & Deshaies, D. (1982). Les dimensions de l'identité culturelle chez les jeunes québécois. In. J.D. Gendron, A. Prujiner & R. Vigneault (Éds.), *Identité culturelle : Approches méthodologiques* (pp. 39-78). Québec : Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, B-113.

Hamers, J.F. (1984). L'évolution des attitudes envers la langue seconde et l'identité culturelle chez les jeunes Québécois francophones et Anglophones. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 41* (2), 283-307.

Hamers, J.F. (1991). L'ontogénèse de la bilingualité : Dimensions sociales et transculturelles. In A.G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, multiculturalism and second language learning* (pp.127-144). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Hamers, J.F. (1992). Rôle des réseaux sociaux dans le maintien de la langue maternelle, dans le développement bilingue et dans le développement de la littéracie. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 85-103.

Hamers, J.F. (1994). Projet AUPELF-UREF. *Étude comparative Occident-Afrique sur l'effet des attitudes envers les langues, la littératie et la lecture sur la réussite scolaire chez des élèves scolarisés en français* (En collaboration avec Y-Da Silveira de l'UQAT, J. Blomart de l'Université Libre de Bruxelles et S. Faye de l'Université Cheik Anta Diop de Dakar) 1994-1997.

Hamers, J.F. (1997). *Language attitudes, language habits and competence of elementary school children in the three francophone countries*. 6th International Conference of Language and Social Psychology. Ottawa. May 16-20. 1997.

Hamers, J.F. (1998). *Language use, language attitudes, litteracy and cultural identity of Francophone and non-Francophone children schooled in French in three countries.* Paper presented at XIVth International Conference of the International Association of Cross-Cultural Psychology. Bellingham, Wash. USA, August 2-8, 1998.

Hamers, J.F., & Blanc, M. (1984). *Bilingualité et bilinguisme*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hamers, J.F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguality and bilingualism*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

Hamers, J.F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Hamers, J.F., Blomart, J., Da Silveira, Y.I., & Faye, S. (1998). *Attitudes langagières et développement de la littératie chez des élèves scolarisés en français.* In *Compte rendu des journées du réseau AUPELF-UREF, Culture, Langues et développement*, Beyrouth, 19-21 mars, 1996.

Hogg, M.A., & Rigoli, N. (1996). Effects of ethnolinguistic vitality, ethnic identification, and linguistic contacts on minority language use. *Journal of Language and Social Psychology, 15* (1), 76-89.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Horwood, J., Giles, H., & Bourhis, R.Y. (1994). The genesis of vitality theory: Historical patterns and discoursal dimensions. *International Journal of the Sociology of Language, 108,* 167-206. [Version électronique]. http://www.rcmp-learning.org/french/docs/ppcd1310.htm#alphdecron

Husband, C., & Khan, V. (1982). The variability of ethnolinguistic vitality: Some creative doubts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 3,* 193- 205.

Hymes, D. H. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.

Imbens-Bailey, A. (1996). Ancestral language acquisition: Implications for aspects of ethnic identity among American children and adolescents. *Journal of Language and Social Psychology, 15* (4), 422-443.

Jones, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines.* Bruxelles: De Boeck Université.

Jürgen, E. (1996). *De la polyphonie à la symphonie : Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le fait français au Canada*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Kraemer, R. (1993). Social psychological factors related to the study of Arabic among Israeli high school students: A test of Gardner's socioeducational model. *Studies in Second Language Acquisition*, *15,* 83-105.

Kraemer, R., & Olshtain, E. (1989). Perceived ethnolinguistic vitality and language attitudes: The Israeli setting. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 10,* 197-212.

Kreitler, H., & Kreitler, S. (1982). *The theory of cognitive orientation: Widening the scope of behavior prediction*. New York: Academic Press.

Krosnick, J.A., & Berent, M.K. (1993). Comparisons of party identification and policy preferences: The impact of survey question format. *American Journal of Political Science, 37,* 941-964.

Krosnick, J.A. (1999). A Survey research. *Annual Review of Psychology, 50,* 537-567.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique.* Paris: Minuit.

Lafromboise, T., Coleman, H.L., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin, 114,* 395-412.

Lamarche, L. (1992). Les attitudes et les changements d'attitudes. In D.G. Meyers & L. Lamarche (Eds.), *Psychologie sociale* (pp. 105-135). Montréal: McGraw-Hill.

Lambert, W.E. (1974). A social psychology of bilingualism. *Sociolinguistics,* 346-347.

Lambert, W.E. (1978). Cognitive and socio-cultural consequences of bilingualism*. The Canadian Modern Language Review, 34,* 537-547.

Lambert, W.E., & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual education of children: The St-Lambert experiment.* Rowley: Newbury House.

Lambert, W.E., Just, M., & Segalowitz, N. (1970). Some cognitive consequences of following the curricula of grades one and two in a foreign language. In J.E. Alatis (Ed.), *Georgetown Monograph Series on Languages and Linguistics, 23,* 229-279.

Lamy, P. (1977). *Education and "Survivance" French language education and linguistic assimilation.* Paper presented at the Annual Meeting of the Western Association of Sociology and Anthropology. Calgary: Alberta.

Landry, R., & Magord, A. (1992). Vitalité de la langue française à Terre-Neuve et au Labrador : Le rôle de la communauté et de l'école. *Éducation et Francophonie, 20* (2), 3-23.

Landry, R. (2001). *Diagnostic sur la vitalité de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick.* [Version électronique]. http://www.saanb.org/references/Alloc_mem_etudes/etud_egalit_rl.htm

Landry, R. & Allard, R. (2000). Langue de scolarisation et développement bilingue: Le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada. *DiversCité Langues.* [Version électronique]. http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite

Landry, R. (1994). Diagnostic sur la vitalité de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick. *Égalité, 36,* 11-39.

Landry, R., & Allard, R. (1985). Choix de la langue d'enseignement: Une analyse chez des parents francophones en milieu bilingue soustractif. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, *41,* 480-500.

Landry, R., & Allard, R. (1988). *Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of minority and majority group students.* Paper presented at the International Conference on Maintenance and Loss of Ethnic Minority Languages. Nordwijkerhout : The Netherland.

Landry, R., & Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue: Un modèle macroscopique. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 46,* 527-553.

Landry, R., & Allard, R. (1992). Ethnolinguistic vitality and bilingual development. In W. Fase, K. Jaspaert, & S. Kroon (Éds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 223-251). Philadelphia, PA: Benjamins.

Landry, R., & Allard, R. (1994a). Ethnolinguistic vitality: A viable construct? *International Journal of the Sociology of Language*, *108*, 5-14.

Landry, R., & Allard, R. (1994b). Diglossia, ethnolinguistic vitality and language behavior. *International Journal of the Sociology of Language*, *108,* 15-42.

Landry, R., & Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures: Le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation, 23,* 561-592.

Landry, R., & Bourhis, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistique vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology, 16* (1), 23-49.

Landry, R., Allard, R., & Théberge, R. (1991). School and family French ambiance and the bilingual development of francophone western Canadians. *Canadian Modern Language Review, 47,* 878-915.

Landry, R., & Allard, R. (1996). Vitalité ethnolinguistique : Une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne. In J. Erfurt (dir), *De la polyphonie à la symphonie : Méthodes,*

théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Lawson, S., & Sachdev, I. (2000). Codeswitching in Tunisia: Attitudinal and behavioural dimensions, *Journal of Pragmatics*, 32, 1343-1361(Disponible aussi en version électronique)

Levi-Strauss, C. (1977). *L'identité: Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle.

Lipiansky, E.M. (1992). *Identité et communication.* Paris: Presses Universitaires de France.

Locastro, V. (1996). English language education in Japan. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 40-58). London: Cambridge University Press.

Locher, U. (1994). Les jeunes et la langue (Tome 2). Comportements et attitudes linguistiques des jeunes faisant leurs études en anglais. Québec: Conseil de la langue française, 1-246. (English version: Youth and Language. Ottawa: Canadian Heritage).

Lorenzi-Cioldi, F. (1993). They all look alike, as so do we...sometimes. *British Journal of Social Psychology, 32,* 111-124.

Lukmani, Y.M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning, 22* (2), 261-273.

Mackey, W.F. (1974). Éducation bilingue et éducation biculturelle. Paris: Collection C.I.M.I.E.B.

Manço, A., & Crutzen, D. (2003) Langues d'origine et langues d'enseignement: un problème de gestion sociolinguistique examiné à travers l'exemple des Turcs et des Marocains en Belgique. In D. Crutzen & A. Manço (Éds.), *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants Turcs et Marocains en Belgique* (pp. 73-110). Collection « *Compétences Interculturelles* ». Paris: L'Harmattan.

Manço, A. (1998). *Valeurs et projets des jeunes issus de l'immigration: L'exemple des Turcs en Belgique*. Paris: L'Harmattan, coll. «Logiques sociales».

Manço, A. (1999). *Intégration et identités: Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Bruxelles: De Boeck-Université.

Manço, A. (2000). Compétences interculturelles et stratégies identitaires. *Agora/Débats-Jeunesses*, *22,* 49-60.

Manço, A. (1992). Petite délinquance et jeunes issus de l'immigration musulmane. In A. Manço & U. Manço (Eds.), *Turcs de Belgique: Identité et trajectoires d'une minorité* (pp. 98-111). Bruxelles: Info-Türk et Cesrim.

McGuire, W.J., & McGuire, C.V. (1996). Enhancing self-esteem by directed-thinking tasks: Cognitive and affective positively asymmetries. *Journal of Personality and Social Psychology, 70* (11), 17–25.

Mcnamara, T.F. (1987). Language and social identity: Israelis abroad. *Journal of Language and Social Psychology, 6*, 202-226.

Mead, G. H. (1934). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses Universitaires de France.

Meintel, D. (1994). Transnationalité et transethnicité chez de jeunes issus de milieux immigrés. *Revue Européenne de Migrations Internationales, 9* (3), 63-79.

Millar, M.G., & Millar, K.U. (1996). The effects of direct and indirect experience on affective and cognitive responses and the attitude-behavior relation. *Journal of Experimental and Social Psychology, 32,* 561-579.

Moore, D. (1993). Entre langues étrangères et langues d'origine: Transformer la diversité en atout dans l'apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée*, 89, 97-106.

Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris: Presses Universitaires de France.

Nishimura, M. (1992). Language choice and in-group identity among Canadian Niseis. *Journal of Asian Pacific Communication, 3* (1), 97-113.

Noels, K. A., Pon, G., & Clément, R. (1996). Language, identity and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology, 15* (3), 246-264.

Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a contributing factor in second language acquisition. *The Internet TESL Journal*, *6.* [Version électronique]. http:/iteslj.org/articles/Norris-Motivation.html

Oppenheim, A.N. (2000). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London & New York: Continuum International publishing Group.

Oriol, M. (1985). *Les variations de l'identité : Étude de l'évolution de l'identité culturelle des enfants d'émigrés portugais en France et au Portugal*. Volume I. Strasbourg: Fondation Européenne de la Science.

Oudin, A.S., & Drapeau, L. (1993). Langue et identité ethnique dans une communauté montagnaise bilingue. *Revue Québécoise de Linguistique, 22* (2), 75-91.

Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues* (*Lidil)*, 11, 125-139.

Peter, J.P. (1979). Reliability: A Review of psychometric basics and recent findings. *Journal of Marketing Research, 16* (1), 6-17.

Phinney, J.S., Ferguson, D.L., & Tate, J.D. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A causal model. *Child-Development, 68* (5), 955-969.

Pigeon, E. R., & Kellett, R. *Glossaire de termes usuels en recherche et évaluation* [Version électronique].Http://Www.Rcmp-Learning.Org/French/Docs/Ppcd1310.Htm#Alphdecron

Powel-Thompson, D., & Hopson, D. (1992). Implications of doll color preferences among black preschool children and white preschool children. In A. Burlew, W. C. Banks, H. McAdoo & D. Azibo (Eds.), *African American psychology* (pp.183-198). Newbury Park, CA: Sage.

Ramirez, B. (1991). Les rapports entre études ethniques et le multiculturalisme au Canada : Vers de nouvelles perspectives. *Revue Internationale d'Études Canadiennes*, *3,* 171-181.

Ramsay, C. (1992). *Multiscale : Extended version.* Montréal, Université McGill. (Document non publié).

Ros, M., Cano, J.I., & Huici, C. (1987). Language an intergroup perception in Spain. *Journal of Language and Social Psychology, 6,* 240- 258.

Rouland, N. (1991). *Aux confins du droit : Anthropologie juridique de la modernité*. Paris: Jacob.

Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1990). Language and social identification. In D. Abrams & M. Hogg (Eds.), *Social identity theory: Constructive and critical advances* (pp. 101-124). Hemel Hempstead, Hertfordshire, United Kingdom: Harvester Wheatsheaf

Sachdev, I., & Wright, A. (1996). Social influence and language learning: An experimental study. *Journal of Language and Social Psychology, 15*, 230-245.

Sachdev, I., Bourhis. R. Y., Phang, S., & D'eyes, J. (1987). Language attitudes and vitality perceptions: International effects amongst Chinese Canadian communities. *Journal of Language and Social Psychology, 6,* 207-307.

Sachdev, I., Bourhis, R.Y., D'eyes, J., & Phang, S.W. (1990). Cantonese-Chinese vitality in London. *Journal of Asian Pacific Communication, 1*, 209-227

Salmi, J. (1985). *Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc*. Maroc: Éditions Maghrébines.

Schiffman, S., Reynolds, M., & Young, W. (1981). *Introduction to multidimensional scaling: Theory, methods and applications*. New York: Academic Press.

Schumann, J.H. (1978a). Social psychological factors in second language acquisition. In J.C. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, MA : Newbury House.

Schumann, J.H. (1978b). The acculturation model for second language acquisition. In R.C. Gingras (Ed.), *Acquisition and foreign language teaching* (pp. 27-50). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Serres, M. (1996). *Atlas*. Paris: Flammarion,

Service culturel, scientifique et de coopération de l'ambassade de France au Maroc (1996), Les établissements d'enseignement français. *Zellige, 1,* 1-4.

Shermerhorn, R. (1970*). Comparative ethnic relations: A framework for theory and research.* New York: Random House.

Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *13,* 275-298.

Skutnabb-Kangas, T. (1983). *Bilingualism or not: The education of minority.* Clevedon : Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (1984). Why aren't all children in the Nordic countries bilingual ? *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 5,* 301-315.

Smolicz, J. (1981). Core values and cultural identity. *Ethnic and Social Studies*, *4* (1), 75-90.

Smolicz, J. (1982). Valeurs fondamentales et identité culturelle. In J.D. Gendron, A. Prujiner & R. Vigneault (Eds.), *Identité culturelle : Approches méthodologiques* (pp. 134-148). Actes de colloque IDERIC-CIRB tenu à Sophia Antipolis : France du 25 au 30 mai.

Sparks, R., & Ganschow, L. (1996). Teachers' perceptions of students' foreign language academic skills and affective characteristics*. Journal of Educational Research, 8* (3), 172-185.

Spoert, D.T. (1943). Bilinguality and emotional adjustment. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 34,* 35-57.

Stonequist, E.V. (1937). *The marginal man.* New York: Charles Scribner.

Stormo, G.D. (1990). Consensus patterns in DNA. *Methods in Enzymology*, *183,* 211-221.

Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : Le point de vue du sociologue. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp.43-84). Paris : Presses Universitaires de France.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Mascovici (Ed*.), Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1). Paris: Larousse.

Rapport-Gratuit.com

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information, 13,* 65-93.

Tajfel, H., & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp.7-24). Chicago: Nelson/Hall.

Tap, P. (1979). Relations interpersonnelles et genèse de l'identité. *Annales, XVIII,* 7-43.

Taylor, D.M., & Simard, L.M. (1975). Social interaction in a bilingual setting. *Canadian Psychological Review, 16,* 240-254.

Taylor, D.M., Meynard, R., & Rhéault, E. (1977). Threat to ethnic identity and second language learning. In H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 98-118). London: Academic Press.

Thurstone, L.L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 36,* 249-269.

Tremblay, P.F., & Gardner, R.C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal, 79,* 505-518.

Turner, J., Hogg, M. A., Oakes, P., Reicher, S., Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the Social Group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.

Turner, J.H. (1981). The experimental social psychology of intergroup behaviour. In J.C. Turner & H. Giles (Eds.), *Intergroup behavior.* Oxford: Pergamon Press.

Vain Der Klein, M. (1995). Use of French, attitudes and motivation of French immersion students. *The Canadian Modern Language Review, 51* (2), 287-290.

Vasquez, A. (1980). Quelques problèmes psychopédagogiques des enfants d'exilés. *Revue Internationale de Pédagogie*, *26* (1), 66-165.

Vinsonneau, G. (1995). Appartenance culturelle, inégalités sociales et procédés cognitifs: Enjeux dans les comparaisons interpersonnelles. *Bulletin de Psychologie*, Tome XLVIII, 419-421.

Vries, J. (1984). Factors affecting the survival of minorities: A preliminary comparative analysis of data for Western Europe. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 5,* 207-216.

Wilson, T.D., Lindsey, S., & Schooler, T.Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychology Review, 107,* 101-26.

Yahyaoui, A. (1989). *Identité, culture et situation de crise*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Yee, M., & Brown, R. (1992). Self-evaluation and intergroup attitudes in children aged three to nine. *Child Development*, *63,* 619-629.

Young, M.Y., & Gardner, R.C. (1990). Modes of acculturation and second language proficiency. *Canadian Journal of Behavioral Science, 22* (1), 59-71.

Zavalloni, M. (1973). L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science. In *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 246-263). Paris: Éditions Librairie Larousse.

Zavalloni, M. (1989). L'effet de la résonance dans la création de l'identité et des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 3* (3), 407-427.

Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité et conscience: Introduction à l'ego-écologie*. Montréal: Presse Université de Montréal.

Zouali, O. (1994). *Le maintien de la langue d'origine et la réussite scolaire des élèves marocains à Montréal.* Mémoire de maîtrise en linguistique non publié, Université Laval, Québec.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

OUAFAA ZOUALI

LES USAGES LANGAGIERS, LES ATTITUDES LANGAGIÈRES ET L'EXPRESSION IDENTITAIRE DE MAROCAINS VIVANT EN MILIEU MINORITAIRE OU EN MILIEU MAJORITAIRE

TOME II

Thèse présentée
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de doctorat en linguistique
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

NOVEMBRE 2004

© Ouafaa Zouali, 2004

TABLE DES MATIÈRES

1.0 Le mouvement migratoire au Québec 9

1.1 Le mouvement migratoire en Belgique 10

1.2 Conclusion 11

1.3 La situation linguistique au Maroc 12

1.4 Le système éducatif au Maroc 14

1.4.1 L'enseignement public au Maroc 15

1.4.2 L'enseignement de *« mission »* au Maroc 16

1.5 Conclusion 17

2 Annexe F : Questionnaire des Marocains du Maroc (arabisés et francisés) 49

2.0 Partie 1 : Les renseignements de base et les usages langagiers 50

2.1 Partie 2 : Les habitudes linguistiques et culturelles 55

2.2 Partie 3 : Les compétences linguistiques 61

2.3 Partie 4 : Les attitudes langagières 67

2.4 Partie 5 : L'identité culturelle 75

3 Annexe G : Questionnaire des Marocains de Montréal. 81

3.0 Partie 1 : Les renseignements de base et les usages langagiers 82

3.1 Partie 2 : Les habitudes linguistiques et culturelles 87

3.2 Partie 3 : Les compétences linguistiques 93

3.3 Partie 4 : Les attitudes langagières..... 98

3.4 Partie 5 : L'identité culturelle 105

4 Annexe H : Questionnaire des Québécois de Montréal 111

4.0 Partie 1 : Les renseignements de base et les usages langagiers 112

4.1 Partie 2 : Les habitudes linguistiques et culturelles 117

4.2 Partie 3 : Les compétences linguistiques 123

4.3 Partie 4 : Les attitudes langagières..... 128

4.4 Partie 5 : L'identité culturelle 134

5 Annexe I : Questionnaire des Francophones de Bruxelles et des Marocains de Bruxelles 140

5.0 Partie 1 : Les renseignements de base et les usages langagiers 141

5.1 Partie 2 : Les habitudes linguistiques et culturelles 146

5.2 Partie 3 : Les compétences linguistiques 152

5.3 Partie 4 : Les attitudes langagières..... 159

5.4 Partie 5 : L'identité culturelle 164

6 Annexe J : Les lettres aux directeurs d'écoles. 170

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau AB 1. Consistance interne. AAULM : Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle/Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles 20

Tableau AB 2. Consistance interne. AAULM : Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle/Groupe des Québécois de Montréal 20

Tableau AB 3. Consistance interne. AAULM : Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle/Groupe des Belges francophones de Bruxelles 20

Tableau AB 4. Consistance interne. AAULM : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes 21

Tableau AB 5. Consistance interne. AGPLM : Attitude face aux gens qui parlent leur langue maternelle/Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles 21

Tableau AB 6. Consistance interne. AGPLM : Attitude face aux gens qui parlent leur langue maternelle/Groupe des Québécois de Montréal 21

Tableau AB 7. Consistance inter ne. AGPLM : Attitude face aux gens qui parlent leur langue maternelle/Groupe des Belges francophones de Bruxelles 22

Tableau AB 8. Consistance interne. AGPLM : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes 22

Tableau AB 9. Consistance interne. AAUFR: Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation du français/Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles 22

Tableau AB 10. Consistance interne. AAUFR : Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation du français/Groupe des Québécois de Montréal..... 22

Tableau AB 11. Consistance interne. AAUFR : Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation du français/Groupe des Belges francophones de Bruxelles 23

Tableau AB 12. Consistance interne. AAUFR: Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes..... 23

Tableau AB 13. Consistance interne. AGPFR : Attitude face aux gens qui parlent le français/Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles..... 23

Tableau AB 14. Consistance interne. AGPFR : Attitude face aux gens qui parlent le français/Groupe des Québécois de Montréal 24

Tableau AB 15. Consistance interne. AGPFR : Attitude face aux gens qui parlent le français/Groupe des Belges francophones de Bruxelles..... 24

Tableau AB 16. Consistance interne. AGPFR : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes..... 24

Tableau AB 17. Consistance interne. MOTINS : Motivation instrumentale/Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles 25

Tableau AB 18. Consistance interne. MOTINS : Motivation instrumentale/Groupe des Québécois de Montréal 25

Tableau AB 19. Consistance interne. MOTINS : Motivation instrumentale/Groupe des Belges francophones de Bruxelles..... 25

Tableau AB 20. Consistance interne. MOTINS : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes..... 25

Tableau AB 21. Consistance interne. MOTINT : Motivation intégrative /Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles 26

Tableau AB 22. Consistance interne. MOTINT : Motivation intégrative /Groupe des Québécois de Montréal 26

Tableau AB 23. Consistance interne. MOTINT : Motivation intégrative /Groupe des Belges francophones de Bruxelles 26

Tableau AB 24. Consistance interne. MOTINT : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes 26

Tableau AB 25. Consistance interne. ALEC : Attitude face à la lecture /Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles 27

Tableau AB 26. Consistance interne. ALEC : Attitude face à la lecture /Groupe des Québécois de Montréal 27

Tableau AB 27. Consistance interne. ALEC : Attitude face à la lecture /Groupe des Belges francophones de Bruxelles 27

Tableau AB 28. Consistance interne. AECR : Attitude face à l'écrit /Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles. 28

Tableau AB 29. Consistance interne. AECR : Attitude face à l'écrit /Groupe des Québécois de Montréal 28

Tableau AB 30. Consistance interne. AECR : Attitude face à l'écrit /Groupe des Belges francophones de Bruxelles 28

Tableau AB 31. Consistance interne. AECR : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes 28

Tableau AB 32. Consistance interne. AIAAL : Attitude face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues /Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles 29

Tableau AB 33. Consistance interne. AIAAL : Attitude face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues /Groupe des Québécois de Montréal 29

Tableau AB 34. Consistance interne. AIAAL: Attitude face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues /Groupe des Belges francophones de Bruxelles 29

Tableau AB 35. AIAAL: Consistance interne. Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes 29

Tableau AC 36. La langue maternelle du père: La fréquence des sujets 30

Tableau AC 37. La langue maternelle de la mère: La fréquence des sujets 31

Tableau AC 38. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par le père avec l'enfant : La fréquence des sujets..... 31

Tableau AC 39. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par l'enfant avec le père: La fréquence des sujets..... 32

Tableau AC 40. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par la mère avec l'enfant : La fréquence des sujets 32

Tableau AC 41. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par l'enfant avec la mère: La fréquence des sujets 33

Tableau AC 42. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par les frères et sœurs avec l'enfant: La fréquence des sujets..... 34

Tableau AC 43. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par l'enfant avec ses frères et sœurs: La fréquence des sujets 35

Tableau AC 44. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par l'enfant avec ses camarades en générale: La fréquence des sujets 36

Tableau AC 45. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires Langue (s) utilisée(s) par l'enfant avec ses camarades de l'école: La fréquence des sujets..... 37

Tableau AC 46. Les Marocains arabisés et les Marocains francisés et les usages langagiers dans les médias : La fréquence des sujets 38

Tableau AC 47. Les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles et les usages langagiers dans les médias: La fréquence des sujets 39

Tableau AC 48. Distribution des sujets selon la première langue parlée pendant l'enfance 40

Tableau AD 49. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires et la fréquence des habitudes linguistiques en lecture et en écriture : La fréquence des sujets..... 41

Tableau AD 50. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires et la fréquence des habitudes culturelles (regarder la télévision, fréquenter une variété d'activités culturelles et jouer/travailler à l'ordinateur : La fréquence des sujets 43

Tableau AD 51. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires et la possession des livres, des journaux et des périodiques : La fréquence des sujets..... 46

Tableau AE 52. La moyenne pour chaque sous-thème au test d'attitudes langagières 47

Figure AE1. Le score moyen du niveau perçu de compétence linguistique dans différentes langues et chez chacun des groupes..... 48

Rapport-Gratuit.com

Annexe A : Le Mouvement migratoire au Québec et à Bruxelles; la situation linguistique et le système éducatif au Maroc.

1.0 Le mouvement migratoire au Québec

Le phénomène de l'immigration au Québec n'est pas nouveau, et il ne date sans doute pas d'hier puisque de 1815 à 1850 environ un million d'immigrants en provenance des Îles Britanniques arrivèrent au Québec, plus spécifiquement à Montréal[(1)]. La conséquence en fut que Montréal devint, dès le recensement de 1825, une ville à majorité britannique.

Vers les années vingt, soit en 1920, la composition ethnique de la ville de Montréal changea de caractéristiques avec la venue de plus de 79 708 personnes qui était d'origine ethnique autre que française ou britannique.

En fait, ce n'est qu'à partir des années soixante, que l'immigration au Canada et au Québec a connu d'autres virages importants. Elle a été d'abord en baisse en raison de la conjoncture économique difficile, ensuite, en 1966, le Canada a publié son livre blanc sur l'immigration, qui visait à lier l'accueil des immigrants au besoin de la main-d'œuvre.

Depuis cette période, la composition ethnique ne cesse de se diversifier et l'accueil de personnes immigrantes en provenance de l'Asie, de l'Amérique latine, des Caraïbes, et même encore en provenance des pays du Tiers-monde continue d'accentuer les différences culturelles et économiques par rapport aux cohortes immigrantes qui avaient précédé.

---

1 - Selon une étude du Conseil Supérieur de l'Éducation : CSE, 1993.

En somme, après la seconde guerre mondiale, l'immigration au Canada changea de caractéristiques. Les besoins de l'économie en main-d'œuvre et les migrations en chaîne à partir de certaines régions entraînèrent une immigration accélérée de groupes d'Europe du Sud, notamment les Italiens, les Grecs et les Portugais. Enfin, la fin des années soixante fut marquée par la venue des Antillais et des Chinois. D'autres groupes tels des Indiens et des Pakistanais, des juifs sépharades originaires d'Afrique du Nord, des Haïtiens et des réfugiés du Sud-est asiatique et d'Amérique latine, les rejoignirent. C'est donc par le biais de ces changements migratoires, que la composition ethnique de la société québécoise s'est grandement diversifiée. Surtout avec l'arrivée d'autres groupes ethniques récemment arrivés, se trouve la population marocaine installée en majorité dans la région de Montréal. La présence de cette communauté est relativement récente. Elle n'a de modèle que celui de la communauté marocaine en Europe, en France et en Belgique tout particulièrement.

1.1 Le mouvement migratoire en Belgique

L'importation de la main d'œuvre étrangère en Belgique après 1945, puis la politique de regroupement familial, au départ partiellement motivée par la crainte du déclin démographique de la population autochtone, ont eu pour effet de créer dans ce pays de nouvelles minorités ethniques, de moins en moins (immigrées) parce que de plus en plus composées de personnes nées en Belgique, de moins en moins (étrangères) par l'acquisition croissante de la nationalité belge.

En effet, depuis 1989, la migration vers la Belgique a augmenté considérablement. Après une dizaine d'années de stabilisation, plus de 80.000 étrangers entraient en Belgique. Les causes principales de cette vague d'immigration sont une amélioration de l'économie, une augmentation de la pression démographique, et les conditions difficiles dans beaucoup de pays. Déjà en 1964, il y a eu accord du gouvernement belge avec les gouvernements pour amener des Turcs et des Marocains. Aujourd'hui, parmi ces communautés bruxelloises d'origine étrangère la plus importante numériquement c'est la communauté marocaine. Un pourcentage de 60% des Marocains installées en Belgique habitent Bruxelles (Manço, 1999). Ces immigrés venus du Maroc sont venus travailler

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

dans les usines, les grandes constructions comme le métro. Ces raisons les ont motivées à s'installer en majorité à Bruxelles.

1.2 Conclusion

En somme, La venue massive de travailleurs migrants dans les dernières décennies a changé la composition ethnolinguistique des deux grandes métropoles : Montréal et Bruxelles. En effet, dans les écoles de ces deux grandes régions métropolitaines, on trouve un nombre important d'élèves issus de communautés culturelles implantées depuis très longtemps, alors que d'autres appartiennent à des communautés dont l'arrivée est plus récente. D'ailleurs, la communauté marocaine à Montréal fait partie de cette mosaïque ethnique d'arrivée récente, alors que la communauté marocaine à Bruxelles est implantée depuis longtemps dans le pays d'accueil.

En fait, si les enfants marocains, comme d'autres enfants d'immigrants, que ce soit à Montréal ou à Bruxelles, se trouvent donc dans un milieu tout à fait nouveau pour eux. Ils se distinguent des autres par leur connaissance du français. Pourtant, bien que cette connaissance de langue française puisse être un outil de référence, leur facilitant en quelque sorte l'intégration socioscolaire, il n'en demeure pas moins que le développement langagier de l'enfant immigrant marocain s'effectue dans un contexte de contact des langues où il existe des rapports variables entre les langues d'origine et les langues officielles des pays en question. Déjà, faut-il souligner la complexité de la situation linguistique à laquelle l'enfant marocain appartient même avant de se trouver dans une situation plurilingue dans le pays d'accueil.

Pour mieux saisir cette notion de complexité linguistique, il nous semble souhaitable d'amorcer une réflexion sur la situation linguistique au Maroc.

1.3 La situation linguistique au Maroc

Le Maroc est un état d'Afrique du Nord, limité par l'Océan Atlantique, le détroit de Gibraltar et la Méditerranée, à l'Est et au Sud par l'Algérie et au Sud-est par le Sahara occidental. Le Maroc fait partie des États du Maghreb.

Les habitants de ce pays islamique sont arabophones en majorité, soit 60% ou berbérophones 40%.

Le Maroc a subi depuis longtemps la colonisation française, les Marocains ont obtenu leur indépendance en 1956. Les dirigeants ont alors commencé une ambitieuse politique d'arabisation qui s'est poursuivie avec effort jusque vers 1976.

Sur le plan linguistique, il existe au Maroc cinq variétés qui sont en contact : les deux variétés « arabes » : l'arabe dialectal et l'arabe classique; les trois variétés du berbère : 1) le tachilhit, 2) le tamazight et 3) le tarifit; et le français. Il faudrait, dès le départ, introduire un critère de différenciation important : les langues « arabe et berbère » sont au Maroc des langues communautaires. Ce qui n'est pas le cas pour le français.

L'arabe dialectal « DARIJA »

C'est la première langue des arabophones marocains et c'est la deuxième première langue des marocains de langue maternelle « berbère ». L'arabe dialectal est différent de l'arabe classique et de l'arabe standard (moderne) à tout les niveaux de l'analyse linguistique : phonologique, morphologique, syntaxique et lexical. En dehors de cette fonction de langue véhiculaire, elle est aussi la langue communautaire pour les marocains et jouent le même rôle dans ce sens que les dialectes « berbère ».

La langue berbère « AMAZIGH »

C'est la langue des premiers habitants du Maroc. C'est une langue de la famille chamito-sémitique. Elle se manifeste sous la forme de trois dialectes : le Tachelhit au Sud du Maroc, le Tamazight au Moyen Atlas et le Tarifit au Nord. Chacun d'eux connaît un certain nombre de variétés que favorise l'évolution rapide due à l'absence de forme

standard et à l'aspect exclusivement oral de la langue berbère. Celle-ci sert surtout de moyen d'expression à une littérature faite de contes, de légendes, de proverbes et de poésie. Ce n'est que récemment qu'elle est utilisée comme code écrit.

En somme, il faut dire qu'il n'existe aucun lien entre l'arabe dialectal et le berbère. Celui-ci repose sur une structure morphologique, phonologique lexicale ou syntaxique tout à fait différente de celle de l'arabe. Il n'y a même aucune intercompréhension possible entre l'arabe et le berbère. Toutefois, la langue berbère est douée de vitalité au sein de la société; c'est la langue d'usage au foyer et avec les amis dans la population berbérophone.

La langue arabe classique et moderne

La variété écrite de l'arabe est la langue officielle selon la constitution. Elle est la langue de l'enseignement et de la vie publique. Dans sa forme classique, elle est la langue du Coran et de la religion musulmane, c'est la langue dans laquelle fut relevée le Coran ce qui lui confère une dimension sacrée.

Comme l'arabe classique, l'arabe moderne bénéficie de ce prestige comme « langue écrite ». Seulement, il existe des différences entre ces deux langues aussi bien en ce qui concerne le lexique, la morphologie que la syntaxe. Cette langue est standardisée, codifiée et peut-être comprise par tout ceux qui ont appris l'arabe à l'école. Toutefois, la langue arabe moderne ne bénéficie pas de la même vitalité que l'arabe dialectal. Celle-ci reflète, comme son nom l'indique, la vie moderne et sert de véhicule à une culture universelle.

La langue française

La langue française est associée dès le début du protectorat à la modernité et la mission civilisatrice dont s'est chargée la puissance coloniale. Au Maroc, la langue française occupe une place importante dans le secteur économique et dans la partie la plus technique de l'administration. Elle est aussi essentielle dans l'enseignement, dans les mass médias et dans l'environnement culturel.

Bien que la langue française soit considérée comme une langue étrangère, elle bénéficie d'un privilège important. Certaines administrations publiques continuent à utiliser largement le français, même si l'arabe classique est la seule langue proclamée comme langue officielle par les constitutions dans tout les pays du Maghreb y compris le Maroc.

En effet, il importe de souligner que l'utilisation du français au Maroc, comme langue de communication orale tend à varier selon les milieux; elle correspond parfois à un souci de démarquage social, voire de distinction. Cette distinction orale du français a eu un impact direct sur les dialectes arabes et berbères, à travers de nombreux emprunts dans la période récente.

Il faut rappeler, cependant, c'est pour des raisons culturelles et géopolitiques, que le français est appelé à se maintenir au Maroc comme langue étrangère avec d'autres langues étrangères au statut moins privilégié, comme l'espagnol et l'anglais.

En somme, le Maroc connaît une situation linguistique assez complexe. Il est fondamentalement confronté au problème de contact des langues. Par conséquent, dans le domaine de l'éducation, les élèves marocains ont affaire à un apprentissage d'une langue scolaire différente de leur langue maternelle que ce soit pour les élèves scolarisés en arabe dans les écoles publiques ou pour ceux scolarisés en français dans les écoles de « mission ». C'est dans le but de renseigner le lecteur sur le système éducatif au Maroc, que nous avons l'intention de consacrer la section suivante à un bref aperçu à ce sujet.

1.4 Le système éducatif au Maroc

Pour avoir une perspective sur le système éducatif au Maroc, il nous semble important de faire un bref rappel du système éducatif au lendemain de l'indépendance du Maroc et rappeler simplement un certain nombre de faits.

Le système éducatif hérité de l'époque coloniale se caractérisait par le nombre très limité des effectifs de Marocains musulmans qui en bénéficiaient, par sa division entre plusieurs secteurs selon la religion, la langue, le milieu rural ou urbain, le statut social, et parfois les régions. Les enseignants étaient en majorité français. À cet effet, la langue française y

occupait la première place, au détriment de la langue arabe et du berbère. En fait, la langue arabe, seule langue nationale enseignée dans les écoles, était réduite aux matières religieuses ou littéraires. L'enseignement supérieur était embryonnaire et la recherche peu développée, sauf dans le domaine de ce qu'on a appelé les sciences coloniales et dans l'agronomie appliquée. C'était donc un système principalement conçu pour être au service des intérêts de la colonisation.

En revanche, après l'indépendance, le système éducatif au Maroc était formé essentiellement d'un secteur public. Toutefois, durant les dernières années, les écoles au Maroc sont formées d'un secteur public dominant (enseignement public), et d'un secteur privé (enseignement privé) minoritaire formé essentiellement d'institutions nationales et de quelques établissements relevant des missions culturelles françaises (enseignement de mission).

Dans la section suivante, nous donnerons une vue d'ensemble sur la structure de l'enseignement public et de l'enseignement de mission, étant donné que notre échantillon est composé entre autres, d'élèves fréquentant les deux secteurs en question.

1.4.1 L'enseignement public au Maroc

L'enseignement public au Maroc connaît actuellement une phase transitoire. L'ancienne structure, comportant 5 années d'études primaires et 7 années d'études secondaires, a été progressivement remplacée par celle d'un Enseignement Fondamental d'une durée de 9 ans, subdivisé en deux cycles, suivi d'un Enseignement Secondaire de 3 années.

Dès la maternelle, l'enseignement au Maroc se fait en deux langues : l'arabe classique et le français. Les enfants apprennent quelques rudiments d'arabe classique et parfois du français. Dans les écoles publiques, au primaire, c'est-à-dire le premier cycle de l'Enseignement Fondamental, l'apprentissage de l'arabe classique se poursuit, mais l'élève commence à apprendre le français à la troisième année comme langue seconde. Par la suite, durant tout son cursus, c'est-à-dire, le deuxième cycle de l'Enseignement Fondamental et jusqu'à la fin du secondaire, l'élève marocain apprend l'arabe classique

et le français, mais cette dernière est toujours enseignée en tant que langue seconde (5 à 6 heures par semaine, en moyenne).

Il faut dire, que le français occupe une place importante dans l'enseignement public au Maroc, par le nombre d'heures consacrées à son enseignement et par la place qui lui est réservée. Toutefois, certains spécialistes de l'éducation au Maroc stipulent que cet enseignement du français, se caractérise aussi par un flottement à tous les niveaux, dû en majeure partie aux réformes nombreuses, notamment en ce qui concerne le statut de cette langue non encore clairement définie par rapport à la langue arabe (voir entre autres Salmi, 1985). Elle est désignée dans les textes officiels tantôt comme langue fonctionnelle, véhiculaire, instrumentale, tantôt comme langue seconde ou complémentaire ou encore comme langue étrangère à « statut particulier » ou « privilégié ». En effet, l'ambiguïté relative au statut de l'enseignement du français au Maroc relève beaucoup plus d'une appréciation politique que d'un problème terminologique. Le français, demeure une langue de communication (peu importe le statut qu'on lui lègue) qui persiste malgré l'effort d'arabisation.

1.4.2 L'enseignement de *« mission »* au Maroc

Appelé la *« mission »*, le réseau des établissements français au Maroc est, depuis 1990 rattaché à l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger placé sous la tutelle du Ministère des Affaires Étrangères.

La *« mission »* assure un enseignement conforme aux programmes, aux objectifs pédagogiques et aux règles d'organisation applicables en France aux établissements d'enseignement publics du ministère de l'éducation nationale tout en tenant compte des spécificités du pays d'accueil (le Maroc).

D'abord, il faut rappeler que dans ces établissements français, les élèves marocains représentent près de 65% des effectifs globaux, soit environ 11 000 enfants marocains;

5400 enfants français, et 600 élèves d'autres nationalités[2]. En effet, vu le nombre important d'élèves marocains scolarisés dans ces établissements, depuis 1988, la langue et la culture arabe occupent une place importante dans l'enseignement. Tous les enfants marocains apprennent la langue arabe «classique » dès le cours préparatoire à raison de 5 heures par semaine, ils peuvent par la suite l'approfondir dans le cadre des « sections internationales »[3] dès le premier cycle secondaire et choisir éventuellement, en classe de seconde, l'option internationale du baccalauréat. Ils ont tous un cours d'histoire et un cours de géographie dispensés dans les deux langues (arabe et français).

Enfin, selon le Service Culturel, Scientifique et de Coopération de l'Ambassade de France au Maroc (1996), l'enseignement dans ces établissements de *« mission »* tentent d'offrir aux élèves français et marocains, dès l'école primaire, un enseignement d'autant plus formateur qu'il permet aux uns, tout en bénéficiant pleinement de l'enseignement français, d'être réceptif à la langue et à la culture marocaine; et aux autres d'approfondir leur identité linguistique et culturelle.

1.5 Conclusion

En définitive, l'enfant marocain, que ce soit celui qui est scolarisé à l'école publique ou celui scolarisé à l'école de mission vit une situation de bilinguisme (arabe-français/et ou français-arabe) assez particulière.

L'enfant marocain apprend « l'arabe classique » par le biais de l'écriture ou de la lecture. Il se trouve brusquement confronté à l'étude d'une langue différente de son parler quotidien qui est l'arabe dialectal ou le berbère, une langue qui ne quitte jamais l'enceinte scolaire et académique. De ce fait, cette dernière demeure malgré le caractère sacré qu'elle revêt, coupée de la réalité quotidienne de l'enfant.

---

2 - Vidon, H-J (1996). *Éducation : bilan et perspectives.* In *Zellige* N, *3* , pp 8-9.

3 - Dans les sections internationales, les élèves reçoivent, en plus de toutes les disciplines habituelles, une solide formation en langue et littérature arabe, ainsi qu'une bonne connaissance de l'histoire et de la géographie du Maroc.

Manifestement, l'enfant marocain se retrouve en face d'une langue étrangère, exactement dans la même situation que lorsqu'il commence à apprendre le français. L'emploi du français se limite surtout aux heures et au lieu de son enseignement à l'école. Dans certain cas, la pratique du français est directement liée au statut socio-économique de la famille.

En revanche, Il est nécessaire de souligner, à ce sujet, que cette situation ne se présente pas de la même manière pour les élèves marocains fréquentant les écoles de mission. Provenant de familles aisées où le français est employé couramment, ils vivent leur scolarité dans cette langue sans grande difficulté et acquièrent une connaissance bien plus approfondie du français que leurs collègues des écoles publiques. Toutefois, ils se trouvent dans la même situation lorsqu'il s'agit de l'enseignement de l'arabe classique.

En plus, des difficultés propres à chacune des langues d'enseignement, l'élève marocain doit subit les conséquences de l'interaction entre les deux moyens d'expression. Pour saisir les conséquences de ce problème de compétition et d'interférence entre les deux langues, il convient de souligner les propos de Salmi (1985 : 120) :

> *(…) la langue n'est pas un outil neutre. C'est un phénomène de civilisation qui porte en soi les symboles et les valeurs de la culture dont elle est issue (…). Lorsqu'on enseigne une langue à un enfant, on ne lui apprend pas seulement le vocabulaire, la grammaire ou la phonétique, mais qu'on lui transmet aussi, le plus souvent de manière inconsciente des notions et des conceptions propres au contexte socio-culturel de cette langue.*

Dans ce sens, il est clair que l'enfant marocain est pris entre deux mondes arabophone et francophone, il est entre deux civilisations propagées par les deux langues qu'il apprend. Il est même possible pour cet enfant d'avoir des difficultés à assumer une identité équilibrée due à l'impossibilité d'intégrer avec succès cette dualité dans sa propre personnalité.

Rapport-Gratuit.com

En définitive, cet imbroglio linguistique au Maroc que se soit au niveau linguistique ou éducatif, n'est pas sans conséquence. Il impliquerait éventuellement des changements relatifs aux comportements langagiers et identitaires des groupes et des individus.

Annexe B : Résultats de la consistance interne au test d'attitudes langagières

Tableau AB 1. Consistance interne. AAULM : Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle/Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles

AAULM/ ALPHA									
Groupes	Q160	Q162	Q176	Q181	Q185	Q186	Q191	Q209	Q217
Marocains arabisés	0.44	0.56	0.56	0.45	0.45	0.43	0.56	0.47	0.44
Marocains francisés	0.43	0.49	0.46	0.44	0.43	0.51	0.47	0.40	0.47
Marocains de Montréal	0.32	0.21	0.44	0.33	0.42	0.49	0.44	0.33	0.23
Marocains de Bruxelles	-2.32	0.16	-3.17	-.47	-3.59	-1.41	-2.32	0.24	Nulle

Tableau AB 2. Consistance interne. AAULM : Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle/Groupe des Québécois de Montréal

AAULM/ ALPHA			
Groupe	Q191	Q161	Q217
Québécois de Montréal	-.55	0.21	0.22

Tableau AB 3. Consistance interne. AAULM : Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle/Groupe des Belges francophones de Bruxelles

AAULM/ ALPHA			
Groupe	Q189	Q162	Q210
Belges francophones de Bruxelles	-4.2	0.48	-1.56

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau AB 4. Consistance interne. AAULM : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes

Groupes	Alpha standardisée
Marocains arabisés	0.52
Marocains francisés	0.49
Marocains de Montréal	0.39
Marocains de Bruxelles	-1.0
Québécois de Montréal	0.02
Belges francophones de Bruxelles	-1.69

Tableau AB 5. Consistance interne. AGPLM : Attitude face aux gens qui parlent leur langue maternelle/Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles

AGPLM / ALPHA							
Groupes	Q173	Q182	Q187	Q188	Q200	Q205	Q218
Marocains arabisés	0.61	0.62	0.67	0.67	0.63	0.61	0.71
Marocains francisés	0.62	0.64	0.65	0.63	0.66	0.57	0.68
Marocains de Montréal	0.50	0.62	0.65	0.55	0.58	0.48	0.71
Marocains de Bruxelles	0.63	0.61	0.58	Nulle	0.62	Nulle	0.70

Tableau AB 6. Consistance interne. AGPLM : Attitude face aux gens qui parlent leur langue maternelle/Groupe des Québécois de Montréal

AGPLM / ALPHA				
Groupe	Q164	Q182	Q188	Q218
Québécois de Montréal	-.47	-.37	-1.11	0.47

Tableau AB 7. Consistance inter ne. AGPLM : Attitude face aux gens qui parlent leur langue maternelle/Groupe des Belges francophones de Bruxelles

AGPLM / ALPHA						
Groupe	Q164	Q172	Q181	Q186	Q197	Q211
Belges francophones de Bruxelles	0.38	0.16	0.42	0.39	0.16	0.06

Tableau AB 8. Consistance interne. AGPLM : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes

Groupes	Alpha standardisée
Marocains arabisés	0.68
Marocains francisés	0.67
Marocains de Montréal	0.63
Marocains de Bruxelles	1q0.68
Québécois de Montréal	-.23
Belges francophones de Bruxelles	0.32

Tableau AB 9. Consistance interne. AAUFR: Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation du français/Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles

AAUFR / ALPHA				
Groupes	Q184	Q192	Q198	Q169
Marocains arabisés	0.01	0.26	0.11	0.34
Marocains francisés	0.34	0.45	0.56	0.38
Marocains de Montréal	-.36	0.35	-1.20	-1.77
Marocains de Bruxelles	0.24	0.10	0.02	0.14

Tableau AB 10. Consistance interne. AAUFR : Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation du français/Groupe des Québécois de Montréal

AAUFR / ALPHA							
Groupe	Q184	Q185	Q186	Q198	Q160	Q169	Q176
Québécois de Montréal	0.42	0.44	0.50	0.62	0.50	0.47	0.41

Tableau AB 11. Consistance interne. AAUFR : Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation du français/Groupe des Belges francophones de Bruxelles

	AAUFR / ALPHA							
Groupe	Q183	Q184	Q185	Q195	Q160	Q168	Q175	Q177
Belges francophones de Bruxelles	0.61	0.50	0.49	0.42	0.49	0.44	0.38	0.45

Tableau AB 12. Consistance interne. AAUFR: Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes

Groupes	Alpha standardisée
Marocains arabisés	0.24
Marocains francisés	0.51
Marocains de Montréal	-.64
Marocains de Bruxelles	0.17
Québécois de Montréal	0.52
Belges francophones de Bruxelles	0.51

Tableau AB 13. Consistance interne. AGPFR : Attitude face aux gens qui parlent le français/Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles

	AGPFR / ALPHA							
Groupes	Q174	Q177	Q195	Q202	Q204	Q211	Q212	Q221
Marocains arabisés	0.80	0.77	0.83	0.80	0.80	0.75	0.75	0.74
Marocains francisés	0.73	0.53	0.60	0.69	0.64	0.56	0.50	0.53
Marocains de Montréal	0.35	0.32	0.44	0.58	0.54	0.26	0.40	0.32
Marocains de Bruxelles	0.60	0.46	0.67	0.60	0.60	0.53	0.47	0.51

Tableau AB 14. Consistance interne. AGPFR : Attitude face aux gens qui parlent le français/Groupe des Québécois de Montréal

AGPFR / ALPHA							
Groupe	Q165	Q174	Q177	Q195	Q202	Q204	Q212
Québécois de Montréal	-.21	0.20	-.08	0.22	0.13	-.00	-.18

Tableau AB 15. Consistance interne. AGPFR : Attitude face aux gens qui parlent le français/Groupe des Belges francophones de Bruxelles

AGPFR / ALPHA								
Groupe	Q165	Q173	Q176	Q192	Q199	Q200	Q204	Q205
Belges francophones de Bruxelles	0.37	0.37	0.48	0.51	0.45	0.41	0.43	0.49

Tableau AB 16. Consistance interne. AGPFR : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes

Groupes	Alpha standardisée
Marocains arabisés	0.80
Marocains francisés	0.64
Marocains de Montréal	0.45
Marocains de Bruxelles	0.60
Québécois de Montréal	0.04
Belges francophones de Bruxelles	0.47

Tableau AB 17. Consistance interne. MOTINS : Motivation instrumentale/Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles

MOTINS / ALPHA			
Groupes	Q183	Q203	Q213
Marocains arabisés	0.26	0.52	0.56
Marocains francisés	0.20	0.23	0.73
Marocains de Montréal	0.08	-.29	-.21
Marocains de Bruxelles	0.34	0.46	0.41

Tableau AB 18. Consistance interne. MOTINS : Motivation instrumentale/Groupe des Québécois de Montréal

MOTINS / ALPHA		
Groupe	Q183	Q213
Québécois de Montréal	Nulle	Nulle

Tableau AB 19. Consistance interne. MOTINS : Motivation instrumentale/Groupe des Belges francophones de Bruxelles

MOTINS / ALPHA		
Groupe	Q182	Q206
Belges francophones de Bruxelles	Nulle	Nulle

Tableau AB 20. Consistance interne. MOTINS : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes

Groupes	Alpha standardisée
Marocains arabisés	0.56
Marocains francisés	0.53
Marocains de Montréal	-.20
Marocains de Bruxelles	0.51
Québécois de Montréal	0.25
Belges francophones de Bruxelles	27

Tableau AB 21. Consistance interne. MOTINT : Motivation intégrative /Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles

MOTINT / ALPHA		
Groupes	Q196	Q178
Marocains arabisés	Nulle	Nulle
Marocains francisés	Nulle	Nulle
Marocains de Montréal	Nulle	Nulle
Marocains de Bruxelles	Nulle	Nulle

Tableau AB 22. Consistance interne. MOTINT : Motivation intégrative /Groupe des Québécois de Montréal

MOTINT / ALPHA		
Groupe	Q178	Q196
Québécois de Montréal	Nulle	Nulle

Tableau AB 23. Consistance interne. MOTINT : Motivation intégrative /Groupe des Belges francophones de Bruxelles

MOTINT / ALPHA		
Groupe	Q178	Q193
Belges francophones de Bruxelles	Nulle	Nulle

Tableau AB 24. Consistance interne. MOTINT : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes

Groupes	Alpha standardisée
Marocains arabisés	0.25
Marocains francisés	0.59
Marocains de Montréal	0.41
Marocains de Bruxelles	0.27
Québécois de Montréal	0.82
Belges francophones de Bruxelles	1.1

Tableau AB 25. Consistance interne. ALEC : Attitude face à la lecture /Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles

ALEC / ALPHA										
Groupes	Q163	Q168	Q172	Q180	Q194	Q207	Q210	Q214	Q216	Q220
Marocains arabisés	0.43	0.47	0.39	0.47	0.40	0.37	0.40	0.46	0.51	0.39
Marocains francisés	0.55	0.51	0.61	0.71	0.60	0.54	0.54	0.54	0.55	0.59
Marocains de Montréal	0.40	0.13	0.31	0.28	0.36	0.26	0.20	0.11	0.50	0.08
Marocains de Bruxelles	0.50	0.47	0.43	0.59	0.44	0.50	0.42	0.43	0.49	0.46

Tableau AB 26. Consistance interne. ALEC : Attitude face à la lecture /Groupe des Québécois de Montréal

ALEC / ALPHA									
Groupe	Q163	Q168	Q172	Q180	Q194	Q207	Q214	Q216	Q220
Québécois de Montréal	0.13	0.19	0.10	0.00	-.11	-.26	0.07	0.15	0.01

Tableau AB 27. Consistance interne. ALEC : Attitude face à la lecture /Groupe des Belges francophones de Bruxelles

ALEC / ALPHA									
Groupe	Q163	Q167	Q171	Q180	Q191	Q202	Q207	Q209	Q214
Belges francophones de Bruxelles	0.10	0.15	0.24	0.15	0.18	0.30	0.31	0.18	0.21

Tableau AB 28. Consistance interne. AECR : Attitude face à l'écrit /Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles.

Groupes	Alpha standardisée
Marocains arabisés	0.46
Marocains francisés	0.61
Marocains de Montréal	0.31
Marocains de Bruxelles	0.50
Québécois de Montréal	0.05
Belges francophones de Bruxelles	0.23

Tableau AB 29. Consistance interne. AECR : Attitude face à l'écrit /Groupe des Québécois de Montréal

AECR / ALPHA								
Groupe	Q170	Q179	Q190	Q197	Q201	Q206	Q215	Q219
Québécois de Montréal	0.05	0.09	0.15	0.29	0.07	-.02	-.19	-.32

Tableau AB 30. Consistance interne. AECR : Attitude face à l'écrit /Groupe des Belges francophones de Bruxelles

AECR / ALPHA								
Groupe	Q169	Q179	Q188	Q194	Q198	Q201	Q208	Q212
Belges francophones de Bruxelles	0.45	0.39	0.48	0.53	0.54	0.47	0.48	0.39

Tableau AB 31. Consistance interne. AECR : Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes

Groupes	Alpha standardisée
Marocains arabisés	0.69
Marocains francisés	0.49
Marocains de Montréal	0.34
Marocains de Bruxelles	0.48
Québécois de Montréal	0.05
Belges francophones de Bruxelles	0.50

Rapport-Gratuit.com

Tableau AB 32. Consistance interne. AIAAL : Attitude face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues /Groupes des Marocains arabisés, Marocains francisés, Marocains de Montréal, Marocains de Bruxelles

AIAAL / ALPHA					
Groupes	Q166	Q171	Q175	Q193	Q199
Marocains arabisés	0.40	0.42	0.61	0.62	0.49
Marocains francisés	0.32	0.23	0.31	0.50	0.52
Marocains de Montréal	-.12	-.37	-.28	0.36	-.63
Marocains de Bruxelles	0.15	0.16	0.12	0.04	0.28

Tableau AB 33. Consistance interne. AIAAL : Attitude face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues /Groupe des Québécois de Montréal

AIAAL / ALPHA						
Groupe	Q193	Q199	Q166	Q171	Q175	Q189
Québécois de Montréal	0.62	0.46	0.38	0.52	0.50	0.43

Tableau AB 34. Consistance interne. AIAAL: Attitude face à l'importance et à l'apprentissage des autres langues /Groupe des Belges francophones de Bruxelles

AIAAL / ALPHA					
Groupe	Q190	Q196	Q166	Q170	Q174
Belges francophones de Bruxelles	0.38	0.49	0.43	0.49	0.54

Tableau AB 35. AIAAL: Consistance interne. Alpha standardisée pour l'ensemble des groupes

Groupes	Alpha standardisée
Marocains arabisés	0.57
Marocains francisés	0.44
Marocains de Montréal	-.16
Marocains de Bruxelles	0.19
Québécois de Montréal	0.54
Belges francophones de Bruxelles	0.52

Annexe C : Tableaux des fréquences des usages langagiers en milieux : familial, scolaire et dans les médias

Tableau AC 36. La langue maternelle du père: La fréquence des sujets

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
Langues d'usage	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	59	92.1	44	80.0	23	92.0	1	1.1
Berbère	2	3.1	10	18.1	2	8.0	51	58.6
Français	0	0.0	1	1.8			1	1.1
Français & Berbère							31	35.6
Arabe & Berbère	3	4.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Français &Berbère Flamand	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	3.4
Données manquantes	2		1		0		1	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

N : Le nombre de sujet

***%** : La fréquence des sujets*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau AC 37. La langue maternelle de la mère: La fréquence des sujets

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
Langues d'usage	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	58	87.8	47	83.9	25	100	0	0.0
Berbère	5	7.5	6	10.7	0	0.0	58	66.6
Français	0	0.0	3	5.3	0	0.0	5	5.7
Français &Berbère	1	1.5	0	0.0	0	0.0	24	27.5
Espagnol	2	3.0	0	0.0	0	0.0		
Données manquantes							1	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

N : Le nombre de sujet

***%** : La fréquence des sujets*

Tableau AC 38. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par le père avec l'enfant : La fréquence des sujets

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
Langues d'usage	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	45	70.3	2	3.7	21	91.3	0	0.0
Berbère	0	0.0	1	1.8	0	0.0	21	24.7
Français	0	0.0	3	5.5	2	8.7	8	9.4
Français& Arabe	17	26.5	40	74.0	0	0.0	0	0.0
Français& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	54	63.5
Français Flamand& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.3
Autres	2	3.12	8	14.8	0	0.0	0	0.0
Données manquantes	2		2		2		3	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

N : Le nombre de sujet

***%** : La fréquence des sujets*

Tableau AC 39. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par l'enfant avec le père: La fréquence des sujets

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
Langues d'usages	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	47	72.3	2	3.6	23	92.0	0	0.0
Berbère	0	0.0	1	1.8	0	0.0	23	27.6
Français	2	3.0	7	12.7	2	8.0	11	12.9
Français& Arabe	14	21.5	38	69.0	0	0.0	0	0.0
Français& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	50	58.8
Français Flamand& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.18
Autres	2	3.0	7	12.7	0	0.0	0	0.0
Données manquantes	1		1				3	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

N : Le nombre de sujet

% : La fréquence des sujets

Tableau AC 40. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par la mère avec l'enfant : La fréquence des sujets

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
Langues d'usages	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	55	84.6	3	5.3	22	88.0	0	0.0
Berbère	0	0.0	1	1.7	0	0.0	38	44.1
Français	1	1.5	3	5.3	3	12.0	8	9.3
Français& Arabe	6	9.2	41	73.2	0	0.0	0	0.0
Français& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	38	44.1
Français Flamand& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.3
Autres	3	4.6	8	14.3	0	0.0	0	0.0
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

N : Le nombre de sujet

% : La fréquence des sujets

Tableau AC 41. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par l'enfant avec la mère: La fréquence des sujets

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
Langues d'usages	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	52	80.0	3	5.3	21	84.0	0	0.0
Berbère	0	0.0	1	1.7	0	0.0	32	37.6
Français	1	1.5	3	5.3	4	16.0	13	15.2
Français& Arabe	9	13.8	42	75.0	0	0.0	0	0.0
Français& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	39	45.8
Français Flamand& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1
Autres	3	4.6	7	12.5	0	0.0	0	0.0
Données manquantes	1				2		3	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

N : Le nombre de sujet

% : La fréquence des sujets

Tableau AC 42. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par les frères et sœurs avec l'enfant: La fréquence des sujets

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
Langues d'usage	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	50	79.3	0	0.0	15	62.5	0	0.0
Berbère	0	0.0	1	1.8	0	0.0	7	8.24
Français	2	3.1	3	5.6	9	37.5	29	34.1
Français& Arabe	10	15.8	38	71.7	0	0.0	0	0.0
Français& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	46	54.1
Français Flamand& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	3.5
Autres	1	1.5	11	20.5	0	0.0	0	0.0
Données manquantes	3		3		1		3	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

N : Le nombre de sujet

***%** : La fréquence des sujets*

Tableau AC 43. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par l'enfant avec ses frères et sœurs: La fréquence des sujets

Langues utilisées	LES MAJORITAIRES				LES MINORITAIRES			
	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	51	79.6	0	0.0	13	52.0	0	0.0
Berbère	0	0.0	1	1.9	0	0.0	5	6.0
Français	1	1.5	4	7.6	12	48.0	35	42.1
Français& Arabe	10	15.6	40	76.9	0	0.0	0	0.0
Français& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	41	49.4
Français Flamand& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.4
Autres	2	3.1	10	19.2	0	0.0	0	0.0
Données manquantes	1		4		1		5	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

N : Le nombre de sujet

***%** : La fréquence des sujets*

Tableau AC 44. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires: Langue (s) utilisée(s) par l'enfant avec ses camarades en générale: La fréquence des sujets

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
Langues d'usages	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	59	89.3	29	51.7	4	16.0	0	0.0
Berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	4.6
Français	1	1.5	1	1.7	21	84.0	58	67.4
Français& Arabe	4	6.0	20	35.7	0	0.0	0	0.0
Français& berbère	0	0.0	1	1.7	0	0.0	22	25.5
Français Flamand& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.1
Autres	2	4.5	5	8.7	0	0.0	1	1.1
Données manquantes							2	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

N : Le nombre de sujet

***%** : La fréquence des sujets*

Tableau AC 45. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires Langue (s) utilisée(s) par l'enfant avec ses camarades de l'école: La fréquence des sujets

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES			
Langues d'usage	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	47	72.3	1	1.7	3	12.0	0	0.0
Berbère	0	0.0	1	1.7	0	0.0	4	4.6
Français	0	0.0	7	12.5	22	88.0	66	75.0
Français& arabe	17	26.1	41	73.2	0	0.0	0	0.0
Français& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	16	18.1
Français Flamand& berbère	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Autres	0	0.0	6	8.7	0	0.0	2	2.2
Données manquantes	1							
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

N : Le nombre de sujet

***%** : La fréquence des sujets*

Tableau AC 46. Les Marocains arabisés et les Marocains francisés et les usages langagiers dans les médias : La fréquence des sujets

	MAJORITAIRES			
Les échelles	Marocains arabisés		Marocains francisés	
	Regarder la télévision			
	N	%	N	%
Seulement en français	0	0.0	21	44.6
Seulement en arabe	0	0.0	1	2.1
Autant en français qu'en arabe	58	100.0	25	53.1
Données manquantes	8		9	
Total	66	100.0	56	
	Regarder un film			
	N	%	N	%
Seulement en français	3	4.9	32	65.3
Seulement en arabe	4	6.5	0	0.0
Autant en français qu'en arabe	53	86.8	17	34.6
Données manquantes	5		7	
Total	66	100.0	65	100.0
	Écouter la radio			
	N	%	N	%
Seulement en français	1	1.6	20	52.6
Seulement en arabe	4	6.5	1	2.6
Autant en français qu'en arabe	56	91.8	17	44.7
Données manquantes	5		18	
Total	66	100.0	56	100.0
	Écouter des chansons			
	N	%	N	%
Chansons françaises	8	20.0	31	83.7
Chansons arabes	31	77.5	3	8.1
Chansons dans d'autres langues	1	2.5	3	8.1
Données manquantes	26		19	
Total	66	100.0	65	100.0

N : Le nombre de sujet

% : La fréquence des sujets

Rapport-Gratuit.com

Tableau AC 47. Les Marocains de Montréal et les Marocains de Bruxelles et les usages langagiers dans les médias: La fréquence des sujets

	MINORITAIRES			
Les échelles	Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
	Regarder la télévision			
	N	%	N	%
Seulement en français	3	12.5	31	36.4
Surtout en français	9	37.5	27	31.7
Autant en français de dans une autre langue	12	50.0	27	3.5
Données manquantes	1		3	
Total	25	100.0	88	100.0
	Regarder un film			
	N	%	N	%
Seulement en français	7	28.0	43	53.7
Surtout en français	11	44.0	25	31.2
Autant en français que dans une autre langue	7	28.0	12	15.0
Surtout dans une autre langue	0	0.0	0	0.0
Ne regarde jamais de films	0	0.0		
Données manquantes			8	
Total	25	100.0	88	100.0
	Écouter la radio			
	N	%	N	%
Seulement en français	5	22.7	41	53.2
Surtout en français	9	40.9	22	28.5
Autant en français que dans une autre langue	8	36.3	14	18.1
Données manquantes	3		11	
Total	25	100.0	88	100.0
	Écouter des chansons			
	N	%	N	%
Chansons françaises	8	100.0	54	98.1
Chansons dans d'autres langues	0*	0.0	1	1.8
N'écoute pas de chansons	0	0.0	0	0.0
Données manquantes	17		33	
Total	25	100.0	88	100.0

N : Le nombre de sujet

***%** : La fréquence des sujets*

Tableau AC 48. Distribution des sujets selon la première langue parlée pendant l'enfance

	MAJORITAIRES				MINORITAIRES				MAJORITAIRES			
Langues	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles		Québécois de Montréal		Belges de Bruxelles	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Arabe	63	95.4	49	87	23	92	2	1.1	*	*	*	*
Berbère	3	4.5	7	22.63	4	16	83	97.5		*	*	*
Français	*	*	0	0	0	0			25	100	34	100
Total	66	100	56	100	25	100	85	100	25	100	34	100

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Annexe D : Tableaux des fréquences des habitudes linguistiques et culturelles

Tableau AD 49. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires et la fréquence des habitudes linguistiques en lecture et en écriture : La fréquence des sujets

	Majoritaires				Minoritaires			
La fréquence des échelles	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
Lecture des livres								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tous les jours	22	33.3	17	30.9	1	4.0	25	28.4
Plus d'une fois par semaine	30	45.4	21	38.1	8	32.0	44	50.0
Plus d'une fois par mois	6	9.0	7	12.7	13	52.0	11	12.5
Moins d'une fois par mois	5	7.5	8	14.5	1	4.0	4	4.5
Jamais	3	4.5	2	3.6	2	8.0	4	4.5
Données manquantes			1				3	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Lecture de journaux et périodiques								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tous les jours	16	24.2	13	23.6	3	12.0	19	21.8
Plus d'une fois par semaine	26	39.3	15	27.2	6	24.0	39	44.8
Plus d'une fois par mois	10	15.1	12	21.8	4	16.0	13	14.9
Moins d'une fois par mois	13	19.7	7	12.7	6	24.0	9	10.3
Jamais	1	1.5	8	14.5	6	24.0	7	8.5
Données manquantes			1				1	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Lecture de bandes dessinées								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tous les jours	7	10.7	7	12.7	0	0.0	26	29.8
Plus d'une fois par semaine	32	48.4	19	34.5	7	28.0	41	47.1
Plus d'une fois par mois	11	16.6	13	23.6	12	48.0	8	9.2
Moins d'une fois par mois	9	13.6	10	18.1	3	12.0	7	8.5
Jamais	7	10.6	6	10.9	3	12.0	5	5.7
Données manquantes			1				1	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

Écriture en générale								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tous les jours	21	31.8	9	18.3	0	0.0	21	24.4
Plus d'une fois par semaine	19	28.7	13	26.5	10	40.0	35	40.7
Plus d'une fois par mois	11	16.6	10	20.4	9	36.0	6	6.9
Moins d'une fois par mois	9	13.6	11	22.4	2	8.0	9	10.4
Jamais	6	9.0	6	12.2	4	16.0	15	17.4
Données manquantes				7			2	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

N : Le nombre de sujet

***%** : La fréquence des sujets*

Tableau AD 50. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires et la fréquence des habitudes culturelles (regarder la télévision, fréquenter une variété d'activités culturelles et jouer/travailler à l'ordinateur : La fréquence des sujets

	Majoritaires				Minoritaires			
La fréquence des échelles	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
Regarder la télévision								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Jamais	0	0.0	2	3.6	0	0.0	2	2.3
Rarement	30	45.4	9	16.3	0	0.0	6	6.9
Souvent	16	24.2	13	23.6	5	20.0	30	34.4
Assez souvent	14	21.2	14	25.4	9	36.0	20	22.9
Très souvent	6	9.0	17	30.9	11	44.0	29	33.3
Données manquantes			1				1	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Fréquenter la bibliothèque								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tous les jours	21	31.8	32	58.1	9	36.0	44	52.3
Plus d'une fois par semaine	10	15.1	11	20.0	11	44.0	24	28.5
Une fois par mois	17	25.7	6	10.9	3	12.0	9	10.7
Jamais	18	27.2	6	10.8	2	8.0	7	8.3
Données manquantes			1				4	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Fréquenter le théâtre								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Jamais	27	47.3	3	5.7	8	34.7	11	12.6
Rarement	24	42.1	33	63.4	5	21.7	54	62.0
Souvent	2	3.5	7	13.4	1	4.3	17	19.5
Assez souvent	3	5.2	4	7.6	5	21.7	3	3.4
Très souvent	1	1.7	5	9.6	4	17.3	2	2.3
Données manquantes	9		4		2		1	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Fréquenter le cinéma								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Jamais	14	22.2	0	0.0	8	36.3	54	62.7
Rarement	23	36.5	5	9.0	5	22.7	20	23.2
Souvent	13	20.6	22	40.0	1	4.5	8	9.3
Assez souvent	11	17.4	17	30.9	2	9.0	3	3.4
Très souvent	2	3.1	11	20.0	6	27.2	1	1.1
Données manquantes	3		1		3		2	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

	Majoritaires				Minoritaires			
La fréquence des échelles	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
Fréquenter les événements sportifs								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Jamais	17	28.8	10	20.0	7	30.4	18	20.6
Rarement	20	33.9	15	30.0	5	21.7	21	24.1
Souvent	6	10.1	4	8.0	4	17.3	25	28.7
Assez souvent	6	10.1	5	10.0	4	17.3	8	9.2
Très souvent	10	16.9	16	32.0	3	13.0	15	17.2
Données manquantes	7		6		2		1	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Fréquenter des spectacles culturels et musicaux								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Jamais	21	38.8	12	27.2	8	40.0	35	41.1
Rarement	16	29.6	18	40.9	4	20.0	21	24.7
Souvent	7	12.9	9	20.4	0	0.0	14	16.4
Assez souvent	5	9.2	4	9.0	6	30.0	8	9.4
Très souvent	5	9.2	1	2.2	2	10.0	7	8.2
Données manquantes	12		12		5		3	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Fréquenter d'autres variétés de spectacles								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Jamais	7	44.6	3	42.8	5	31.2	9	26.4
Rarement	5	33.3	2	28.5	4	25.0	6	17.6
Souvent	1	6.7	2	28.5	3	18.7	6	17.6
Assez souvent	1	6.7	0	0.0	3	18.7	3	8.8
Très souvent	1	6.7	0	0.0	1	6.2	10	28.8
Données manquantes	51		49		9		54	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Travailler à l'ordinateur								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tous les jours	3	11.5	23	44.2*	2	8.0	6	7.4
Plus d'une fois par semaine	16	61.5	23	44.2	2	8.0	15	18.5
Plus d'une fois par mois	3	11.5	3	5.7	6	24.0	5	6.1
Moins d'une fois pas mois	1	3.8	1	1.9	4	16.0	6	7.4
Jamais	3	11.5	2	3.8	11	44*	49	60.4*
Données manquantes	40*			4			7	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

	Majoritaires				Minoritaires			
La fréquence des échelles	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
Jouer à l'ordinateur								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tous les jours	1	2.7	18	34.6	0	0.0	12	14.4
Plus d'une fois par semaine	22	59.4	24	46.1	3	12.0	15	18.0
Plus d'une fois par mois	7	18.9	7	13.4	8	32.0	9	10.8
Moins d'une fois pas mois	3	8.1	1	1.9	4	16.0	6	7.2
Jamais	4	10.8	2	3.8	10	40.0*	41	49.4*
Données manquantes	29*		4					
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

Tableau AD 51. Les groupes majoritaires et les groupes minoritaires et la possession des livres, des journaux et des périodiques : La fréquence des sujets

	Majoritaires				Minoritaires			
Réponses	Marocains arabisés		Marocains francisés		Marocains de Montréal		Marocains de Bruxelles	
Le sujet a des livres à la maison								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	63	95.4	53	96.3	25	100.0	84	97.6
Non	3	4.5	2	3.6	0	0.0	2	2.3
Données manquantes			1				2	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Le sujet a des journaux/périodiques à la maison								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	66	100.0	49	87.5	22	88.0	79	91.8
Non	0	0.0	7	12.5	3	12.0	7	8.1
Données manquantes							2	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Le sujet a des bandes dessinées à la maison								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	58	87.8	43	76.7	22	88.0	81	93.1
Non	8	12.1	13	23.2	3	12.0	6	6.9
Données manquantes							1	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Le sujet possède lui-même des livres								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	63	95.4	51	91.0	25	100.0	80	86.3
Non	3	4.5	5	8.9	0	0.0	3	3.6
Données manquantes							5	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Le sujet possède lui-même des journaux/périodiques								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	44	69.8	31	56.3	5	21.7	53	65.4
Non	19	30.1	24	43.6	18	78.2	28	34.5
Données manquantes	3		1		2		7	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100
Le sujet possède lui-même des bandes dessinées								
	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	48	71.6	36	65.4	18	78.2	79	92.9
Non	15	23.8	19	34.5	5	21.7	6	7.0
Données manquantes	3		1		2		3	
Total	66	100	56	100	25	100	88	100

Annexe E : Résultats de moyenne au test d'attitudes langagières

Tableau AE 52. La moyenne pour chaque sous-thème au test d'attitudes langagières

Variables	Marocains arabisés	Marocains francisés	Marocains de Montréal	Marocains de Bruxelles
	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne
AMAULM	3.73	3.81	2.88	3.33
AMGPLM	3.75	3.47	3.66	3.76
AMAUFR	4.07	4.27	4.52	4.29
AMGPFR	4.02	3.89	3.09	3.96
MOTINS	3.72	3.92	4.36	3.93
ALEC	4.28	4.30	3.83	4.08
AECR	4.06	4.04	3.87	3.94
IAL	4.35	4.51	2.08	4.16

AAULM : Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue maternelle

AGPLM : Attitude face aux gens qui parle leur langue maternelle

AAUFR: Attitude face à l'apprentissage et à l'utilisation du français

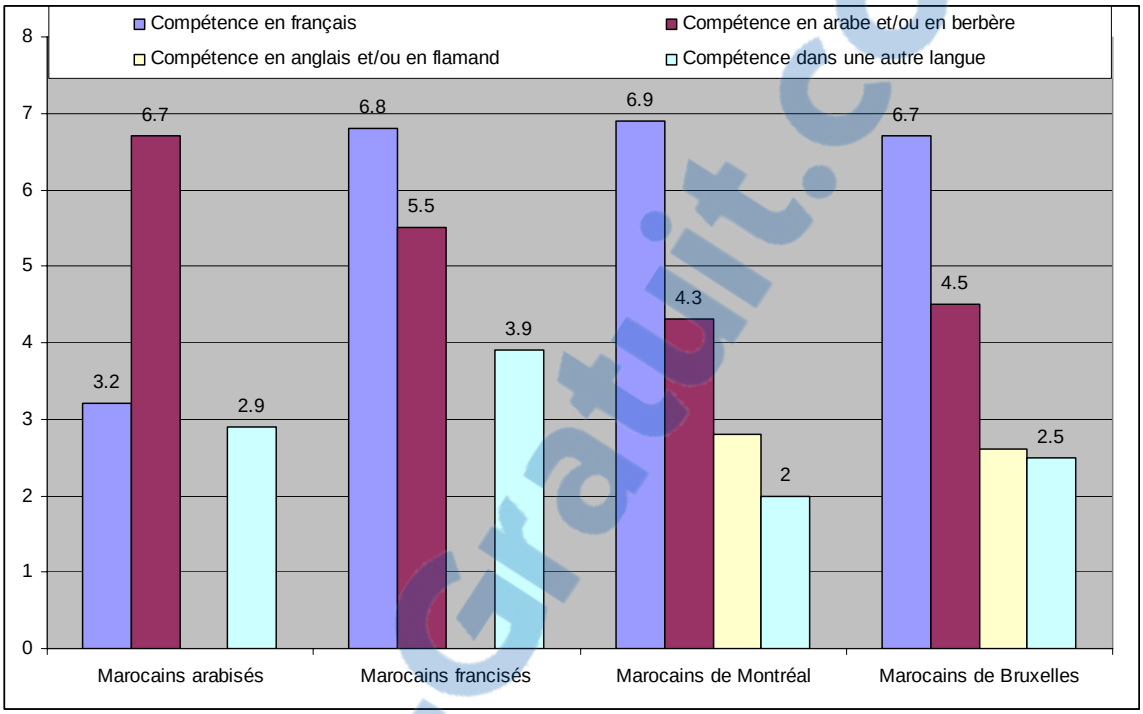
AGPFR : Attitude face aux gens qui parle le français

ALEC : Attitude face à la lecture

AECR : Attitude face à l'écriture

AIAAL : Attitude face à l'intérêt face aux autres langues

Figure AE1. Le score moyen du niveau perçu de compétence linguistique dans différentes langues et chez chacun des groupes.



Rapport-Gratuit.com

2 Annexe F : Questionnaire des Marocains du Maroc (arabisés et francisés)

Instructions générales

Le but de ce questionnaire est de connaître vos opinions ou avis sur les gens et sur les langues française, arabe et berbère. Il ne s'agit pas d'un examen**,** ni d'un devoir de classe**.** Le questionnaire ne sera pas noté, et ne sera pas remis à l'école**.**

Il est important que vous répondiez aux questions avec précision et sincérité**.** Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, **ce qui compte, c'est ce que vous pensez et vos sentiments personnels.**

Ne répondez pas aux questions qui ne s’appliquent pas à vous

Merci

2.0 Partie 1 : Les renseignements de base et les usages langagiers

(1) Sujet :

(2) Pays :

(3) Milieu :

(4) Niveau de scolarité :

(5) Groupe :

(6) **1.**Es-tu une fille ou un garçon ? ( ) fille ( ) garçon

(7) **2.**Quel est ton âge? _____

(8) **3.**Où es-tu né(e) ? _____

(9) **4.**Ce lieu de naissance est-il une ville ( ) ou un village ( ) ?

(10) **5.**Ton père est originaire de quel pays ? _____

(11) **6.** de quelle ville _____ ou de quel village ? _____

(12) **7.**Ta mère est originaire de quel pays _____

(13) **8.**de quelle ville _____ ou de quel village _____

(14)(15) **9.**Avec quelles personnes habites-tu dans ta maison ? Donne plusieurs réponses s'il y a lieu ?

(16) **9.1** ( ) ton père ?

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

(17) **9.2** ( ) ta mère ?

(**18**) **9.3** ( ) les autres femmes de ton père ?

(**19**) **9.4** ( ) tes frères ?

(20) **9.5** ( ) tes demi-frères ?

(21) **9.6** ( ) tes sœurs ?

(22) **9.7** ( ) tes demi-sœurs ?

(23) **9.8** ( ) ton ou tes grands-parents paternels, c'est-à-dire les parents de ton père ?

(**24**) **9.9** ( ) ton ou tes grands-parents maternels, c'est-à-dire les parents de ta mère ?

(25) **9.10** ( ) Autres- Lesquelles ? _____

(26)-(27)-(28)-(29)

(30) **10**. As-tu été à l'école maternelle ? ( ) oui ( ) non

(31) Si oui, quelle langue parlais-tu à l'école maternelle? _____

(32) **11.** As-tu été à l'école coranique avant de rentrer en primaire ?
( ) oui ( ) non

(33) **12.** Vas-tu encore à l'école coranique pendant tes études ?

( ) oui ( ) non

(36) **13.** Quelle est la langue maternelle de ton père ? (mets une croix X à côté de ton choix):

( ) Arabe ( ) Berbère ( ) Autre. Laquelle?_____

(37) **14.** Quelle est la langue maternelle de ta mère ? (Mets une croix X à côté de ton choix):

( ) Arabe ( ) Berbère ( ) Autre. Laquelle?_____

(38) **15.** Quelle est ta langue maternelle? (Mets une croix X à côté de ton choix):

( ) Arabe ( ) Berbère ( ) Autre. Laquelle?_____

(39) **16.** Quelle est la première langue que tu as parlée quand tu étais petit (e) ? (Mets une croix X à côté de ton choix):

( ) Arabe ( ) Berbère ( ) Autre. Laquelle?_____

(42) **17.** Indique par une croix la ou les langues que ton père te parle (ou te parlait)

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre - laquelle? _____

(43) **OU** ( ) mon père est décédé

(44) **18.** Indique par une croix la ou les langues que tu parles (ou que tu parlais) à ton père :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre -Laquelle? _____

(45) **19.** Indique par une croix la ou les langues que ta mère te parle (ou te parlait)

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre -Laquelle? _____

(46) 20. Indique par une croix la ou les langues que tu parles (ou que tu parlais) à ta mère

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre - Laquelle? _____

(47) OU ( ) Ma mère est décédée

(48) 21. Indique par une croix la ou les langues que te parlent tes frères, sœurs, demi-frères et demi-sœurs

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre - Laquelle? _____

(49) OU Je n'ai pas de frères et sœurs ( ).

(50) 22. Indique par une croix la ou les langues que tu parles à tes frères, sœurs, demi-frères et demi-sœurs :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère
( ) Autre - Laquelle? _____

(51). 23. Indique par une croix la ou les langues que tu parles avec tes camarades d'école :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre - Laquelle? _____

(52). 24. Indique par une croix la ou les langues que tu parles avec des camarades qui ne sont pas à ton école :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre - Laquelle? _____

(53). 25. Est-ce que dans ton école vous pouvez parler :

( ) Seulement le français ?

( ) Toutes les langues que vous voulez ?

( ) Seulement l'arabe?

( ) Le français et l'arabe?

(54). 26. As-tu suivi des cours de français à l'école primaire ?

( ) oui ( ) non

(55). 27. As-tu suivi des cours d'arabe à l'école primaire ?

( ) oui ( ) non

(56). 28. Est-ce que tu suis des cours de français à l'école secondaire?

( ) oui ( ) non

2.1 Partie 2 : Les habitudes linguistiques et culturelles

Code_____

Nom _____

Prénom _____

Ce questionnaire concerne tes habitudes culturelles et linguistiques. (Par exemple, regarder la télévision; écouter la radio; lire des livres; aller au cinéma, etc.

Indique par une croix ta réponse dans les cases prévues.

(57) **1.** Y a-t-il un poste de télé à la maison ( ) oui ( ) non

(58) **2.** Est-ce que tu regardes la télévision ?

( ) Très souvent

( ) Assez souvent

( ) Souvent

( ) Rarement

( ) Jamais

(59) **3.** Est-ce que tu regardes la télévision ?

( ) Seulement en français

( ) Seulement en arabe

( ) Autant en français qu'en arabe

(60) ( ) Seulement dans une autre langue. Laquelle?

_____

(61) **4.** Y a-t-il un poste de radio à la maison ? ( ) oui ( ) non

(62) **5.** Est-ce que tu écoutes des émissions parlées à la radio :

( ) Seulement en français

( ) Seulement en arabe

( ) Autant en français qu'en arabe

(63) ( ) Seulement dans une autre langue. Laquelle?

_____.

(64) **6.** Quel genre de chansons écoutes-tu habituellement (à la radio, en cassettes ou en disques) ?

( ) Chansons françaises

( ) Chansons arabes

(65) ( ) Dans d'autres langues ? Lesquelles ?

(66) **7.** Est-ce que tu regardes des films (cinéma, vidéo, télévision, etc.)

( ) Seulement en français

( ) Seulement en arabe

( ) Autant en français qu'en arabe

(67) ( ) Seulement dans une autre langue. Laquelle?

8. Est-ce que tu vas aux spectacles suivants :

SPECTACLES	Très souvent	Assez souvent	Souvent	Rarement	Jamais
(68) Pièces de théâtre					
(69) Cinéma					
(70) Événements sportifs					
(71) Spectacles culturels et musicaux					
(72) Autres. Lesquels : _____					

9. Est-ce qu'il y a à la maison :

(73) - Des livres ( ) oui ( ) non

(74) - De journaux ou périodiques ( ) oui ( ) non

(75) - Des bandes dessinées ( ) oui ( ) non

10. Est-ce que tu possèdes toi-même :

(76) - Des livres ( ) oui ( ) non

(77) -Des journaux ( ) oui ( ) non

(78) - Des bandes dessinées ( ) oui ( ) non

(79) 11. Est-ce que tu lis des livres en dehors des lectures imposées par l'école ?

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

(80) 12. Est-ce que tu lis des journaux ou des périodiques :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

(81) 13. Est-ce que tu lis des bandes dessinées :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

(82) 14. Est-ce que tu empruntes des livres à la bibliothèque ou à un ami:

( ) Une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Une fois par mois

( ) Jamais

Rapport-Gratuit.com

(83) 15. Est-ce que tu as accès à un ordinateur ? ( ) oui ( ) non.

(Si oui, répond aux questions suivantes. Si non passe à la question 18)

(84) 16. Est-ce que tu travailles à l'ordinateur ?

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

(85) 17. Est-ce que tu joues à l'ordinateur :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

(86) 18. Est-ce que tu écris pour ton plaisir, en dehors de tes travaux scolaires :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

(87) 19. Qu'est-ce que tu aimes écrire :

( ) Des lettres?

( ) Un journal?

( ) Des notes?

( ) Un poème ou un texte?

( ) Autre. Quoi ? _____

( ) Je n'écris jamais.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2.2 Partie 3 : Les compétences linguistiques

Code_____

Nom _____

Prénom _____

Directives au (à la) répondant (e)

Dans cette partie du questionnaire se trouvent des affirmations portant sur les différentes langues que tu comprends. Nous aimerions que tu nous indiques comment tu te sens par rapport à ces affirmations d'après l'échelle que voici :

Voici un exemple : Je suis capable de lire **en russe** ____

1	2	3	4	5	6	7
Incapable	Très peu capable	Peu capable	Moyennement capable	Assez bien capable	Très bien capable	Parfaitement capable

Si tu penses que tu es peu capable de lire en russe, tu dois indiquer le chiffre **3** de la façon suivante :

Je suis capable de lire **en russe** **__3__**.

Mais si tu penses que tu es capable de lire assez bien en russe**,** tu dois indiquer le chiffre **5** et si par contre**,** tu penses que tu es moyennement capable de lire en russe, tu dois indiquer le chiffre **4.**

Tu peux donc indiquer un chiffre **1** à **7** selon ce que tu penses de tes capacités**.** Tu dois donner une seule réponse par affirmation**. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Il ne s'agit pas d'un devoir de classe ni d'un examen.**

1. Je suis capable de comprendre une histoire

(100) - en français ___

(101) - en arabe ___

(102) - en berbère___

(104) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

2. Je suis capable de comprendre quelqu'un qui parle

(105) - en français ___

(106) - en arabe ___

(107) - en berbère___

(109) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

3. Je suis capable de m'exprimer

(110) - en français ___

(111) - en arabe ___

(112) - en berbère___

(114) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

4. Je suis capable de comprendre quelqu'un qui me demande des renseignements

(115) - en français ___

(116) - en arabe ___

(117) - en berbère___

(119) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

5. Je suis capable de lire un livre

(120) - en français ___

(121) - en arabe ___

(122) - en berbère___

(124) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

6. Je suis capable d'expliquer mon cours de mathématiques

(125) - en français ___

(126) - en arabe ___

(127) - en berbère___

(129) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

7. Je suis capable de m'exprimer dans un magasin

(130) - en français ___

(131) - en arabe ___

(132) - en berbère___

(134) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

8. Je suis capable de lire des bandes dessinées

(135) - en français ___

(136) - en arabe ___

(137) - en berbère___

(139) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

9. Je suis capable de lire des romans

(140) - en français ___

(141) - en arabe ___

(145) - en berbère___

(144) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

10. Je suis capable de lire des panneaux de publicité

(145) - en français ___

(146) - en arabe ___

(147) - en berbère___

(149) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

11. Je suis capable de faire une rédaction

(150) - en français ___

(151) - en arabe ___

(152) - en berbère___

(154) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

12. Je suis capable d'écrire une lettre

(155) - en français ___

(156) - en arabe ___

(157) - en berbère___

(159) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

2.3 Partie 4 : Les attitudes langagières

Code_____

Nom _____

Prénom_____

Instructions

Dans les pages qui suivent, vous trouverez des affirmations c'est-à-dire des phrases avec lesquelles certaines personnes sont d'accord et d'autres non. Il ne s'agit pas d'un examen ni d'un devoir de classe, le maître ou la maîtresse ne lira pas ce que vous écrivez. Il n'y a donc pas de bonne ni de mauvaise réponse parce que chacun peut avoir des opinions personnelles. Vous aurez simplement à indiquer votre réponse en encerclant le chiffre qui correspond à votre opinion, c'est-à-dire le chiffre qui correspond à la réponse avec laquelle vous êtes d'accord.

Pour que ce questionnaire soit utile, il est très important que vous répondiez à toutes les phrases avec sincérité et précision.

Voici deux exemples :

1) Le Football est le meilleur sport.

2) Je n'aime pas entendre les chansons de Chab Mami

1	2	3	4	5
Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord

Certaines personnes encercleraient 1 ou "je ne suis pas du tout d'accord", d'autres 5 ou "je suis tout à fait d'accord" et d'autres une des trois autres réponses, c'est-à-dire 2 ou 4 ou 3. Ce qui compte, c'est votre opinion personnelle et sincère.

Répondez aux affirmations suivantes en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse. Si vous avez des difficultés, levez la main pour avoir des explications.

Rapport-Gratuit.com

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(160) 1. De façon générale, il est très important de bien maîtriser l'arabe pour résoudre des problèmes.	1	2	3	4	5
(161) 2. Mes parents sont fiers lorsque je parle très bien l'arabe ou le berbère.	1	2	3	4	5
(162) 3. Les gens qui parlent une langue autre que l'arabe ou le berbère apportent de mauvaises habitudes au Maroc.	1	2	3	4	5
(163) 4. La lecture n'est pas une activité importante	1	2	3	4	5
(164) 5. J'admire les Marocains qui parlent très bien le français.	1	2	3	4	5
(165) 6. Les francophones dont la langue maternelle est le français sont des gens intelligents et travailleurs.	1	2	3	4	5
(166) 7. Si je devais visiter un pays étranger j'aimerais être capable de parler la langue de ce pays.	1	2	3	4	5
(167) 8. J'aime les francophones dont la langue maternelle est le français.	1	2	3	4	5
(168) 9. La lecture est une activité importante.	1	2	3	4	5
(169) 10. Il est important de parler couramment et correctement le français.	1	2	3	4	5
(170) 11. Avoir appris à écrire me permet de faire des activités importantes dans la vie.	1	2	3	4	5
(171) 12. On devrait toujours apprendre à parler plusieurs langues.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(172) 13. Avoir appris à lire me permet de faire des activités importantes.	1	2	3	4	5
(173) 14. J'aime bien les Marocains qui parlent leur langue maternelle l'arabe ou le berbère.	1	2	3	4	5
(174) 15. Il vaut mieux se méfier des gens qui parlent français.	1	2	3	4	5
(175) 16. Apprendre à analyser une langue à l'école me permet de mieux réussir \dans la vie.	1	2	3	4	5
(176) 17. De façon générale il est important de bien maîtriser le berbère pour mieux résoudre des problèmes.	1	2	3	4	5
(177) 18. J'aime les Marocains qui parlent très bien le français.	1	2	3	4	5
(178) 19. J'aimerais connaître beaucoup de gens qui parlent français.	1	2	3	4	5
(179) 20. Bien écrire une langue aide à bien réfléchir.	1	2	3	4	5
(180) 21. Je préfère écouter une histoire plutôt que de la lire.	1	2	3	4	5
(181) 22. Apprendre sa langue maternelle (l'arabe ou le berbère) à l'école est ou serait complètement inutile.	1	2	3	4	5
(182) 23. J'admire les Marocains qui parlent très bien l'arabe.	1	2	3	4	5
(183) 24. J'ai besoin de maîtriser le français pour mieux comprendre les cours de sciences.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(184) 25. Le français ne devrait pas être une partie importante du programme scolaire.	1	2	3	4	5
(185) 26. Le fait de parler couramment l'arabe ou le berbère ne m'apportera rien plus tard.	1	2	3	4	5
(186) 27. J'aime ou j'aimerais beaucoup pouvoir lire très bien en arabe.	1	2	3	4	5
(187) 28. J'aime les Marocains dont la langue maternelle est le berbère.	1	2	3	4	5
(188) 29. Les Marocains dont la langue maternelle est l'arabe sont des gens intelligents et travailleurs.	1	2	3	4	5
(189) 30. Ce n'est pas très important de lire dans une langue autre que le l'arabe.	1	2	3	4	5
(190) 31. Il n'est pas nécessaire de bien écrire une langue pour très bien réfléchir.	1	2	3	4	5
(191) 32. Faire mes études en arabe est ou serait une expérience agréable.	1	2	3	4	5
(192) 33. Faire mes études en français est ou serait une expérience agréable.	1	2	3	4	5
(193) 34. Je n'aime ou je n'aimerais pas apprendre une autre langue que l'arabe	1	2	3	4	5
(194) 35. Lire beaucoup me permet de connaître davantage de mots et d'enrichir mon vocabulaire.	1	2	3	4	5
(195) 36. On devrait accorder moins d'importance aux gens qui parlent le français	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(196) 37. Plus je rencontre des gens qui parlent le français, plus je voudrais parler couramment et correctement le français.	1	2	3	4	5
(197) 38. Écrire beaucoup ne m'aide pas à obtenir de meilleurs résultats scolaires.	1	2	3	4	5
(198) 39. Je n'aime pas apprendre et étudier le français.	1	2	3	4	5
(199) 40. Si je devais habiter un autre pays que le Maroc, je ferais tout pour apprendre la langue de ce pays	1	2	3	4	5
(200) 41. Les Marocains qui parlent l'arabe ou le berbère sont des gens intelligents et travailleurs	1	2	3	4	5
(201) 42. Pour réussir ses études, il faut être capable d'analyser des textes écrits.	1	2	3	4	5
(202) 43. Les Marocains qui parlent très bien le français ont de mauvaises habitudes.	1	2	3	4	5
(203) 44. De façon générale, il est très important de bien maîtriser le français pour comprendre les sciences.	1	2	3	4	5
(204)45. Les Marocains qui parlent très bien le français jouent un rôle utile au Maroc.	1	2	3	4	5
(205) 46. J'aime les Marocains dont la langue maternelle est l'arabe ou le berbère.	1	2	3	4	5
(206) 47. Écrire beaucoup m'aide à mieux comprendre mes devoirs scolaires.	1	2	3	4	5
(207) 48. Apprendre à bien à lire me permet de mieux réussir dans la vie.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(208) 49. Mes parents n'insistent pas pour que je parle très bien le français.	1	2	3	4	5
(209)50. D'une façon générale, il est important de bien maîtriser l'arabe pour mieux comprendre les sciences.	1	2	3	4	5
(210) 51. Je m'améliore en français parce que je lis beaucoup.	1	2	3	4	5
(211) 52. J'aime les gens qui parlent le français.	1	2	3	4	5
(212) 53. J'admire les Marocains qui parlent très bien le français.	1	2	3	4	5
(213) 54. Bien maîtriser le français est utile pour avoir un bon travail et gagner beaucoup d'argent.	1	2	3	4	5
(214) 55. La lecture est un de mes loisirs préférés.	1	2	3	4	5
(215) 56. J'admire les gens qui écrivent correctement	1	2	3	4	5
(216) 57. Je n'aime pas lire.	1	2	3	4	5
(217) 58. Apprendre une langue autre que l'arabe ou le berbère est une expérience désagréable.	1	2	3	4	5
(218) 59. Les Marocains qui parlent l'arabe ou le berbère ne sont pas des gens bien élevés.	1	2	3	4	5
(219) 60. J'aime écrire.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(220) 61. Une personne cultivée lit beaucoup	1	2	3	4	5
(221) 62. J'aime bien les Marocains qui parlent bien le français.	1	2	3	4	5

2.4 Partie 5 : L'identité culturelle

Code_____

Nom _____

Prénom _____

Voici une liste de mots. Ces mots désignent des personnes que vous connaissez ou dont vous avez déjà entendu parler.

- Nous allons lire ces termes ensemble.
- Les Marocains arabophones**(*)** peu scolarisés**(*)**
- Les Marocains arabophones scolarisés en français
- Les Marocains arabophones scolarisés en arabe
- Les Marocains berbérophones**(*)** peu scolarisés
- Les Marocains berbérophones scolarisés en français
- Les Marocains berbérophones scolarisés en arabe
- Les immigrants marocains arabophones
- Les immigrants marocains berbérophones
- Les Marocains arabophones bilingues (arabe+français)
- Les Marocains berbérophones bilingues (berbère+français¨)
- Les Européens francophones
- Moi-même.

_____

(*) arabophones: ce sont des personnes qui parlent l'arabe.

( ) berbérophones: ce sont des personnes qui parlent le berbère.*

( ) peu scolarisés: ce sont des personnes qui n'ont pas reçu une grande scolarisation.*

Instructions

Dans les pages suivantes**,** vous allez trouver 66 paires de mots qui désignent des gens**.** Ces mots sont repris de la liste que je viens de vous lire**.** Vous devez décider de façon générale dans quelle mesure ces deux personnes sont semblables ou différentes**. Vous pouvez utiliser toutes les raisons que vous pensez valables pour prendre votre décision.**

Répondez rapidement. Indiquez votre réponse sur cette échelle qui va de **1** à **9 :**

très semblables 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Indiquez votre réponse en entourant le chiffre de l'échelle qui correspond le mieux à votre opinion.

Exemple : Les Québécois francophones et les Américains sont...

Si vous pensez que les deux groupes de personnes concernées sont très semblables vous entourez le chiffre **1.**

très semblables (1) 2 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont un peu moins semblables, vous entourez le chiffre **2.**

très semblables 1 (2) 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont plus ou moins semblables, vous entourez le chiffre **5.**

très semblables 1 2 3 4 (5) 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont très différents, vous entourez le chiffre **9.**

très semblables 1 2 3 4 5 6 7 8 (9) **très différents.**

	Très semblables								Très différents
1. Des marocains arabophones peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Des Marocains arabophones scolarisés en français et des Marocains arabophones scolarisés en arabe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Des Marocains berbérophones scolarisés en français et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Des Marocains berbérophones scolarisés en français et des Marocains berbérophones scolarisés en arabe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Des Marocains berbérophones scolarisés en arabe et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Des immigrants marocains berbérophones et des Marocains arabophones scolarisés en français.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Des européens francophones et des Marocains arabophones bilingues (arabe+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Des Marocains berbérophones peu scolarisés et des Marocains arabophones scolarisés en arabe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Des Marocains arabophones scolarisés en français et des européens francophones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Des Marocains berbérophones scolarisés en arabe et des immigrants Marocains arabophones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Des Marocains berbérophones scolarisés en français et des immigrants Marocains arabophones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Des immigrants marocains arabophones et des immigrants marocains berbérophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Des immigrants marocains berbérophones et des Marocains arabophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Des immigrants marocains berbérophones et des Marocains berbérophones bilingues (berbère+français).									
15. Des Marocains berbérophones bilingues (berbère+français) et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Des Marocains arabophones scolarisés en français et des Marocains berbérophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Des immigrants marocains arabophones et moi-même	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Des Marocains berbérophones scolarisés en français et des Marocains berbérophones bilingues (berbère+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	Très semblables								Très différents
19. Des Marocains berbérophones scolarisés en arabe et des Marocains berbérophones bilingues (berbère+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Des Marocains arabophones peu scolarisés et des Marocains berbérophones bilingues(berbère+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Des Marocains berbérophones peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Des Marocains berbérophones peu scolarisés des européens francophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Des Marocains arabophones scolarisés en français et des Marocains arabophones bilingues (arabe+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Des Marocains berbérophones scolarisés en arabe et des immigrants marocains berbérophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. Des Marocains berbérophones scolarisés en français et des immigrants marocains berbérophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. Des immigrants marocains arabophones et des Marocains arabophones scolarisés en français.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. Des immigrants marocains berbérophones et des Marocains berbérophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. Des européens francophones et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29. Des Marocains arabophones bilingues (arabe+français) et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Des immigrants marocains berbérophones et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31. Des immigrants marocains arabophones et des Marocains arabophones bilingues (arabe+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32. Des Marocains berbérophones scolarisés en français et des européens francophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33. Des Marocains berbérophones scolarisés en arabe et des européens francophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34. Des Marocains arabophones peu scolarisés et des européens francophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35. Des Marocains arabophones scolarisés en arabe et des Marocains arabophones bilingues (arabe+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36. Des Marocains berbérophones peu scolarisés et des Marocains arabophones bilingues (arabe+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37. Des Marocains arabophones scolarisés en français et des Marocains berbérophones bilingues (berbère+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38. Des Marocains berbérophones scolarisés en arabe et des Marocains arabophones scolarisés en français.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
39. Des Marocains berbérophones scolarisés en français et des Marocains arabophones scolarisés en français.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Thèse Grotut.com

	Très semblables								Très différents
40. Des Marocains arabophones peu scolarisés et des immigrants marocains arabophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
41. Des immigrants marocains berbérophones et des Marocains arabophones scolarisés en arabe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
42. Des Marocains arabophones bilingues (arabe+ français) et des Marocains berbérophones bilingues (berbère+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
43. Des immigrants marocains berbérophones et des européens francophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
44. Des immigrants marocains arabophones et des Marocains berbérophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
45. Des Marocains berbérophones scolarisés en français et des Marocains arabophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
46. Des Marocains berbérophones scolarisés en arabe et des Marocains arabophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
47. Des Marocains arabophones scolarisés en français et des européens francophones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37. Des Marocains arabophones scolarisés en français et des Marocains berbérophones bilingues (berbère+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
48. Des Marocains berbérophones peu scolarisés et des Marocains berbérophones bilingues (berbère+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
49. Des Marocains arabophones scolarisés en arabe et des européens francophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
50. Des Marocains arabophones peu scolarisés et des Marocains arabophones scolarisés en arabe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
51. Des Marocains berbérophones scolarisés en arabe et des Marocains arabophones scolarisés en arabe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
52. Des Marocains berbérophones scolarisés en français et des Marocains arabophones scolarisés en arabe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
53. Des immigrants marocains arabophones et des européens francophones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
54. Des européens francophones et des Marocains berbérophones bilingues (berbère+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
55. Des Marocains arabophones scolarisés en français et des Marocains arabophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
56. Des immigrants marocains arabophones et des Marocains berbérophones bilingues (berbère+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
57. Des Marocains berbérophones scolarisés en français et des Marocains arabophones bilingues (arabe+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	Très semblables								Très différents
58. Des Marocains berbérophones scolarisés en arabe et des Marocains arabophones bilingues (arabe+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
59. Des Marocains arabophones peu scolarisés et des Marocains arabophones bilingue (arabe+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
60. Des Marocains arabophones scolarisés en arabe et des Marocains berbérophones bilingues **(**berbère+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
61. Des Marocains arabophones scolarisés en arabe et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
62. Des Marocains arabophones peu scolarisés et des Marocains berbérophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
63. Des Marocains berbérophones scolarisés en arabe et des Marocains berbérophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
64.Des Marocains berbérophones scolarisés en français et des Marocains berbérophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
65. Des immigrants marocains arabophones et des Marocains arabophones scolarisés en arabe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
66. Des immigrants marocains berbérophones et des Marocains arabophones bilingues (arabe+français).	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Merci beaucoup de votre précieuse collaboration

3 Annexe G : Questionnaire des Marocains de Montréal.

Instructions générales

Le but de ce questionnaire est de connaître vos opinions ou avis sur les gens et sur les langues française, arabe et berbère. Il ne s'agit pas d'un examen**,** ni d'un devoir de classe**.** Le questionnaire ne sera pas noté, et ne sera pas remis à l'école**.**

Il est important que vous répondiez aux questions avec précision et sincérité**.** Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, **ce qui compte, c'est ce que vous pensez et vos sentiments personnels.**

Merci

3.0 Partie 1 : Les renseignements de base et les usages langagiers

(1) Sujet :

(2) Pays :

(3) Milieu :

(4) Niveau de scolarité :

(5) Groupe :

(6) 3. Es-tu une fille ou un garçon ? ( ) fille ( ) garçon

(7) 4. Date de naissance : _____

(8) 5. Où es-tu né(e) ? _____

(9) 6. Ce lieu de naissance est-il une ville ( ) ou un village ( ) ?

(10) 7. Si tu es né(e) ailleurs qu'au Canada écris le nom du pays : _____

(11) 8. de la ville ou du village _____

(12) 9. Ton père est originaire de quel pays ? _____

(13) 10. de quelle ville _____ ou de quel village ? _____

(14) 11.Ta mère est originaire de quel pays _____

(15) 12. de quelle ville _____ ou de quel village _____

13. Avec quelles personnes habites-tu dans ta maison ? Donne plusieurs réponses s'il y a lieu ?

(16) **13. A** ( ) ton père ?

(17) **13. B** ( ) ta mère ?

(18) **13. C** ( ) la femme de ton père ?

(19) **13. 02** ( ) tes frères ?

(20) **13. 04** ( ) tes demi-frères ?

(21) **13. 06** ( ) tes soeurs ?

(22) **13. 08** ( ) tes demi-soeurs ?

(23) **13. 10** ( ) ton ou tes grands-parents paternels, c'est-à-dire les parents de ton père ?

(24) **13.12** ( ) ton ou tes grands-parents maternels, c'est-à-dire les parents de ta mère?

(25) **13.14** ( ) Autres- Lesquelles ? _____

(26) **14**.Si tu n'es pas né(e) à Montréal depuis combien de temps habites-tu à Montréal ?_____

(27) **15.**Si tu n'es pas né(e) à Montréal où habitais-tu avant de venir à Montréal ? _____

(28) **16.**L'endroit où tu habitais était-il une ville ( ) ou un village ? ( )

(29) **17.**Allais-tu à l'école ailleurs avant de venir à Montréal ?
( ) oui ( ) non

(30) **18.** As-tu été à l'école maternelle ?
( ) oui ( ) non

(31) **19.**Si oui, quelle langue parlais-tu à l'école maternelle ? _____

(32) **20.**As-tu été à l'école coranique avant de rentrer en primaire
( ) oui ( ) non

(33) **21.**As-tu été ou vas-tu encore à l'école coranique pendant tes études
( ) oui ( ) non

22. Depuis combien de temps tes parents habitent-ils à Montréal ?

(34) a) ton père ? _____ ( ) je ne sais pas ( ) mon père ne vit plus

(35) b) ta mère ? _____ ( ) je ne sais pas ( ) ma mère ne vit plus.

(36) **23.**Quelle est la langue de ton père ? _____

(37) **24.**Quelle est la langue de ta mère ? _____

(38) **25.**Quelle est ta langue ? _____

(39) **26.**Quelle est la première langue que tu as parlée quand tu étais petit (e) ?
27a. Est-ce que tu parles l'arabe?
( ) oui ( ) non

(41) **27a.**Est-ce que tu parles le berbère?
( ) oui ( ) non

(42) **28.** Indique par une croix la ou les langues que ton père te parle (ou te parlait)

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère ( ) Autre - Laquelle _____

(43) ( ) mon père est décédé ( ) je ne vois jamais mon père

(44) **29.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles (ou que tu parlais) à ton père :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre - Laquelle _____

(45) **30.**Indique par une croix la ou les langues que ta mère te parle (ou te parlait)

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère ( ) Autre - Laquelle _____

(46) **31.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles (ou que tu parlais) à ta mère:

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre - Laquelle _____

(47) ( ) Ma mère est décédée ( ) Je ne vois jamais ma mère

(48) **32.**Indique par une croix la ou les langues que te parlent tes frères, soeurs, demi-frères et demi-soeurs

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre - Laquelle _____

(49) Je n'ai pas de frères et soeurs ( ).

(50) **33.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles à tes frères, soeurs, demi-frères et demi-soeurs :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre - Laquelle _____

(51) **34.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles avec tes camarades d'école :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre - Laquelle _____

(52) 35. Indique par une croix la ou les langues que tu parles avec des camarades qui ne sont pas à ton école :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Autre - Laquelle _____

(53) 36. Est-ce que dans ton école vous pouvez parler :

( ) Seulement le français ?

( ) Toutes les langues que vous voulez ?

37. As-tu suivi des cours d'arabe à l'école ?

(54) Primaire ( ) oui ( ) non

(55) Secondaire ( ) oui ( ) non

(56) 38. As-tu suivi des cours d'arabe en dehors de l'école ?

( ) oui ( ) non

3.1 Partie 2 : Les habitudes linguistiques et culturelles

Code_____

Nom _____

Prénom _____

Ce questionnaire concerne tes habitudes culturelles, tels la télévision, la radio, la lecture, le cinéma, etc...

Indique par une croix ta réponse dans les cases prévues.

(57) 1. Y a-t-il un poste de télé à la maison ( ) oui ( ) non

(58) 2. Est-ce que tu regardes la télé ?

( ) Très souvent ( ) Assez souvent ( ) souvent rarement ( ) jamais ( )

(59) 3. Est-ce que tu regardes la télévision

( ) Seulement en français

( ) Surtout en français

( ) Autant en français que dans une autre langue

(60) ( ) Surtout dans une autre langue ? Laquelle : _____

(61) 4. Y a-t-il un poste de radio à la maison ? ( ) oui ( ) non

(62) 5. Est-ce que tu écoutes des émissions parlées à la radio :

( ) Seulement en français

( ) Surtout en français

( ) Autant en français que dans une autre langue

(63) ( ) surtout dans une autre langue ? Laquelle ?

(64) 6. Quel genre de chansons écoutes-tu habituellement (à la radio, en cassettes, ou en disques) ?

( ) Chansons françaises

(65) ( )Dans d'autres langues ? Lesquelles ?

(66) 7. Est-ce que tu regardes des films (cinéma, vidéo, télé, etc.)

( ) Seulement en langue française

( ) Surtout en français

( ) Autant en français que dans une autre langue

(67) ( ) Surtout dans une autre langue ? Laquelle ?

Rapport-Gratuit.com

8. Est-ce que tu vas aux spectacles suivants :

SPECTACLES	Très souvent	Assez souvent	Souvent	Rarement	Jamais
(68) Pièces de théâtre **(69**) Shows (vedettes....) **(70)** Spectacles sportifs **(71)**Spectacles culturels (danses, mimes, ballets...) **(72**) Autres Lesquels : _____					

9. Est-ce qu'il y a à la maison :

(73) - des livres ( ) oui( ) non

(74) - des journaux ou périodiques ( ) oui( ) non

(75) - des bandes dessinées ( ) oui( ) non

10. Est-ce que tu possèdes toi-même :

(76) - des livres ( ) oui( ) non

(77) - des journaux ( ) oui( ) non

(78) - des bandes dessinées ( ) oui( ) non

(79) 11. Est-ce que tu lis des livres en dehors des lectures imposées par l'école ?

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

(80) 12. Est-ce que tu lis des journaux ou des périodiques :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

(81) 13. Est-ce que tu lis des bandes dessinées :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

(82)14. Est-ce que tu empruntes des livres à la bibliothèque, ou à un ami (en dehors des lectures imposées par l'école)

( ) Une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Une fois par mois

( ) Jamais

(83) 15. Est-ce que tu as accès à un ordinateur ? ( ) oui ( ) non

(84) 16. Si oui, est-ce que tu travailles à l'ordinateur ?

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

(85)17. Est-ce que tu joues à l'ordinateur :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

(86) 18. Est-ce que tu écris pour ton plaisir, en dehors de tes travaux scolaires :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

(87) 19. Qu'est-ce que tu aimes écrire :

( ) Des lettres

( ) Un journal

( ) Des notes

( ) Un poème ou un texte

( ) Autre. Quoi ? _____

( ) Je n'écris jamais.

3.2 Partie 3 : Les compétences linguistiques

Code_____

Nom _____

Prénom_____

Directives au (à la) répondant (e)

Dans cette partie du questionnaire se trouvent des affirmations portant sur les différentes langues que tu comprends. Nous aimerions que tu nous indiques comment tu te sens par rapport à ces affirmations d'après l'échelle que voici :

Voici un exemple : Je suis capable de lire **en russe** ____

1	2	3	4	5	6	7
Incapable	Très peu capable	Peu capable	Moyennement capable	Assez bien capable	Très bien capable	Parfaitement capable

Si tu penses que tu es peu capable de lire en russe, tu dois indiquer le chiffre **3** de la façon suivante :

Je suis capable de lire **en russe** **__3__**.

Mais si tu penses que tu es capable de lire assez bien en russe**,** tu dois indiquer le chiffre **5** et si par contre**,** tu penses que tu es moyennement capable de lire en russe, tu dois indiquer le chiffre **4.**

Tu peux donc indiquer un chiffre **1** à **7** selon ce que tu penses de tes capacités**.** Tu dois donner une seule réponse par affirmation**. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Il ne s'agit pas d'un devoir de classe ni d'un examen.**

1. Je suis capable de comprendre une histoire

(100) - en français ___

(101) - en arabe ___

(102) - en berbère___

(103) - en anglais___

(104) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

2. Je suis capable de comprendre quelqu'un qui parle

(105) - en français ___

(106) - en arabe ___

(107) - en berbère___

(108) - en anglais___

(109) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

3. Je suis capable de m'exprimer

(110) - en français ___

(111) - en arabe ___

(112) - en berbère___

(113) - en anglais___

(114) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

4. Je suis capable de comprendre quelqu'un qui me demande des renseignements

(115) - en français ___

(116) - en arabe ___

(117) - en berbère___

(118) - en anglais___

(119) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

5. Je suis capable de lire un livre

(120) - en français ___

(121) - en arabe ___

(122) - en berbère___

(123) - en anglais___

(124) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

6. Je suis capable d'expliquer mon cours de mathématiques

(125) - en français ___

(126) - en arabe ___

(127) - en berbère___

(128) - en anglais___

(129) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

7. Je suis capable de m'exprimer dans un magasin

(130) - en français ___

(131) - en arabe ___

(132) - en berbère___

(133) - en anglais___

(134) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

8. Je suis capable de lire des bandes dessinées

(135) - en français ___

(136) - en arabe ___

(137) - en berbère___

(138) - en anglais___

(139) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

9. Je suis capable de lire des romans

(140) - en français ___

(141) - en arabe ___

(142) - en berbère___

(143) - en anglais___

(144) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

10. Je suis capable de lire des panneaux de publicité

(145) - en français ___

(146) - en arabe ___

(147) - en berbère___

(148) - en anglais___

(149) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

11. Je suis capable de faire une rédaction

(150) - en français ___

(151) - en arabe ___

(152) - en berbère___

(153) - en anglais___

(154) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

12. Je suis capable d'écrire une lettre

(155) - en français ___

(156) - en arabe ___

(157) - en berbère___

(158) - en anglais___

(159) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

3.3 Partie 4 : Les attitudes langagières

Code_____

Nom _____

Prénom_____

Instructions

Dans les pages qui suivent, vous trouverez des affirmations c'est-à-dire des phrases avec lesquelles certaines personnes sont d'accord et d'autres non. Il ne s'agit pas d'un examen ni d'un devoir de classe, le maître ou la maîtresse ne lira pas ce que vous écrivez. Il n'y a donc pas de bonne ni de mauvaise réponse parce que chacun peut avoir des opinions personnelles. Vous aurez simplement à indiquer votre réponse en encerclant le chiffre qui correspond à votre opinion, c'est-à-dire le chiffre qui correspond à la réponse avec laquelle vous êtes d'accord.

Pour que ce questionnaire soit utile, il est très important que vous répondiez à toutes les phrases avec sincérité et précision.

Voici deux exemples :

1) Le hockey est le meilleur sport du Québec.

2) Je n'aime pas entendre les chansons de Rock Voisine

1	2	3	4	5
Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord

Rapport-Gratuit.com

Certaines personnes encercleraient 1 ou "je ne suis pas du tout d'accord", d'autres 5 ou "je suis tout à fait d'accord" et d'autres une des trois autres réponses, c'est-à-dire 2 ou 4 ou 3. Ce qui compte, c'est votre opinion personnelle et sincère.

Répondez aux affirmations suivantes en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse. Si vous avez des difficultés, levez la main pour avoir des explications.

Partie 4 : Les attitudes langagières

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(160) 1. De façon générale, il est très important de bien maîtriser l'arabe pour résoudre des problèmes	1	2	3	4	5
(161) 2. Mes parents sont fiers lorsque je parle très bien l'arabe ou le berbère	1	2	3	4	5
(162) 3. Les gens qui parlent une langue autre que le français apportent de mauvaises habitudes au Québec.	1	2	3	4	5
(163) 4. La lecture n'est pas une activité importante	1	2	3	4	5
(164) 5. J'admire les Québécois d'origine marocaine qui parlent très bien le berbère.	1	2	3	4	5
(165) 6. Les Québécois d'origine marocaine dont la langue maternelle est le berbère sont des gens intelligents et travailleurs.	1	2	3	4	5
(166) 7. Si je devais visiter un pays étranger j'aimerais être capable de parler la langue de ce pays.	1	2	3	4	5
(167) 8. J'aime les Québécois d'origine marocaine dont la langue maternelle est l'arabe.	1	2	3	4	5
(168) 9. La lecture est une activité importante	1	2	3	4	5
(169)10. Il est important de parler couramment et correctement le français.	1	2	3	4	5
(170) 11. Avoir appris à écrire me permet de faire des activités importantes dans la vie.	1	2	3	4	5
(171) 12. On devrait toujours apprendre à parler plusieurs langues.	1	2	3	4	5
(172) 13. Avoir appris à lire me permet de faire des activités importantes.	1	2	3	4	5

Partie 4 : Les attitudes langagières

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(173) 14. J'aime bien les Québécois d'origine marocaine qui parlent leur langue maternelle (berbère ou arabe).	1	2	3	4	5
(174)15. Il vaut mieux se méfier des gens qui parlent français.	1	2	3	4	5
(175)16. Apprendre à analyser une langue à l'école me permet de mieux réussir dans la vie.	1	2	3	4	5
(176)17. De façon générale il est important de bien maîtriser le berbère pour mieux résoudre des problèmes.	1	2	3	4	5
(177) 18. J'aime les Québécois d'origine marocaine qui parlent très bien le français.	1	2	3	4	5
(178) 19.J'aimerais connaître beaucoup de gens qui parlent français.	1	2	3	4	5
(179) 20. Bien écrire une langue aide à bien à réfléchir.	1	2	3	4	5
(180) 21. Je préfère écouter une histoire plutôt que de la lire.	1	2	3	4	5
(181) 22. Apprendre sa langue maternelle (berbère ou arabe) à l'école est ou serait complètement inutile.	1	2	3	4	5
(182) 23. J'admire les Québécois d'origine marocaine qui parlent très bien l'arabe.	1	2	3	4	5
(183) 24. J'ai besoin de maîtriser le français pour mieux comprendre les cours de sciences.	1	2	3	4	5
(184) 25. Le français n'est pas une partie importante du programme scolaire.	1	2	3	4	5
(185) 26. Le fait de parler couramment le berbère ne m'apportera rien plus tard.	1	2	3	4	5

Partie 4 : Les attitudes langagières

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(186) 27. J'aime ou j'aimerais beaucoup pouvoir lire en arabe.	1	2	3	4	5
(187) 28. J'aime les Québécois d'origine marocaine dont la langue est le berbère.	1	2	3	4	5
(188) 29. Les Québécois d'origine marocaine dont la langue maternelle est l'arabe sont des gens intelligents et travailleurs.	1	2	3	4	5
(189) 30. Ce n'est pas très important de lire dans une langue autre que le français.	1	2	3	4	5
(190) 31. Il n'est pas nécessaire de bien écrire une langue pour très bien réfléchir.	1	2	3	4	5
(191) 32. Faire mes études en arabe est ou serait une expérience agréable	1	2	3	4	5
(192) 33. Faire mes études en français est une expérience agréable.	1	2	3	4	5
(193) 34. Je n'aime ou je n'aimerais pas apprendre une autre langue que l'arabe.	1	2	3	4	5
(194) 35. Beaucoup lire me permet de connaître davantage de mots et d'enrichir mon vocabulaire.	1	2	3	4	5
(195) 36. On devrait accorder moins d'importance aux gens qui parlent français.	1	2	3	4	5
(196) 37. Plus je rencontre des gens qui parlent français, plus je voudrais parler couramment et correctement le français.	1	2	3	4	5
(197) 38. Beaucoup écrire ne m'aide pas à obtenir de meilleurs résultats scolaires.	1	2	3	4	5
(198) 39. Je n'aime pas apprendre et étudier le français.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(199) 40. Si je devais habiter une autre région du Canada, je ferais tout pour apprendre la langue de cette région.	1	2	3	4	5
(200) 41. Les Québécois d'origine marocaine qui parlent l'arabe ou le berbère sont des gens intelligents et travailleurs.	1	2	3	4	5
(201) 42. Pour réussir ses études, il faut être capable d'analyser des textes écrits.	1	2	3	4	5
(202) 43. Les Québécois d'origine marocaine qui parlent très bien le français ont de mauvaises habitudes.	1	2	3	4	5
(203) 44. De façon générale, il est très important de bien maîtriser le français pour résoudre des problèmes.	1	2	3	4	5
(204) 45. Les Québécois d'origine marocaine qui parlent très bien le français jouent un rôle utile au Canada.	1	2	3	4	5
(205) 46. J'aime les Québécois d'origine marocaine dont la langue maternelle est l'arabe ou le berbère.	1	2	3	4	5
(206) 47. Beaucoup écrire m'aide à mieux travailler.	1	2	3	4	5
(207) 48. Apprendre à bien à lire, me permet de mieux réussir dans la vie.	1	2	3	4	5
(208) 49. Mes parents n'insistent pas pour que je parle l'arabe et ou le berbère à la maison.	1	2	3	4	5
(209) 50. D'une façon générale, il est important de bien maîtriser le berbère pour mieux résoudre des problèmes.	1	2	3	4	5
(210) 51. Je m'améliore en français parce que je lis beaucoup.	1	2	3	4	5
(211) 52. J'aime les gens qui parlent français.	1	2	3	4	5

Partie 4 : Les attitudes langagières

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(212) 53. J'admire les Québécois d'origine marocaine qui parlent très bien le français.	1	2	3	4	5
(213) 54. Bien maîtriser le français est utile pour avoir un bon travail et gagner beaucoup d'argent.	1	2	3	4	5
(214) 55. La lecture est un de mes loisirs préférés.	1	2	3	4	5
(215) 56. J'admire les gens qui écrivent correctement.	1	2	3	4	5
(216) 57. Je n'aime pas lire.	1	2	3	4	5
(217) 58. Apprendre une langue autre que sa propre langue est une expérience désagréable.	1	2	3	4	5
(218) 59. Les Québécois d'origine marocaine qui parlent l'arabe ou le berbère ne sont pas des gens bien élevés.	1	2	3	4	5
(219) 60. J'aime écrire.	1	2	3	4	5
(220) 61. Une personne cultivée lit beaucoup.	1	2	3	4	5
(221) 62. J'aime bien les Québécois d'origine marocaine dont la langue maternelle est le français.	1	2	3	4	5

3.4 Partie 5 : L'identité culturelle

Code_____

Nom _____

Prénom _____

Voici une liste de mots. Ces mots désignent des personnes que vous connaissez ou dont vous avez déjà entendu parler. Nous allons lire ces termes ensemble.

- Québécois francophones scolarisés (explication)
- Québécois francophones peu scolarisés (explication)
- Québécois anglophones scolarisés
- Québécois anglophones peu scolarisés
- Québécois arabophones scolarisés
- Québécois arabophones peu scolarisés
- Québécois berbérophones scolarisés
- Québécois berbérophones peu scolarisés
- Québécois bilingues (français - arabe)scolarisés
- Québécois bilingues (français - arabe)peu scolarisés
- Québécois bilingues (français - anglais)
- Moi-même.

Instructions

Dans les pages suivantes**,** vous allez trouver 66 paires de mots qui désignent des gens**.** Ces mots sont repris de la liste que je viens de vous lire**.** Vous devez décider de façon générale dans quelle mesure ces deux personnes sont semblables ou différentes**. Vous pouvez utiliser toutes les raisons que vous pensez valables pour prendre votre décision.**

Répondez rapidement. Indiquez votre réponse sur cette échelle qui va de **1** à **9 :**

très semblables 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Indiquez votre réponse en entourant le chiffre de l'échelle qui correspond le mieux à votre opinion.

Exemple : Les Québécois francophones et les Américains sont...

Si vous pensez que les deux groupes de personnes concernées sont très semblables vous entourez le chiffre **1.**

très semblables (1) 2 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont un peu moins semblables, vous entourez le chiffre **2.**

très semblables 1 (2) 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont plus ou moins semblables, vous entourez le chiffre **5.**

très semblables 1 2 3 4 (5) 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont très différents, vous entourez le chiffre **9.**

très semblables 1 2 3 4 5 6 7 8 (9) **très différents.**

	Très semblables								Très différents
1. Des Québécois francophones scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Des Québécois arabophones scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois arabophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Des Québécois arabophones peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Des Québécois berbérophones peu scolarisés et des Québécois francophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Des Québécois bilingues (français - anglais) et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Des Québécois anglophones peu scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois berbérophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois berbérophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Des Québécois berbérophones scolarisés et des Québécois berbérophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Des Québécois berbérophones peu scolarisés et des Québécois francophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Des Québécois bilingues (français - anglais) et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Des Québécois berbérophones scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Des Québécois francophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	Très semblables								Très différents
21. Des Québécois anglophones peu scolarisés et moi- même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Des Québécois anglophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois berbérophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois berbérophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. Des Québécois berbérophones scolarisés et des Québécois francophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. Des Québécois berbérophones peu scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. Des Québécois bilingues (français - anglais) et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29. Des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Des Québécois berbérophones peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31. Des Québécois berbérophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34. Des Québécois francophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35. Des Québécois anglophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36. Des Québécois anglophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois francophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
39. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois francophones peu scolarisés	1	2	3	4	5	6	7	8	9

rapport-gratuit.com

	Très semblables								Très différents
40. Des Québécois francophones scolarisés et des Québécois berbérophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
41. Des Québécois berbérophones peu scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
42. Des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés et des Québécois bilingues(français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
43. Des Québécois berbérophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
44. Des Québécois berbérophones scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
45. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois francophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
46. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois francophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
47. Des Québécois francophones peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
48. Des Québécois anglophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
49. Des Québécois anglophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
50. Des Québécois francophones scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
51. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
52. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
53. Des Québécois berbérophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
54. Des Québécois berbérophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	Très semblables								Très différents
55. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois francophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
56. Des Québécois berbérophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
57. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois bilingues (français – arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
58. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
59. Des Québécois francophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
60. Des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
61. Des Québécois anglophones scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
62.des Québécois francophones scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
63.des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisé.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
64. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
65. Des Québécois berbérophones scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
66. Des Québécois berbérophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Merci beaucoup de votre précieuse collaboration

4 Annexe H : Questionnaire des Québécois de Montréal

Instructions générales

Le but de ce questionnaire est de connaître vos opinions ou avis sur les gens et sur les langues. Il ne s'agit pas d'un examen**,** ni d'un devoir de classe**.** Le questionnaire ne sera pas noté, et ne sera pas remis à l'école**.**

Il est important que vous répondiez à toutes les questions avec précision et sincérité**.** Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, **ce qui compte, c'est ce que vous pensez et vos sentiments personnels.**

Ne répondez pas aux questions qui ne s'appliquent pas à vous

Merci

4.0 Partie 1 : Les renseignements de base et les usages langagiers

(1) Sujet :

(2) Pays :

(3) Milieu :

(4) Niveau de scolarité :

(5) Groupe

(6) **3.**Es-tu une fille ou un garçon ?
( ) fille ( ) garçon

(7) **4.**Date de naissance : _____

(8) **5.**Où es-tu né(e) ? _____

(9) **6.**Ce lieu de naissance est-il une ville ( ) ou un village ( ) ?

(10) **7.** Si tu es né(e) ailleurs qu'au Canada écris le nom du pays : _____

(11) **8.**de la ville ou du village _____

(12) **9.**Ton père est originaire de quel pays ? _____

(13) **10.**de quelle ville _____ ou de quel village ? _____

(14) **11.**Ta mère est originaire de quel pays _____

(15) **12.**de quelle ville _____ ou de quel village _____

13. Avec quelles personnes habites-tu dans ta maison ? Donne plusieurs réponses s'il y a lieu ?

(16) **13. A** ( ) ton père ?

(17) **13. B** ( ) ta mère ?

(18) **13. C** ( ) la femme de ton père ?

(19) **13. 02** ( ) tes frères ?

(20) **13. 04** ( ) tes demi-frères ?

(21) **13 06** ( ) tes soeurs ?

(22) **13. 08** ( ) tes demi-soeurs ?

(23) **13. 10** ( ) ton ou tes grands-parents paternels, c'est-à-dire les parents de ton père ?

(24) **13.12** ( ) ton ou tes grands-parents maternels, c'est-à-dire les parents de ta mère?

(25) **13.14** ( ) Autres- Lesquelles ? _____

(26) **14.**Si tu n'es pas né(e) à Montréal depuis combien de temps habites-tu à Montréal ?_____

(27) **15.**Si tu n'es pas né(e) à Montréal où habitais-tu avant de venir à Montréal ? _____

(28) **16.**L'endroit où tu habitais était-il une ville ( ) ou un village ? ( )

(29) **17.**Allais-tu à l'école ailleurs avant de venir à Montréal ?

( ) oui ( ) non

(30) **18.** As-tu été à l'école maternelle ?

( ) oui ( ) non

(31) **19.**Si oui, quelle langue parlais-tu à l'école maternelle ? _____

22. Depuis combien de temps tes parents habitent-ils à Montréal ?

(34) a) ton père ? _____ ( ) je ne sais pas ( ) mon père ne vit plus

(35) b) ta mère ? _____ ( ) je ne sais pas ( ) ma mère ne vit plus.

(36) **23.**Quelle est la langue de ton père ? _____

(37) **24.**Quelle est la langue de ta mère ? _____

(38) **25.**Quelle est ta langue ? _____

(39) **26.**Quelle est la première langue que tu as parlée quand tu étais petit (e) ?

(42) **28.**Indique par une croix la ou les langues que ton père te parle (ou te parlait)

( ) Français ( ) Anglais

( ) Autre - Laquelle _____

(43) ( ) mon père est décédé ( ) je ne vois jamais mon père

(44) **29.** Indique par une croix la ou les langues que tu parles (ou que tu parlais) à ton père :

( ) Français ( ) Anglais

( ) Autre - Laquelle _____

(45) **30.**Indique par une croix la ou les langues que ta mère te parle (ou te parlait)

( ) Français ( ) Anglais

( ) Autre - Laquelle _____

(46) **31.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles (ou que tu parlais) à ta mère :

( ) Français ( ) Anglais

( ) Autre - Laquelle _____

(47) ( ) Ma mère est décédée ( ) Je ne vois jamais ma mère

(48) **32.**Indique par une croix la ou les langues que te parlent tes frères, soeurs, demi-frères et demi-soeurs

( ) Français Anglais

( ) Autre - Laquelle _____

(49) Je n'ai pas de frères et soeurs ( ).

(50) **33.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles à tes frères, soeurs, demi-frères et demi-soeurs :

( ) Français Anglais

( ) Autre - Laquelle _____

(51) **34.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles avec tes camarades d'école :

( ) Français Anglais

( ) Autre - Laquelle _____

(52) **35.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles avec des camarades qui ne sont pas à ton école :

( ) Français Anglais

( ) Autre - Laquelle _____

(53) **36.** Est-ce que dans ton école vous pouvez parler :

( ) Seulement le français ?

( ) Soutes les langues que vous voulez ?

37. As-tu suivi des cours d' anglais à l'école ?

(54) Primaire ( ) oui ( ) non

(55) Secondaire ( ) oui ( ) non

(56) **38.**As-tu suivi des cours d'anglais en dehors de l'école ?

( ) oui ( ) non

4.1 Partie 2 : Les habitudes linguistiques et culturelles

Code_____

Nom _____

Prénom _____

Ce questionnaire concerne tes habitudes culturelles, tels la télévision, la radio, la lecture, le cinéma, etc...

Indique par une croix ta réponse dans les cases prévues.

(57) **1.** Y a-t-il un poste de télé à la maison ( ) oui ( ) non

(58) **2**. Est-ce que tu regardes la télé ?

( ) Très souvent ( ) Assez souvent ( ) souvent rarement ( ) jamais ( )

(59) **3.** Est-ce que tu regardes la télévision ?

( ) Seulement en français

( ) Surtout en français

( ) Autant en français que dans une autre langue

(60) ( ) surtout dans une autre langue ? Laquelle ? _____

(61) **4.** Y a-t-il un poste de radio à la maison ? ( ) oui ( ) non

(62) **5.** Est-ce que tu écoutes des émissions parlées à la radio :

( ) Seulement en français

( ) Surtout en français

( ) Autant en français que dans une autre langue

(63) ( ) surtout dans une autre langue ? Laquelle ?

(64) **6.** Quel genre de chansons écoutes-tu habituellement (à la radio, en cassettes, ou en disques) ?

( ) chansons françaises

(65) ( ) dans d'autres langues ? lesquelles ?

(66) **7**. Est-ce que tu regardes des films (cinéma, vidéo, télé, etc.)

( ) Seulement en langue française

( ) Surtout en français

( ) Autant en français que dans une autre langue

(67) ( ) Surtout dans une autre langue ? Laquelle ?

Rapport-Gratuit.com

8. Est-ce que tu vas aux spectacles suivants :

SPECTACLES	Très souvent	Assez souvent	Souvent	Rarement	Jamais
(68) Pièces de théâtre **(69**) Shows (vedettes....) **(70)** Spectacles sportifs **(71)** Spectacles culturels (danses, mimes, ballets...) **(72**) Autres Lesquels : _____					

9. Est-ce qu'il y a à la maison :

(73) - des livres ( ) oui( ) non

(74) - des journaux ou périodiques ( ) oui( ) non

(75) - des bandes dessinées ( ) oui( ) non

10. Est-ce que tu possèdes toi-même :

(76) - des livres ( ) oui( ) non

(77) - des journaux ( ) oui( ) non

(78) - des bandes dessinées ( ) oui( ) non

(79) **11.** Est-ce que tu lis des livres en dehors des lectures imposées par l'école ?

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

(80) **12**. Est-ce que tu lis des journaux ou des périodiques :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

(81) **13.** Est-ce que tu lis des bandes dessinées :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

(82) **14.** Est-ce que tu empruntes des livres à la bibliothèque, ou à un ami (en dehors des lectures imposées par l'école)

( ) Une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Une fois par mois

( ) Jamais

(83) **15.** Est-ce que tu as accès à un ordinateur ?

( ) oui ( ) non

(84) **16.** Si oui, est-ce que tu travailles à l'ordinateur ?

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

(85) **17.** Est-ce que tu joues à l'ordinateur :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

(86) **18.** Est-ce que tu écris pour ton plaisir, en dehors de tes travaux scolaires

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

(87) **19.** Qu'est-ce que tu aimes écrire :

( ) Des lettres

( ) Un journal

( ) Des notes

( ) Un poème ou un texte

( ) Autre. Quoi ? _____

( ) Je n'écris jamais.

4.2 Partie 3 : Les compétences linguistiques

Code_____

Nom _____

Prénom _____

Directives au (à la) répondant (e)

Dans cette partie du questionnaire se trouvent des affirmations portant sur les différentes langues que tu comprends. Nous aimerions que tu nous indiques comment tu te sens par rapport à ces affirmations d'après l'échelle que voici :

Voici un exemple : Je suis capable de lire **en russe** ____

1	2	3	4	5	6	7
Incapable	Très peu capable	Peu capable	Moyennement capable	Assez bien capable	Très bien capable	Parfaitement capable

Si tu penses que tu es peu capable de lire en russe, tu dois indiquer le chiffre **3** de la façon suivante :

Je suis capable de lire **en russe** **__3__**.

Mais si tu penses que tu es capable de lire assez bien en russe**,** tu dois indiquer le chiffre **5** et si par contre**,** tu penses que tu es moyennement capable de lire en russe, tu dois indiquer le chiffre **4.**

Tu peux donc indiquer un chiffre **1** à **7** selon ce que tu penses de tes capacités**.** Tu dois donner une seule réponse par affirmation**. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Il ne s'agit pas d'un devoir de classe ni d'un examen.**

1. Je suis capable de comprendre une histoire

(100) - en français ___

(103) - en anglais___

(104) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

2. Je suis capable de comprendre quelqu'un qui parle

(105) - en français ___

(108) - en anglais___

(109) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

3. Je suis capable de m'exprimer

(110) - en français ___

(113) - en anglais___

(114) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

4. Je suis capable de comprendre quelqu'un qui me demande des renseignements

(115) - en français ___

(118) - en anglais___

(119) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

5. Je suis capable de lire un livre

(120) - en français ___

(123) - en anglais___

(124) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

6. Je suis capable d'expliquer mon cours de mathématiques

(125) - en français ___

(128) - en anglais___

(129) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

7. Je suis capable de m'exprimer dans un magasin

(130) - en français ___

(133) - en anglais___

(134) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

8. Je suis capable de lire des bandes dessinées

(135) - en français ___

(138) - en anglais___

(139) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

9. Je suis capable de lire des romans

(140) - en français ___

(143) - en anglais___

(144) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

10. Je suis capable de lire des panneaux de publicité

(145) - en français ___

(148) - en anglais___

(149) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

11. Je suis capable de faire une rédaction

(150) - en français ___

(153) - en anglais___

(154) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

12. Je suis capable d'écrire une lettre

(155) - en français ___

(158) - en anglais___

(159) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

4.3 Partie 4 : Les attitudes langagières

Code_____

Nom _____

Prénom_____

Instructions

Dans les pages qui suivent, vous trouverez des affirmations c'est-à-dire des phrases avec lesquelles certaines personnes sont d'accord et d'autres non. Il ne s'agit pas d'un examen ni d'un devoir de classe, le maître ou la maîtresse ne lira pas ce que vous écrivez. Il n'y a donc pas de bonne ni de mauvaise réponse parce que chacun peut avoir des opinions personnelles. Vous aurez simplement à indiquer votre réponse en encerclant le chiffre qui correspond à votre opinion, c'est-à-dire le chiffre qui correspond à la réponse avec laquelle vous êtes d'accord.

Pour que ce questionnaire soit utile, il est très important que vous répondiez à toutes les phrases avec sincérité et précision.

Voici deux exemples :

1) Le hockey est le meilleur sport du Québec.

2) Je n'aime pas entendre les chansons de Rock Voisine

1	2	3	4	5
Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord

Rapport-Gratuit.com

Certaines personnes encercleraient 1 ou "je ne suis pas du tout d'accord", d'autres 5 ou "je suis tout à fait d'accord" et d'autres une des trois autres réponses, c'est-à-dire 2 ou 4 ou 3. Ce qui compte, c'est votre opinion personnelle et sincère.

Répondez aux affirmations suivantes en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse. Si vous avez des difficultés, levez la main pour avoir des explications.

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(160) 1. De façon générale, il est très important de bien maîtriser le français.	1	2	3	4	5
(160) 2. Mes parents sont fiers lorsque je parle bien ma langue maternelle.	1	2	3	4	5
(162) 3. Les gens qui parlent une langue autre que le français apportent de mauvaises habitudes dans notre pays.	1	2	3	4	5
(163) 4. La lecture n'est pas une activité importante.	1	2	3	4	5
(164) 5. J'admire les étrangers qui parlent très bien leur langue maternelle.	1	2	3	4	5
(165) 6. Les Québécois francophones sont des gens intelligents et travailleurs.	1	2	3	4	5
(166) 7. Si je devais visiter un pays étranger j'aimerais être capable de parler la langue de ce pays.	1	2	3	4	5
(168) 8. La lecture est une activité importante.	1	2	3	4	5
(169) 9. Il est important de parler couramment et correctement le français.	1	2	3	4	5
(170) 10. Avoir appris à écrire me permet de faire des activités importantes dans la vie.	1	2	3	4	5
(171) 11. On devrait toujours apprendre à parler plusieurs langues.	1	2	3	4	5
(172) 12. Avoir appris à lire me permet de faire des activités importantes.	1	2	3	4	5
(174) 13. Il vaut mieux se méfier des gens qui parlent le français.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(175) 14. Apprendre à analyser une langue à l'école me permet de mieux réussir dans la vie.	1	2	3	4	5
(176) 15. De façon générale il est important de bien maîtriser le français pour mieux résoudre des problèmes.	1	2	3	4	5
(177) 16. J'aime les étrangers qui parlent très bien le français.	1	2	3	4	5
(178) 17. J'aimerais connaître beaucoup de gens qui parlent très bien le français.	1	2	3	4	5
(179) 18. Bien écrire une langue aide à bien à réfléchir.	1	2	3	4	5
(180) 19. Je préfère écouter une histoire plutôt que de la lire.	1	2	3	4	5
(182) 20. En général, j'aime bien les étrangers qui parlent leur langue maternelle.	1	2	3	4	5
(183) 21. J'ai besoin de maîtriser la langue pour mieux comprendre les cours de sciences.	1	2	3	4	5
(184) 22. Le français n'est pas une partie importante du programme scolaire.	1	2	3	4	5
(185) 23. Le fait de parler couramment le français ne m'apportera rien plus tard.	1	2	3	4	5
(186) 24. J'aime lire en français.	1	2	3	4	5
(188) 25. Les étrangers qui parlent leur langue maternelle sont des gens intelligents et travailleurs.	1	2	3	4	5
(189) 26. Ce n'est pas très important de lire dans une langue autre que le français.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(190) 27. Il n'est pas nécessaire de bien écrire une langue pour très bien réfléchir.	1	2	3	4	5
(191) 28. Faire mes études dans ma langue maternelle est une expérience agréable.	1	2	3	4	5
(193) 29. Je n'aime ou je n'aimerais pas apprendre une autre langue que le français.	1	2	3	4	5
(194) 30. Beaucoup lire me permet de connaître davantage de mots et d'enrichir mon vocabulaire.	1	2	3	4	5
(195) 31. On devrait accorder moins d'importance aux gens qui parlent le français.	1	2	3	4	5
(196) 32. Plus je rencontre des gens qui parlent le français, plus je voudrais parler couramment et correctement le français.	1	2	3	4	5
(197) 33. Beaucoup écrire ne m'aide pas à obtenir de meilleurs résultats scolaires.	1	2	3	4	5
(198) 34. Je n'aime pas apprendre et étudier le français	1	2	3	4	5
(199) 35. Si je devais habiter une autre région du Canada (Ontario, Vancouver) je ferais tout pour apprendre la langue de cette région.	1	2	3	4	5
(201) 36. Pour réussir ses études, il faut être capable d'analyser des textes écrits.	1	2	3	4	5
(202) 37. Les étrangers qui parlent très bien le français ont de mauvaises habitudes.	1	2	3	4	5
(204) 38. Les étrangers qui parlent très bien le français jouent un rôle utile dans notre pays.	1	2	3	4	5
(206) 39. Beaucoup écrire m'aide à mieux travailler.	1	2	3	4	5

Partie 4: Les attitudes langagières

Q	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(207) 40. Apprendre à bien à lire me permet de mieux réussir dans la vie.	1	2	3	4	5
(208) 41. Mes parents n'insistent pas pour que je parle correctement le français à la maison.	1	2	3	4	5
(212) 42. J'admire les étrangers qui parlent très bien le français.	1	2	3	4	5
(213) 43. Bien maîtriser le français est utile pour avoir un bon travail et gagner beaucoup d'argent.	1	2	3	4	5
(214) 44. La lecture est de mes loisirs préférés.	1	2	3	4	5
(215) 45. J'admire les gens qui écrivent correctement.	1	2	3	4	5
(216) 46. Je n'aime pas lire.	1	2	3	4	5
(217) 47. Apprendre une langue autre que la sienne est une expérience désagréable.	1	2	3	4	5
(218) 48. Les étrangers qui parlent leur langue maternelle ne sont pas des gens bien élevés.	1	2	3	4	5
(219) 49. J'aime écrire.	1	2	3	4	5
(220) 50. Une personne cultivée lit beaucoup.	1	2	3	4	5

4.4 Partie 5 : L'identité culturelle

Code_____

Nom _____

Prénom _____

Voici une liste de mots. Ces mots désignent des personnes que vous connaissez ou dont vous avez déjà entendu parler. Nous allons lire ces termes ensemble.

- **1.** Québécois francophones scolarisés (explication)
- **2.** Québécois francophones peu scolarisés (explication)
- **3.** Québécois anglophones scolarisés
- **4.** Québécois anglophones peu scolarisés
- **5.** Québécois arabophones scolarisés
- **6.** Québécois arabophones peu scolarisés
- **7.** Québécois allophones scolarisés
- **8.** Québécois allophones peu scolarisés
- **9.** Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés
- **10.** Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés
- **11.** Québécois bilingues (français - anglais)
- **12.** Moi-même.

Instructions

Dans les pages suivantes**,** vous allez trouver 66 paires de mots qui désignent des gens**.** Ces mots sont repris de la liste que je viens de vous lire**.** Vous devez décider de façon générale dans quelle mesure ces deux personnes sont semblables ou différentes**. Vous pouvez utiliser toutes les raisons que vous pensez valables pour prendre votre décision.**

Répondez rapidement. Indiquez votre réponse sur cette échelle qui va de **1** à **9 :**

très semblables 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Indiquez votre réponse en entourant le chiffre de l'échelle qui correspond le mieux à votre opinion.

Exemple : Les Québécois francophones et les Américains sont

Si vous pensez que les deux groupes de personnes concernées sont très semblables vous entourez le chiffre **1.**

très semblables (1) 2 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont un peu moins semblables, vous entourez le chiffre **2.**

très semblables 1 (2) 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont plus ou moins semblables, vous entourez le chiffre **5.**

très semblables 1 2 3 4 (5) 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont très différents, vous entourez le chiffre **9.**

très semblables 1 2 3 4 5 6 7 8 (9) **très différents.**

	Très semblables								Très différents
1. Des Québécois francophones scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Des Québécois arabophones scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois arabophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Des Québécois arabophones peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Des Québécois allophones peu scolarisés et des Québécois francophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Des Québécois bilingues (français - anglais) et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Des Québécois anglophones peu scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois allophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois allophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Des Québécois allophones scolarisés et des Québécois allophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Des Québécois allophones peu scolarisés et des Québécois francophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.des Québécois bilingues (français - anglais) et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Des Québécois allophones scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Des Québécois francophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Des Québécois anglophones peu scolarisés et moi- même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Des Québécois anglophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	Très semblables								Très différents
23. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois allophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois allophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. Des Québécois allophones scolarisés et des Québécois francophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. Des Québécois allophones peu scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. Des Québécois bilingues (français - anglais) et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29. Des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Des Québécois allophones peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31. Des Québécois allophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34. Des Québécois francophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35. Des Québécois anglophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36. Des Québécois anglophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois francophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
39. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois francophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
40. Des Québécois francophones scolarisés et des Québécois allophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
41. Des Québécois allophones peu scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
42. Des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	Très semblables								Très différents
43. Des Québécois allophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
44. Des Québécois allophones scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
45. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois francophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
46. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois francophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
47. Des Québécois francophones peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
48. Des Québécois anglophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
49. Des Québécois anglophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - anglais).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
50. Des Québécois francophones scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
51. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
52. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
53. Des Québécois allophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
54. Des Québécois allophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
55. Des Québécois francophones peu scolarisés et des Québécois francophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
56. Des Québécois allophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
57. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
58. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
59. Des Québécois francophones scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
60. Des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
61. Des Québécois anglophones scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
62. Des Québécois francophones scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
63. Des Québécois arabophones peu scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Rapport-Gratuit.com

	Très semblables								Très différents
64. Des Québécois arabophones scolarisés et des Québécois anglophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
65. Des Québécois allophones scolarisés et des Québécois anglophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
66. Des Québécois allophones peu scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Merci beaucoup de votre précieuse collaboration

5 Annexe I : Questionnaire des Francophones de Bruxelles et des Marocains de Bruxelles

Instructions générales

Le but de ce questionnaire est de connaître vos opinions ou avis sur les gens et sur les langues française, arabe et berbère. Il ne s'agit pas d'un examen**,** ni d'un devoir de classe**.** Le questionnaire ne sera pas noté, et ne sera pas remis à l'école**.**

Il est important que vous répondiez aux questions avec précision et sincérité**.** Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse, **ce qui compte, c'est ce que vous pensez et vos sentiments personnels.**

Ne répondez pas aux questions qui ne s'appliquent pas à vous

Merci

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

5.0 Partie 1 : Les renseignements de base et les usages langagiers

(1) Sujet :

(2) Pays :

(3) Milieu :

(4) Niveau de scolarité :

(5) Groupe :

(6) **3.**Es-tu une fille ou un garçon ? ( ) fille ( ) garçon

(7) **4.**Date de naissance : _____

(8) **5.**Où es-tu né(e) ? _____

(9) **6.**Ce lieu de naissance est-il une ville ( ) ou un village ( ) ?

(12) **7.**Ton père est originaire de quel pays ? _____

(13) **8.**de quelle ville _____ ou de quel village ? _____

(14) **9.**Ta mère est originaire de quel pays _____

(15) **10.**de quelle ville _____ ou de quel village _____

11. Avec quelles personnes habites-tu dans ta maison ? Donne plusieurs réponses s'il y a lieu ?

(16) **11. 01** ( ) ton père ?

(17) **11. 02** ( ) ta mère ?

(18) **11. 03** ( ) la femme de ton père ?

(19 **11. 04** ( ) tes frères ?

(20) **11. 05** ( ) tes demi-frères ?

(21) **11. 06** ( ) tes soeurs ?

(22) **11. 07** ( ) tes demi-sœurs ?

(23) **11. 08** ( ) ton ou tes grands-parents paternels, c'est-à-dire les parents de ton père ?

(24) **11.09** ( ) ton ou tes grands-parents maternels, c'est-à-dire les parents de ta mère ?

(25) **11.10** ( ) Autres- Lesquelles ? _____

(26) **12.**Si tu n'es pas né(e) en Belgique où habitais-tu avant de venir en Belgique? _____

(27) **13.**Si vous n'êtes pas né(e) à Bruxelles ou habitais-tu et depuis combien de temps habites-tu à Bruxelles? _____

(28) **14.**L'endroit où tu habitais était-il une ville ( ) ou un village ? ( )

(29) **15.**Allais-tu à l'école ailleurs avant de venir à Bruxelles?
( ) oui ( ) non

(30) **16.** As-tu été à l'école maternelle ?
( ) oui ( ) non

(31) **17.**Si oui, quelle langue parlais-tu à l'école maternelle ? _____

(32) **20.**As-tu été à l'école coranique avant de rentrer en primaire

( ) oui ( ) non

(33) **21.**As-tu été ou vas-tu encore à l'école coranique pendant tes études

( ) oui ( ) non

18. Depuis combien de temps tes parents habitent-ils à Bruxelles ?

(34) a) ton père ? _____ ( ) je ne sais pas ( ) mon père ne vit plus

(35) b) ta mère ? _____ ( ) je ne sais pas ( ) ma mère ne vit plus.

(36) **19.**Quelle est la langue de ton père ? _____

(37) **20.**Quelle est la langue de ta mère ? _____

(38) **21.**Quelle est ta langue ? _____

(39) **22.**Quelle est la première langue que tu as parlée quand tu étais petit (e) ? **(42)** **23.**Indique par une croix la ou les langues que ton père te parle (ou te parlait)

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Flamand ( )Autre - Laquelle _____

(43) ( ) mon père est décédé ( ) je ne vois jamais mon père

(44) **24.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles (ou que tu parlais) à ton père :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Flamand ( ) Autre - Laquelle _____

(45) **25.**Indique par une croix la ou les langues que ta mère te parle (ou te parlait)

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Flamand ( )Autre - Laquelle _____

(46) **26.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles (ou que tu parlais) à ta mère:

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère
( ) Flamand ( )Autre - Laquelle _____

(47) ( ) Ma mère est décédée ( ) Je ne vois jamais ma mère

(48) **27.** Indique par une croix la ou les langues que te parlent tes frères, soeurs, demi-frères et demi-soeurs

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère
( ) Flamand ( )Autre - Laquelle _____

(49) Je n'ai pas de frères et soeurs ( ).

(50) **28.** Indique par une croix la ou les langues que tu parles à tes frères, soeurs, demi-frères et demi-soeurs :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère

( ) Flamand ( ) Autre - Laquelle _____

(51) **29.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles avec tes camarades d'école :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère
( )Flamand ( )Autre - Laquelle _____

(52) **30.**Indique par une croix la ou les langues que tu parles avec des camarades qui ne sont pas à ton école :

( ) Français ( ) Arabe ( ) Berbère
( ) Flamand ( )Autre - Laquelle _____

(53) **31.** Est-ce que dans ton école vous pouvez parler :

( ) Seulement le français ?

( ) Toutes les langues que vous voulez ?

32. As-tu suivi des cours dans votre langue maternelle autre que le français à l'école ?

(54) Primaire ( ) oui ( ) non

(55) Secondaire ( ) oui ( ) non

(56) **33.** As-tu suivi des cours dans votre langue maternelle autre que le français en dehors de l'école? ( ) oui ( ) non

5.1 Partie 2 : Les habitudes linguistiques et culturelles

Code_____

Nom _____

Prénom _____

Ce questionnaire concerne tes habitudes culturelles, tels la télévision, la radio, la lecture, le cinéma, etc...

Indique par une croix ta réponse dans les cases prévues.

(57) **1.** Y a-t-il un poste de télé à la maison ( ) oui ( ) non

(58) **2.** Est-ce que tu regardes la télé ?

( ) Très souvent ( ) Assez souvent ( ) souvent rarement ( ) jamais ( )

(59) **3.** Est-ce que tu regardes la télévision

( ) Seulement en français

( ) Surtout en français

( ) Autant en français que dans une autre langue

(60) ( ) Surtout dans une autre langue ? Laquelle ?

(61) **4.** Y a-t-il un poste de radio à la maison ? ( ) oui ( ) non

(62) **5.** Est-ce que tu écoutes des émissions parlées à la radio :

( ) Seulement en français

( ) Surtout en français

( ) Autant en français que dans une autre langue

(63) ( ) surtout dans une autre langue ? Laquelle ?

(64) **6.**Quel genre de chansons écoutes-tu habituellement (à la radio, en cassettes, ou en disques) ?

( ) Chansons françaises

(65) ( ) dans d'autres langues ? Lesquelles ?

(66) **7.**Est-ce que tu regardes des films (cinéma, vidéo, télé, etc.)

( ) Seulement en langue française

( ) Surtout en français

( ) Autant en français que dans une autre langue

(67) ( ) Surtout dans une autre langue ? Laquelle ?

8. Est-ce que tu vas aux spectacles suivants :

SPECTACLES	Très souvent	Assez souvent	Souvent	Rarement	Jamais
(68) Pièces de théâtre **(69**) Shows (vedettes....) **(70)** Spectacles sportifs **(71)** Spectacles culturels (danses, mimes, ballets...) **(72**) Autres Lesquels : _____					

9. Est-ce qu'il y a à la maison :

(73) - des livres ( ) oui( ) non

(74) - des journaux ou périodiques ( ) oui( ) non

(75) - des bandes dessinées ( ) oui( ) non

10. Est-ce que tu possèdes toi-même :

(76) - des livres ( ) oui( ) non

(77) - des journaux ( ) oui( ) non

(78) - des bandes dessinées ( ) oui( ) non

Rapport-Gratuit.com

(79) **11.** Est-ce que tu lis des livres en dehors des lectures imposées par l'école ?

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

(80) **12.** Est-ce que tu lis des journaux ou des périodiques :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

(81) **13.** Est-ce que tu lis des bandes dessinées :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais.

(82) **14.** Est-ce que tu empruntes des livres à la bibliothèque, ou à un ami (en dehors des lectures imposées par l'école)

( ) Une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Une fois par mois

( ) Jamais

(83) **15.** Est-ce que tu as accès à un ordinateur ? ( ) oui ( ) non

(84) **16.** Si oui, est-ce que tu travailles à l'ordinateur ?

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

(85) **17.** Est-ce que tu joues à l'ordinateur :

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

(86) **18.** Est-ce que tu écris pour ton plaisir, en dehors de tes travaux scolaires

( ) Tous les jours

( ) Plus d'une fois par semaine

( ) Plus d'une fois par mois

( ) Moins d'une fois par mois

( ) Jamais

(87) **19.** Qu'est-ce que tu aimes écrire :

( ) Des lettres

( ) Un journal

( ) Des notes

( ) Un poème ou un texte

( ) Autre. Quoi ? _____

( ) Je n'écris jamais.

5.2 Partie 3 : Les compétences linguistiques

Code_____

Nom _____

Prénom _____

Directives au (à la) répondant (e)

Dans cette partie du questionnaire se trouvent des affirmations portant sur les différentes langues que tu comprends. Nous aimerions que tu nous indiques comment tu te sens par rapport à ces affirmations d'après l'échelle que voici :

Voici un exemple : Je suis capable de lire **en russe** ____

	2	3	4	5	6	7
1 Incapable	Très peu capable	Peu capable	Moyennement capable	Assez bien capable	Très bien capable	Parfaitement capable

Si tu penses que tu es peu capable de lire en russe, tu dois indiquer le chiffre **3** de la façon suivante :

Je suis capable de lire **en russe** **__3__**.

Mais si tu penses que tu es capable de lire assez bien en russe**,** tu dois indiquer le chiffre **5** et si par contre**,** tu penses que tu es moyennement capable de lire en russe, tu dois indiquer le chiffre **4.**

Tu peux donc indiquer un chiffre **1** à **7** selon ce que tu penses de tes capacités**.** Tu dois donner une seule réponse par affirmation**. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Il ne s'agit pas d'un devoir de classe ni d'un examen.**

1. Je suis capable de comprendre une histoire

(100) - en français ___

(101) - en arabe ___

(102) - en berbère___

(103) - en flamand___

(104) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

2. Je suis capable de comprendre quelqu'un qui parle

(105) - en français ___

(106) - en arabe ___

(107) - en berbère___

(108) - en flamand___

(109) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

3. Je suis capable de m'exprimer

(110) - en français ___

(111) - en arabe ___

(112) - en berbère___

(113) - en flamand___

(114) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

4. Je suis capable de comprendre quelqu'un qui me demande des renseignements

(115) - en français ___

(116) - en arabe ___

(117) - en berbère___

(118) - en flamand___

(119) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

5. Je suis capable de lire un livre

(120) - en français ___

(121) - en arabe ___

(122) - en berbère___

(123) - en flamand___

(124) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

6. Je suis capable d'expliquer mon cours de mathématiques

(125) - en français ___

(126) - en arabe ___

(127) - en berbère___

(128) - en flamand___

(129) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

7. Je suis capable de m'exprimer dans un magasin

(130) - en français ___

(131) - en arabe ___

(132) - en berbère___

(133) - en flamand___

(134) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

8. Je suis capable de lire des bandes dessinées

(135) - en français ___

(136) - en arabe ___

(137) - en berbère___

(138) - en flamand___

(139) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

9. Je suis capable de lire des romans

(140) - en français ___

(141) - en arabe ___

(142) - en berbère___

(143) - en flamand___

(144) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

10. Je suis capable de lire des panneaux de publicité

(145) - en français ___

(146) - en arabe ___

(147) - en berbère___

(148) - en flamand___

(149) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

11. Je suis capable de faire une rédaction

(150) - en français ___

(151) - en arabe ___

(152) - en berbère___

(153) - en flamand___

(154) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

12. Je suis capable d'écrire une lettre

(155) - en français ___

(156) - en arabe ___

(157) - en berbère___

(158) - en flamand___

(159) - en une ou d'autre(s) langues ___. La(les) quelle(s) ? ____

Rapport-Gratuit.com

5.3 Partie 4 : Les attitudes langagières

Code_____

Nom _____

Prénom_____

Instructions

Dans les pages qui suivent, vous trouverez des affirmations c'est-à-dire des phrases avec lesquelles certaines personnes sont d'accord et d'autres non. Il ne s'agit pas d'un examen ni d'un devoir de classe, le maître ou la maîtresse ne lira pas ce que vous écrivez. Il n'y a donc pas de bonne ni de mauvaise réponse parce que chacun peut avoir des opinions personnelles. Vous aurez simplement à indiquer votre réponse en encerclant le chiffre qui correspond à votre opinion, c'est-à-dire le chiffre qui correspond à la réponse avec laquelle vous êtes d'accord.

Pour que ce questionnaire soit utile, il est très important que vous répondiez à toutes les phrases avec sincérité et précision.

Voici deux exemples :

1) Le beefsteak-frites est le meilleur plat de la Belgique.

2) Je n'aime pas entendre les chansons de MC Sollar

1	2	3	4	5
Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord

Certaines personnes encercleraient 1 ou "je ne suis pas du tout d'accord", d'autres 5 ou "je suis tout à fait d'accord" et d'autres une des trois autres réponses, c'est-à-dire 2 ou 4 ou 3. Ce qui compte, c'est votre opinion personnelle et sincère.

Répondez aux affirmations suivantes en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse. Si vous avez des difficultés, levez la main pour avoir des explications.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(160) 1. De façon générale, il est très important de bien maîtriser le français.	1	2	3	4	5
(161) 2. Mes parents sont fiers lorsque je parle très bien ma langue maternelle.	1	2	3	4	5
(162) 3. Les gens qui parlent une langue autre que le français apportent de mauvaises habitudes dans notre pays.	1	2	3	4	5
(163) 4. La lecture n'est pas une activité importante.	1	2	3	4	5
(164) 5. J'admire les étrangers qui parlent très bien leur langue maternelle	1	2	3	4	5
(165) 6. Les Belges qui parlent le français sont des gens intelligents et travailleurs.	1	2	3	4	5
(166) 7. Si je devais visiter un pays étranger j'aimerais être capable de parler la langue de ce pays.	1	2	3	4	5
(168) 8. La lecture est une activité importante	1	2	3	4	5
(169) 9. Il est important de parler couramment et correctement le français.	1	2	3	4	5
(170) 10. Avoir appris à écrire me permet de faire des activités importantes dans la vie.	1	2	3	4	5
(171) 11. On devrait toujours apprendre à parler plusieurs langues.	1	2	3	4	5
(172) 12. Avoir appris à lire me permet de faire des activités importantes.	1	2	3	4	5
(173) 13. J'aime bien les Marocains qui parlent leur langue maternelle(berbère ou arabe).	1	2	3	4	5
(174) 14. Il vaut mieux se méfier des gens qui parlent français.					
(175) 15. Apprendre à analyser une langue à l'école me permet de mieux réussir dans la vie.	1	2	3	4	5
(176) 16. De façon générale il est important de bien maîtriser le français pour mieux résoudre des problèmes.	1	2	3	4	5
(177) 17. J'aime les étrangers qui parlent très bien le français.	1	2	3	4	5
(178) 18. J'aimerais connaître beaucoup de gens qui parlent français.	1	2	3	4	5
(179) 19. Bien écrire une langue aide à bien à réfléchir.	1	2	3	4	5
(180) 20. Je préfère écouter une histoire plutôt que de la lire.	1	2	3	4	5
(182) 21. En général, j'aime bien les étrangers qui parlent leur langue maternelle	1	2	3	4	5
(183) 22. J'ai besoin de maîtriser le français pour mieux comprendre les cours de sciences.	1	2	3	4	5
(184) 23. Le français n'est pas une partie importante du programme scolaire.	1	2	3	4	5
(185) 24. Le fait de parler le français couramment ne m'apportera rien plus tard.	1	2	3	4	5
(186) 25. J'aime lire en français.	1	2	3	4	5
(188) 26. Les étrangers qui parlent leur langue maternelle sont des gens intelligents et travailleurs.	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(189) 27. Ce n'est pas très important de lire dans une langue autre que le français.	1	2	3	4	5
(190) 28. Il n'est pas nécessaire de bien écrire une langue pour très bien réfléchir.	1	2	3	4	5
(191) 29. Faire mes études en langue maternelle est ou serait une expérience agréable.	1	2	3	4	5
(193) 30. Je n'aime ou je n'aimerais pas apprendre une autre langue que le français.	1	2	3	4	5
(194) 31. Beaucoup lire me permet de connaître davantage de mots et d'enrichir mon vocabulaire.	1	2	3	4	5
(195) 32. On devrait accorder moins d'importance aux gens qui parlent français.	1	2	3	4	5
(196) 33. Plus je rencontre des gens qui parlent français, plus je voudrais parler couramment et correctement le français.	1	2	3	4	5
(197)34. Beaucoup écrire ne m'aide pas à obtenir de meilleurs résultats scolaires.	1	2	3	4	5
(198) 35. Je n'aime pas apprendre et étudier le français.	1	2	3	4	5
(199) 36. Si je devais habiter une autre région de la Belgique (Flandre ou Canton de l'Est), je ferais tout pour apprendre la langue de cette région	1	2	3	4	5
(200) 37. Pour réussir ses études, il faut être capable d'analyser des textes écrits	1	2	3	4	5
(202)38. Les étrangers qui parlent très le français ont de mauvaises habitudes.	1	2	3	4	5
(204) 39. Les étrangers qui parlent très bien le français jouent un rôle dans notre pays.	1	2	3	4	5
(206) 40. Beaucoup écrire m'aide à mieux travailler.	1	2	3	4	5
(207) 41. Apprendre à bien à lire, me permet de mieux réussir dans la vie.	1	2	3	4	5
(208) 42. Mes parents insistent pour que je parle correctement le français à la maison.	1	2	3	4	5
(211) 43. J'admire les étrangers qui parlent très bien le français.	1	2	3	4	5
(213) 44. Bien maîtriser le français est utile pour avoir un bon travail et gagner beaucoup d'argent	1	2	3	4	5

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
(214) 45. La lecture est un de mes loisirs préférés.	1	2	3	4	5
(215) 46. J'admire les gens qui écrivent correctement.	1	2	3	4	5
(216) 47. Je n'aime pas lire.	1	2	3	4	5
(217) 48. Apprendre une langue autre que sa propre langue est une expérience désagréable.	1	2	3	4	5
(218) 49. Les étrangers qui parlent leur langue maternelle ne sont pas des gens bien élevés.	1	2	3	4	5
(219) 50. J'aime écrire.					
(220) 52. Une personne cultivée lit beaucoup.	1	2	3	4	5

5.4 Partie 5 : L'identité culturelle

Code_____

Nom _____

Prénom _____

Voici une liste de mots. Ces mots désignent des personnes que vous connaissez

ou dont vous avez déjà entendu parler. Nous allons lire ces termes ensemble.

- **1-** Belges francophones scolarisés (explication)
- **2-** Belges francophones peu scolarisés (explication)
- **3-** Belges flamands scolarisés
- **4-** Belges flamands peu scolarisés
- **5-** Belges d'origine marocaine scolarisés
- **6-** Belges d'origine marocaine peu scolarisés
- **7-** Marocains vivants en Belgique scolarisés
- **8-** Marocains vivants en Belgique peu scolarisés
- **9-** Marocains vivant au Maroc scolarisés
- **10-** Marocains vivants au Maroc peu scolarisés
- **11-** Européens du Sud
- **12-** Moi-même.

Instructions

Dans les pages suivantes**,** vous allez trouver 66 paires de mots qui désignent des gens**.** Ces mots sont repris de la liste que je viens de vous lire**.** Vous devez décider de façon générale dans quelle mesure ces deux personnes sont semblables ou différentes**. Vous pouvez utiliser toutes les raisons que vous pensez valables pour prendre votre décision.**

Répondez rapidement. Indiquez votre réponse sur cette échelle qui va de **1** à **9 :**

très semblables 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Indiquez votre réponse en entourant le chiffre de l'échelle qui correspond le mieux à votre opinion.

Exemple : Les Européens et les Américains sont...

Si vous pensez que les deux groupes de personnes concernées sont très semblables vous entourez le chiffre **1.**

très semblables (1) 2 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont un peu moins semblables, vous entourez le chiffre **2.**

très semblables 1 (2) 3 4 5 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont plus ou moins semblables, vous entourez le chiffre **5.**

très semblables 1 2 3 4 (5) 6 7 8 9 **très différents.**

Si vous pensez que ces deux groupes de personnes sont très différents, vous entourez le chiffre **9.**

très semblables 1 2 3 4 5 6 7 8 (9) **très différents.**

	Très semblables								Très différents
1. Des Belges francophones scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Des Belges francophones peu scolarisés et des Belges flamands scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Des Belges d'origine marocaine scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Des Belges d'origine marocaine scolarisés et des Belges d'origine marocaine peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Des Belges d'origine marocaine peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Des Marocains vivants en Belgique peu scolarisés et des Belges francophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Des Européens du Sud et des Marocains vivants au Maroc scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Des Belges flamands peu scolarisés et des Belges flamands scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Des Belges francophones peu scolarisés et des Européens du Sud.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Des Belges d'origine marocaine peu scolarisés et des Marocains vivants en Belgique scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Des Belges d'origine marocaine scolarisés et des Marocains vivants en Belgique scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Des Marocains vivants en Belgique scolarisés et des Marocains vivants en Belgique peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Des Marocains vivants en Belgique peu scolarisés et des Belges francophones scolarisés	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. des Européens du Sud et des Marocains vivants au Maroc peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Des Marocains vivants au Maroc peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Des Belges francophones peu scolarisés et des Belges flamands peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Des Marocains vivants en Belgique scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Des Belges d'origine marocaine scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Des Belges d'origine marocaine peu scolarisés et des Marocains vivants au Maroc peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Des Belges francophones scolarisés et des Marocains vivants au Maroc peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Des Belges flamands peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Des Belges flamands peu scolarisés et des Européens du Sud.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Des Belges francophones peu scolarisés et des Marocains vivants au Maroc scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	Très semblables								Très différents
24. Des Belges d'origine marocaine peu scolarisés et des Marocains vivants en Belgique peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25. Des Belges d'origine marocaine scolarisés et des Marocains vivants en Belgique peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26. Des Marocains vivants en Belgique scolarisés et des Belges francophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27. Des Marocains vivants en Belgique peu scolarisés et de Belges flamands peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28. Des Européens du Sud et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29. Des Marocains vivants au Maroc scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30. Des Marocains vivants en Belgique peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31. Des Marocains vivants en Belgique scolarisés et des Marocains vivants au Maroc scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32. Des Belges d'origine marocaine scolarisés et des Européens du Sud.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33. Des Belges d'origine marocaine peu scolarisés et des Européens du Sud.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34. Des Belges francophones scolarisés et des Européens du Sud.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35. Des Belges flamands scolarisés et des Marocains vivants au Maroc scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36. Des Belges flamands peu scolarisés et des Marocains vivants au Maroc scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37. Des Belges francophones peu scolarisés et des Marocains vivants au Maroc peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
38. Des Belges d'origine marocaine peu scolarisés et des Belges francophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
39. Des Belges d'origine marocaine scolarisés et des Belges francophones peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
40. Des Belges francophones scolarisés et des Marocains vivants en Belgique scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
41. Des Marocains vivants en Belgique peu scolarisés et des Belges flamands scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
42. Des Marocains vivants au Maroc scolarisés et des Québécois bilingues(français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

	Très semblables								Très différents
43. Des Marocains vivants en Belgique scolarisés et des Belges flamands peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
44. Des Belges d'origine marocaine scolarisés et des Belges francophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
45. Des Belges d'origine marocaine peu scolarisés et des Belges francophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
46. Des Belges francophones peu scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
47. Des Belges flamands peu scolarisés et des Marocains vivants au Maroc peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
48. Des Belges flamands scolarisés et des Européens du Sud.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
49. Des Belges francophones scolarisés et des Belges flamands scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
50. Des Belges d'origine marocaine peu scolarisés et des Belges flamands scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
51.des Belges d'origine marocaine scolarisés et des Belges flamands scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
52. Des Marocains vivants en Belgique scolarisés et des Québécois bilingues (français - arabe).	1	2	3	4	5	6	7	8	9
53. Des Marocains vivants en Belgique peu scolarisés et des Marocains vivants au Maroc peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
54. Des Belges francophones peu scolarisés et des Belges francophones scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
55. Des Marocains vivants en Belgique scolarisés et des Marocains vivants au Maroc peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
56. Des Belges d'origine marocaine scolarisés et des Marocains vivants au Maroc scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
57. Des Belges d'origine marocaine peu scolarisés et des Marocains vivants au Maroc scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
58. Des Belges francophones scolarisés et des Marocains vivants au Maroc scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
59. Des Québécois bilingues (français - arabe) peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
60. Des Belges flamands scolarisés et moi-même.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
61. Des Belges francophones scolarisés et des Belges flamands peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
62. Des Belges d'origine marocaine peu scolarisés et des Belges flamands peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

rapport-gratuit.com

	Très semblables								Très différents
63. Des Belges d'origine marocaine scolarisés et des Belges flamands peu scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
64. Des Marocains vivants en Belgique scolarisés et des Belges flamands scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
65. Des Marocains vivants en Belgique peu scolarisés et des Marocains vivants au Maroc scolarisés.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Merci beaucoup de votre précieuse collaboration

6 Annexe J : Les lettres aux directeurs d'écoles.

Virginia Beach, 23 September 2000

Monsieur le Directeur,

Dans le cadre de ma recherche de doctorat intitulée «Statut ethnolinguistique et identité culturelle chez des élèves marocains», j'ai été amenée à effectuer la cueillette de mes données au sein de votre établissement au mois de mai dernier. Grâce à votre collaboration, à celle de vos professeurs et spécialement celle des élèves, les questionnaires ont été complétés. Il va s'en dire qu'une étude de ce type n'aurait pu être réalisée sans la participation pleine et entière de toutes ces personnes. Par conséquent, je tiens à vous remercier et je vous prie de remercier les professeurs de ma part.

Veuillez agréer Monsieur le directeur l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

Ouafâa Zouali

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Virginia Beach, 23 September 2000

Monsieur le Directeur,

Dans le cadre de ma recherche de doctorat intitulée «Statut ethnolinguistique et identité culturelle chez des élèves marocains», j'ai été amenée à effectuer la cueillette de mes données au sein de votre établissement au mois de mai dernier. Grâce à votre collaboration, à celle de vos professeurs et spécialement celle des élèves, les questionnaires ont été complétés. Il va s'en dire qu'une étude de ce type n'aurait pu être réalisée sans la participation pleine et entière de toutes ces personnes. Par conséquent, je tiens à vous remercier et je vous prie de remercier les professeurs de ma part.

Veuillez agréer Monsieur le directeur l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

Ouafâa Zouali

Virginia Beach, 23 September 2000

Monsieur le Directeur,

Dans le cadre de ma recherche de doctorat intitulée «Statut ethnolinguistique et identité culturelle chez des élèves marocains», j'ai été amenée à effectuer la cueillette de mes données au sein de votre établissement au mois de mai dernier. Grâce à votre collaboration, à celle de vos professeurs et spécialement celle des élèves, les questionnaires ont été complétés. Il va s'en dire qu'une étude de ce type n'aurait pu être réalisée sans la participation pleine et entière de toutes ces personnes. Par conséquent, je tiens à vous remercier et je vous prie de remercier les professeurs de ma part.

Veuillez agréer Monsieur le directeur l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

Ouafâa Zouali