

Conscientisation ethnolinguistique et comportement engagé en milieu minoritaire

Réal Allard, Rodrigue Landry et Kenneth Deveau

Numéro 20, automne 2005

La vitalité des communautés francophones du Canada

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1005339ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1005339ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1183-2487 (imprimé)

1710-1158 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Allard, R., Landry, R. & Deveau, K. (2005). Conscientisation ethnolinguistique et comportement engagé en milieu minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, (20), 95–109. <https://doi.org/10.7202/1005339ar>

CONSCIENTISATION ETHNOLANGAGIÈRE ET COMPORTEMENT ENGAGÉ EN MILIEU MINORITAIRE¹

Réal Allard,
Centre de recherche et de développement en éducation,
Université de Moncton
Rodrigue Landry,
Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques,
Université de Moncton
Kenneth Deveau,
Université Sainte-Anne,
Groupe de recherche ViLeC (Vitalité de la langue et de la culture)

Introduction

La destinée d'un groupe minoritaire est-elle déterminée par sa densité²? Les résultats d'analyses démographiques (p. ex. Castonguay, 1996, 1998) nous incitent à répondre à cette question par l'affirmative. Des études sociopsychologiques montrent pour leur part que le développement psycholangagier est très fortement influencé par la proportion et la fréquence des contacts avec les langues, d'où le rôle joué par la densité – facteur de la vitalité ethnolinguistique³ (VE) – du groupe minoritaire (Allard et Landry, 1992; Landry et Allard 1990, 1992, 1994a, 1994b). La densité du groupe minoritaire affecte la proportion et la fréquence des contacts langagiers des membres du groupe minoritaire avec la langue minoritaire et la langue majoritaire, c'est-à-dire leur vécu sociolangagier ou socialisant. Chez les communautés linguistiques minoritaires, les effets de la prédominance des contacts avec la langue de la majorité sont tellement soustractifs, menant graduellement à la perte de la langue et de la culture de la minorité puis à l'assimilation, qu'il est permis de parler d'un certain « déterminisme social⁴ » (Landry et Allard, 1996).

Toutefois, il est important de reconnaître que, même dans les communautés minoritaires de faible VE, on trouve des individus qui font preuve d'autodétermination sur le plan ethnolangagier, c'est-à-dire des personnes qui demeurent autonomes au regard de l'emploi et du maintien de leur langue maternelle et affirment leur identité ethnolinguistique dans des contextes de communication sociale intragroupe et intergroupe (Allard, 2002). La capacité d'autodétermination ethnolangagière en milieu fortement minoritaire permet de croire que la destinée d'un groupe minoritaire n'est pas inexorablement déterminée par sa densité.

C'est afin de mieux comprendre les facteurs qui influencent l'autodétermination ethnolangagière en milieu minoritaire qu'a été conçu le modèle dit du comportement

langagier autodéterminé et conscientisé (voir Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005, pour une introduction à celui-ci). Ce modèle postule une tension dialectique entre déterminisme social et autodétermination. Entre autres, il y est énoncé qu'une conscience ethno-langagière critique et un comportement ethno-langagier engagé sont le résultat d'un vécu ethno-langagier conscientisant. Le présent article a pour objet de définir ces concepts, d'analyser la relation entre le vécu ethno-langagier conscientisant et le comportement ethno-langagier engagé et d'étudier la relation de ceux-ci avec la vitalité ethno-linguistique.

Cadre conceptuel : conscience ethno-langagière critique, vécu ethno-langagier conscientisant et comportement ethno-langagier engagé

Divers aspects du processus de conscientisation menant à la conscience critique et à l'engagement ont été analysés par Freire (1969, 1973, 1980). D'autres chercheurs, dont Shor (1992), Kumashiro (2000) et Ferrer et Allard (2002a, 2002b), ont intégré dans leurs analyses des aspects des réflexions de Freire. Nous nous sommes inspirés de leurs travaux pour définir les concepts de conscience ethno-langagière critique, de vécu ethno-langagier conscientisant ainsi que de comportement ethno-langagier engagé.

Conscience ethno-langagière critique

Selon Freire (1973), la conscience est magique (intransitive), naïve (semi-transitive) ou critique (transitive). Pour nos besoins, définissons ces types de conscience en fonction de la langue et de la culture en milieu minoritaire. Les personnes dont la conscience des phénomènes ethno-langagiers est qualifiée de magique ne connaissent pas ou connaissent plutôt mal les facteurs sociaux qui exercent une influence négative ou positive sur leur développement psycholinguistique. Elles sont portées à croire que leur identité ethno-linguistique, leurs compétences langagières et la situation de leur groupe ethno-linguistique s'expliquent par le hasard ou par le jeu de forces indépendantes de leur volonté. Aussi tendent-elles à se résigner et à accepter la situation langagière actuelle, s'estimant à la fois impuissantes et incapables d'agir de telle sorte à redresser la situation. C'est pourquoi, par exemple, des parents francophones qui parlent surtout l'anglais à la maison, voyant que leurs enfants ont de la difficulté à s'exprimer en français, choisiront de les inscrire à l'école anglaise croyant, d'une part, qu'ils n'y peuvent rien pour développer une identité francophone et des compétences en français chez leurs enfants et n'étant, d'autre part, pas conscients des conséquences de leur choix pour la communauté francophone.

Les personnes dont la conscience des phénomènes ethno-langagiers est qualifiée de naïve ont une connaissance limitée de ces phénomènes, connaissance plutôt unidimensionnelle et caractérisée par une pensée à court terme, qui méconnaît la globalité de la situation et du contexte. Cette forme de conscience mène chez elles au sentiment, souvent erroné, de comprendre suffisamment les problèmes liés à la langue et à la culture pour proposer des changements permettant de les régler, ce qui les conduit tout naturellement à résoudre des problèmes de telle manière qu'elles en suscitent

d'autres. Parce qu'elles ne parviennent pas à saisir dans leur intégralité les problèmes ethno-langagiers qu'elles observent, ou leurs enjeux, elles sont habituellement incapables de remettre en question le système social qui les sous-tend. Ainsi, de nombreux parents en milieu minoritaire francophone estiment que la meilleure formule pour développer le bilinguisme chez leurs enfants serait une programmation scolaire communément appelée 50/50. Dans la majorité des milieux où les francophones sont en minorité, cette attitude reflète une certaine naïveté sociale, puisqu'on oublie le fait que l'école française ne fonctionne pas en vase clos ou dans une société où les deux langues officielles ont partout la même vitalité, mais dans un contexte très fortement anglo-dominant (Deveau, 2001; Deveau, Clarke et Landry, 2004; Landry, 1994; Landry et Allard, 1994a, 1994b, 1999).

Enfin, en adaptant la définition de conscience critique de Ferrer et Allard (2002b) en fonction du développement psycholinguistique et de l'émancipation d'un groupe ethno-linguistique minoritaire, nous décrivons comme suit la conscience critique ethno-langagière :

La conscience critique ethno-langagière est la capacité d'identifier, d'observer et d'analyser de manière critique l'ensemble des facteurs qui influent favorablement ou non sur sa langue et sa culture, sur sa communauté ainsi que sur la langue et la culture d'autres personnes et d'autres collectivités. Cette conscience critique permet d'approfondir la compréhension de ces phénomènes, en voyant d'un tout autre oeil ses valeurs, ses croyances et ses systèmes de croyances (adaptée de Ferrer et Allard, 2002b).

En d'autres termes, cette capacité de réflexion critique permet de remettre en question ce qui est présenté comme inchangeable sur les plans de la langue et de la culture, d'évaluer ses propres choix linguistiques et culturels ainsi que ceux de la société. Elle permet ainsi d'accepter d'être dérangé dans sa propre complaisance, d'écarter ses propres conceptions « sécurisantes » par rapport à la langue et à la culture et de tenir compte de la complexité, de l'ambiguïté et des contradictions de la réalité ethno-langagière en vue d'acquérir une compréhension plus approfondie de celle-ci. En misant sur cette aptitude nouvelle à établir des liens plus riches entre ses expériences ethno-langagières et les questions sociales, le sujet devient mieux à même de constater que la réalité ethno-langagière est une création humaine susceptible d'être comprise et transformée, bref, de la voir comme un construit sur lequel il peut avoir une emprise plutôt que comme une fatalité ou une destinée.

Dans la même ligne de pensée, Shor (1992) ainsi que Cummins et Sayers (1995), parmi d'autres, parlent de *littératie critique*, concept apparenté à celui de la conscience critique mis de l'avant par Freire. La littératie critique comporte, selon Shor :

les habitudes de la pensée, de la lecture, de l'écriture et de la conversation qui transcendent la signification superficielle, les premières impressions, les mythes dominants, les déclarations officielles, les clichés traditionnels, la sagesse reçue et les simples opinions, afin de comprendre la signification profonde, les causes premières, le contexte social, l'idéologie et les

conséquences personnelles d'une action, d'un événement, d'un objet, d'un processus, d'une organisation, d'une expérience, d'un texte, d'une matière d'étude, d'une politique, d'un média de masse ou d'un discours (p. 129) [traduction libre].

En somme, la conscience critique ethno-langagière, ou littératie ethno-langagière critique, favorise la remise en question de la réalité ethno-langagière et des sources d'information connexes. Elle est le résultat de la conscientisation qui s'entend ici comme le processus qui permet de passer soit d'une conscience magique (intransitive), soit d'une conscience naïve (semi-transitive), à une conscience critique (transitive) (Freire, 1973; voir aussi Ferrer et Allard, 2002b).

Vécu ethno-langagier conscientisant

Toute expérience qui amène une meilleure compréhension et une plus grande sensibilisation à l'égard de son groupe ethno-linguistique, de sa langue ou de sa culture, peut être assimilée à un vécu ethno-langagier dit conscientisant. La personne qui vit de telles expériences est susceptible d'améliorer ses habiletés d'analyse critique et donc sa capacité à mieux comprendre les enjeux linguistiques.

Divers types d'expériences favorisent le processus de conscientisation critique ethno-langagière. Ces expériences sont vécues dans le quotidien, soit directement comme acteur, soit indirectement comme observateur (voir les expériences d'apprentissage vicariantes relevées par Bandura, 1976). Elles peuvent aussi se produire dans des contextes éducatifs formels ou informels. En voici des exemples.

Il peut y avoir conscientisation à l'égard des questions ethno-langagières par suite d'expériences personnelles positives ou négatives relatives à la langue et à la culture de l'endogroupe minoritaire et à ses rapports avec l'exogroupe majoritaire. Le fait d'être visé par des comportements qui manifestent des attitudes négatives ou positives envers son groupe peut entraîner chez l'individu des éveils conscientisants. Par exemple, une personne peut être la cible de remarques désobligeantes ou être louangée en tant que membre de son groupe ethno-linguistique, ou encore ne pas être servie dans sa langue; elle peut apprendre que sa communauté est menacée de perdre des services dans sa langue en matière d'éducation ou de santé.

Il peut en outre y avoir conscientisation par l'observation de modèles ethno-langagiers au sein de la famille et de la parenté, chez les amis et les voisins, le personnel scolaire et les dirigeants communautaires ou dans les médias, qui manifestent un engagement réel à l'égard de leur groupe. Leur engagement peut se traduire par des comportements de valorisation de la langue et de la culture, d'affirmation de soi sur le plan ethno-langagier ou, encore, de reconnaissance et même de revendication des droits de leur groupe ethno-linguistique.

Enfin, dans le cadre de l'éducation formelle (établissements des divers ordres d'enseignement) ou non formelle (associations, organisations non gouvernementales), les ateliers, séminaires, cours et autres activités peuvent contribuer significativement au processus de conscientisation touchant ces questions. Ceux-ci favorisent le dialogue

menant à l'analyse critique des facteurs susceptibles de contribuer ou de nuire à l'apprentissage et au maintien de la langue minoritaire de même qu'à la survie et à l'émancipation du groupe minoritaire. On comprend dès lors toute l'importance qu'accorde le mouvement associatif francophone du Canada à l'éducation en milieu minoritaire et, plus précisément, à la formation du personnel d'intervention. Mentionnons, pour mémoire, que la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE), l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB) et la Fédération des comités de parents du Nouveau-Brunswick (CPNB)⁵ demandent qu'un cours obligatoire portant sur ces facteurs soit intégré à la formation du personnel enseignant qui entend faire carrière en milieu minoritaire francophone.

Bref, les vécus ethno-langagiers conscientisants peuvent inciter le sujet à vouloir mieux comprendre les facteurs qui contribuent à sa réalité ethno-langagière, y compris à celle de son groupe, et à s'engager et à militer en faveur de celui-ci. Toutefois, on doit les considérer proprement comme des vécus conscientisants dans le seul cas où ils font partie intégrante du processus menant à la réflexion critique.

Comportement ethno-langagier engagé

Le vécu ethno-langagier conscientisant favorise non seulement le développement de la conscience critique, mais aussi celui de la capacité d'un plus grand engagement envers son développement psycholinguistique et son groupe ethno-linguistique. Rappelons que c'est lorsqu'il réussit à mieux saisir dans leur globalité les problèmes observés, ou leurs enjeux, que le sujet est mieux disposé à remettre en question le système social qui les sous-tend, puis à agir en conséquence (Shor, 1992).

L'engagement ethno-langagier apparaît quand les membres du groupe minoritaire adoptent des comportements propres à contribuer aussi bien à l'apprentissage et au maintien de la langue et de la culture qu'à l'épanouissement de la communauté francophone. Les comportements de valorisation, d'affirmation et de revendication ethno-langagières peuvent refléter, selon les contextes privés ou publics où on les manifeste, des degrés différents d'engagement ethno-langagier. Nous estimons que la revendication des droits ethno-linguistiques traduit communément un degré d'engagement plus fort que l'affirmation ethno-langagière et qu'à son tour, cette dernière reflète habituellement un plus fort degré d'engagement ethno-langagier que la valorisation de la langue et de la culture du groupe. Il s'ensuit que, tant dans le vécu conscientisant des élèves que dans leur propre comportement ethno-langagier engagé, les comportements de valorisation sont plus fréquents, en moyenne, que les comportements d'affirmation ethno-langagière et que ces derniers sont à leur tour plus fréquents, en moyenne, que les comportements de revendication ethno-langagière. C'est toutefois dans leur ensemble qu'ils reflètent le mieux l'engagement ethno-langagier.

Ceci dit, nous adaptons la définition de l'engagement en relation avec le processus de conscientisation critique proposée par Ferrer et Allard (2002b) pour définir ainsi l'engagement ethno-langagier :

Chez la personne qui a développé une conscience critique ethno-langagière, l'engagement ethno-langagier est l'action de définir des buts, de formuler des intentions de comportement, d'élaborer des plans en ce qui concerne les questions de langue et de culture et d'agir comme citoyen ou citoyenne responsable, en fonction de sa compréhension plus approfondie des facteurs qui influent sur la réalité ethno-langagière. Par ses actions autonomes, l'être conscientisé engagé valorise la langue et la culture de son groupe, s'affirme sur le plan ethno-langagier et revendique les droits linguistiques de son groupe, apportant ainsi de nouveaux éléments significatifs de son vécu à son propre processus de conscientisation critique et d'engagement (adaptée de Ferrer et Allard, 2002b).

Ce double processus de conscientisation et d'engagement, ou de réflexion-action, en regard de la langue et de la culture constitue en quelque sorte une spirale sans fin. L'engagement autonome dans une activité conscientisante ouvre la voie à une prise de conscience nouvelle, plus réfléchie, plus critique, pouvant conduire à un nouvel engagement lequel, à son tour, donnera lieu à d'autres expériences qui constitueront les objets éventuels d'une analyse critique.

Les comportements engagés sont plus susceptibles de se manifester à la suite d'une prise de conscience critique de la légitimité et de la stabilité de la situation créée par les rapports de force défavorables ou favorables à son groupe. Les démarches analytiques de Freire, de Shor et de Ferrer et Allard reposent d'ailleurs sur cette prémisse. En ce sens, Giles, Bourhis et Taylor (1977) affirment que la perception d'une situation illégitime et instable concernant les rapports entre groupes ethno-linguistiques est nécessaire pour que le groupe minoritaire défavorisé applique des stratégies propres à améliorer sa situation.

Hypothèses

Rappelons que le modèle du comportement langagier autodéterminé et conscientisé (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005) postule une tension dialectique entre déterminisme social et autodétermination. Si le sujet peut se conformer aux normes sociales de la majorité ethno-linguistique et les adopter, d'une part, il est en mesure, d'autre part, de s'affirmer sur le plan ethno-langagier et de devenir actif et engagé dans l'épanouissement de son groupe ethno-linguistique. Le vécu ethno-langagier conscientisant (ou la conscientisation critique ethno-langagière) et le comportement ethno-langagier engagé contribueraient à transformer le déterminisme social en déterminisme réciproque, c'est-à-dire, comme le signalait Bandura (1976, 1978), en la capacité d'agir et de modifier le milieu social qui conditionne ses comportements.

La validité de cette conceptualisation du vécu ethno-langagier conscientisant et du comportement ethno-langagier engagé repose sur la vérification des hypothèses. Dans nos recherches sur les facteurs déterminants du développement bilingue, nous avons défini le vécu sociolangagier ou socialisant comme la fréquence et la proportion des contacts avec chacune des langues présentes sur un territoire donné. Nos analyses ont montré que ce vécu varie de façon très importante en fonction de la vitalité ethno-linguistique, à tel

point que nous avons invoqué la présence d'un certain déterminisme social. Y a-t-il lieu de croire qu'il en est de même en ce qui concerne le vécu ethnolangagier conscientisant et le comportement ethnolangagier engagé? Une première hypothèse veut qu'en milieu francophone minoritaire, le vécu ethnolangagier conscientisant et le comportement ethnolangagier engagé varient en fonction de la vitalité ethnolinguistique (VE) démographique; plus la VE du groupe minoritaire sera forte, plus seront présents le vécu ethnolangagier conscientisant et le comportement ethnolangagier engagé. Rappelons, toutefois, que nous estimons que cette relation sera moins forte que celle que nous avons observée entre la vitalité ethnolinguistique démographique et le vécu sociolangagier ou socialisant, dans nos études antérieures. Le présent article ne vérifie pas la validité de cette affirmation, mais les résultats d'une étude récente (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2004) servent d'appui à celle-ci. Deuxièmement, le vécu ethnolangagier conscientisant et le comportement ethnolangagier engagé entretiendront entre eux une corrélation positive significative. Troisièmement, les vécus de valorisation seront plus fréquents que les vécus d'affirmation et les vécus d'affirmation seront à leur tour plus fréquents que les vécus de revendication. Il en sera de même pour les comportements de valorisation, d'affirmation et de revendication.

Méthodologie

Échantillon

Au total, 502 élèves de la 9^e à la 12^e année ont participé à l'étude. Ces élèves, dont 56,9 p. 100 sont des filles et 43,1 p. 100, des garçons, leur âge moyen étant de 16,6 ans (*é.-t.* = 1,23), étudient dans quatre écoles francophones. Ces écoles se situent sur un continuum de vitalité ethnolinguistique – définie ici en fonction de la densité de la population francophone – variant de modérément faible [deux écoles de la région du sud-ouest de la Nouvelle-Écosse où les francophones représentent 27,7 p. 100 de la population (comtés de Yarmouth et de Digby)] à modérée [une école du sud-est du Nouveau-Brunswick où les francophones représentent 42,3 p. 100 de la population (comté de Westmorland)] et forte [une école du nord-est du Nouveau-Brunswick où les francophones représentent 84,2 p. 100 de la population (comté de Gloucester)]. Les statistiques proviennent du recensement de 2001 réalisé par Statistique Canada.

Instruments

Un questionnaire comportant 12 items a servi à mesurer le vécu ethnolangagier conscientisant sur le triple plan de la valorisation (4 items), de l'affirmation (4 items) et de la revendication (4 items). L'élève est invité à dire combien de fois il a observé ou entendu des personnes de son entourage valoriser la langue et la culture françaises (p. ex. souligner l'importance de développer nos compétences en français), s'affirmer au regard de la langue et de la culture françaises (p. ex. exiger l'emploi du français quand ils ont reçu en anglais des appels téléphoniques de télémarketing, de sondages, d'œuvres de

charité, etc.) et revendiquer les droits linguistiques de la communauté francophone [p. ex. se soulever contre des injustices subies par la communauté francophone (absence de services gouvernementaux en français)].

Un deuxième questionnaire (11 items) a servi à mesurer le comportement ethno-langagier engagé quant à la valorisation (3 items), à l'affirmation (4 items) et à la revendication (4 items) dans une variété de contextes privés et publics. L'élève est invité à dire combien souvent il valorise ou valoriserait la langue et la culture françaises (p. ex. avec des amis, faire valoir l'importance de parler le français), s'affirme ou s'affirmerait sur le plan ethno-langagier (p. ex. demander d'être servi en français dans des établissements même lorsqu'on t'adresse d'abord la parole en anglais) ou revendique ou revendiquerait la reconnaissance des droits des francophones (p. ex. participer à des manifestations pour des services en français).

Analyses

Le logiciel SPSS 11.5 a été utilisé pour réaliser les analyses statistiques. Les hypothèses ont été vérifiées au moyen d'analyses multivariées : analyses de variance multivariées et analyses corrélationnelles canoniques.

Résultats

Les coefficients alpha des échelles de vécu ethno-langagier conscientisant sont satisfaisants : valorisation, 0,88; affirmation, 0,80; revendication, 0,88; échelle globale, 0,94. Ceux des échelles de comportement ethno-langagier engagé le sont aussi : valorisation, 0,83; affirmation, 0,87; revendication, 0,87; échelle globale, 0,93.

Selon la première hypothèse, les vécus ethno-langagiers conscientisants et les comportements ethno-langagiers engagés varieraient linéairement en fonction de la vitalité ethno-linguistique démographique. Le tableau 1 présente les moyennes et les écarts-types des vécus ethno-langagiers de valorisation, d'affirmation et de revendication.

Tableau 1
Scores moyens et écarts-types pour les trois composantes du vécu conscientisant ethno-langagier en fonction de la vitalité démographique

		Vécu conscientisant ethno-langagier					
		Valorisation		Affirmation		Revendication	
Région	N	M	É.t.	M	É.t.	M	É.t.
Sud-ouest N.-É.	88	5,31	1,89	3,74	1,74	3,92	1,70
Sud-est N.-B.	261	5,84	2,03	5,53	2,12	5,07	2,15
Nord-est N.-B.	103	6,37	1,98	6,54	1,79	5,43	2,00
Total	452	5,86	2,02	5,41	2,18	4,93	2,10

Les résultats des tests multivariés montrent que les vécus de valorisation, d'affirmation et de revendication varient significativement selon la VE des trois régions, Lambda de Wilks = 0,761, $F = 21,840$, $p = 0,000$, $\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,128$. Il importe toutefois de souligner que ce n'est que pour le vécu d'affirmation que la valeur $\hat{E}ta^2_{\text{partiel}}$ reflète le fait que plus de 15 p. 100 de la variance est expliquée ($\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,179$, comparativement à 0,06 pour le vécu de revendication et 0,029 pour le vécu de valorisation). Dans les trois cas, les relations linéaires sont statistiquement significatives, $p = 0,000$. Plus la VE de la région est forte, plus fort est le vécu en question. L'étude des résultats des comparaisons multiples post-hoc montre que, dans le cas du vécu de valorisation, seule la différence entre la moyenne des élèves du nord-est du Nouveau-Brunswick est statistiquement supérieure à la moyenne des élèves du sud-ouest de la Nouvelle-Écosse ($\bar{M} = 6,4$ vs. 5,3; $p = 0,001$). Dans le cas du vécu d'affirmation, toutes les différences entre les scores moyens des élèves des trois régions sont statistiquement significatives ($\bar{M} = 6,5$; 5,5 et 3,7 respectivement; $p = 0,000$). Enfin, dans le cas du vécu de revendication, deux des trois différences entre les moyennes des élèves sont statistiquement significatives : les scores moyens des élèves du nord-est du Nouveau-Brunswick et du sud-est du Nouveau-Brunswick sont statistiquement plus élevés que celui des élèves du sud-ouest de la Nouvelle-Écosse ($\bar{M} = 5,4$ et 5,1 vs 3,9 respectivement; $p = 0,000$).

Le tableau 2 présente les moyennes et les écarts-types des comportements de valorisation, d'affirmation et de revendication ethnolangagière.

Tableau 2

Scores moyens et écarts-types pour les trois composantes du comportement engagé ethnolangagier en fonction de la vitalité démographique

		Comportement ethnolangagier engagé					
		Valorisation		Affirmation		Revendication	
Région	N	M	É.t.	M	É.t.	M	É.t.
Sud-ouest N.-É.	89	4,92	1,75	3,54	1,77	3,44	1,64
Sud-est N.-B.	267	5,76	2,11	5,26	2,27	4,50	2,25
Nord-est N.-B.	104	6,51	1,93	6,44	2,10	4,90	2,23
Total	460	5,77	2,07	5,19	2,33	4,39	2,19

Les résultats des tests multivariés montrent que les comportements de valorisation, d'affirmation et de revendication ethnolangagières des élèves varient de façon statistiquement significative selon la VE des trois régions, Lambda de Wilks = 0,821, $F = 15,617$, $p = 0,000$, $\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,094$. Plus la VE de la région est forte, plus fort est le comportement en question. Il importe toutefois de souligner que ce n'est que pour le comportement d'affirmation que $\hat{E}ta^2_{\text{partiel}}$ reflète le fait que plus de 15 p. 100 de la variance est expliquée ($\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,16$ comparativement à 0,06 pour le comportement de valorisation et 0,05 pour le comportement de revendication). Dans les trois cas, les

relations linéaires sont statistiquement significatives, $p = 0,000$). Pour le comportement de valorisation, les moyennes des élèves du nord-est du Nouveau-Brunswick, du sud-est du Nouveau-Brunswick et du sud-ouest de la Nouvelle-Écosse sont, respectivement, 6,5, 5,8 et 4,9. L'étude des résultats des comparaisons multiples post-hoc montre que, dans le cas du comportement de valorisation, les différences entre ces trois moyennes sont toutes statistiquement significatives, $p \leq 0,006$. Pour le comportement d'affirmation, les moyennes des élèves du nord-est du Nouveau-Brunswick, du sud-est du Nouveau-Brunswick et du sud-ouest de la Nouvelle-Écosse sont, respectivement, 6,4, 5,3 et 3,5. L'étude des résultats des comparaisons multiples post-hoc montre que, dans le cas du comportement d'affirmation, les différences entre ces trois moyennes sont toutes statistiquement significatives. Enfin, dans le cas du vécu de revendication, deux différences entre les moyennes des élèves sont statistiquement significatives : les scores moyens des élèves du nord-est du Nouveau-Brunswick et du sud-est du Nouveau-Brunswick sont statistiquement plus élevés que celui des élèves du sud-ouest de la Nouvelle-Écosse ($M = 4,9$ et $4,5$ vs $3,4$ respectivement; $p = 0,000$).

Les résultats d'analyses corrélationnelles canoniques appuient la deuxième hypothèse. Une relation positive statistiquement significative existe entre l'ensemble des vécus ethno-langagiers conscientisants de valorisation, d'affirmation et de revendication, d'une part, et l'ensemble des comportements ethno-langagiers engagés de valorisation, d'affirmation et de revendication, d'autre part : $R_c = 0,73$ et $R_c^2 = 0,54$. Cette relation positive varie très peu en fonction de la région ou de la vitalité ethno-linguistique : $R_c = 0,76$ ($R_c^2 = 0,57$) dans le sud-ouest de la Nouvelle-Écosse; $R_c = 0,70$ ($R_c^2 = 0,49$) dans le sud-est du Nouveau-Brunswick; $R_c = 0,73$ ($R_c^2 = 0,53$) dans le nord-est du Nouveau-Brunswick.

Selon notre troisième hypothèse, les vécus et les comportements ethno-langagiers de valorisation seraient en moyenne plus fréquents que ceux d'affirmation, lesquels seraient à leur tour plus fréquents que les comportements de revendication. Cette hypothèse est appuyée par les résultats des analyses statistiques. Voyons d'abord les résultats obtenus concernant les vécus ethno-langagiers conscientisants. Les résultats de l'analyse multivariée de mesures répétées avec les vécus conscientisants de l'échantillon total montrent que l'effet dû aux vécus conscientisants de valorisation, d'affirmation et de revendication est significatif, Lambda de Wilks = 0,760, $F = 70,585$, $p = 0,000$, $\text{Éta}^2_{\text{partiel}} = 0,24$. L'interaction des vécus avec la vitalité ethno-linguistique des régions est également significative, Lambda de Wilks = 0,822, $F = 23,040$, $p = 0,000$, $\text{Éta}^2_{\text{partiel}} = 0,09$. Les tests des contrastes intrasujets montrent que la relation linéaire est statistiquement significative, $F = 141,068$, $p = 0,000$, $\text{Éta}^2_{\text{partiel}} = 0,239$, et que la relation quadratique n'est pas significative, $F = 0,729$, $p = ,394$, $\text{Éta}^2_{\text{partiel}} = 0,002$. La relation linéaire pour l'interaction avec vitalité ethno-linguistique des régions est statistiquement significative, $F = 4,551$, $p = 0,011$, $\text{Éta}^2_{\text{partiel}} = 0,020$, tout comme la relation quadratique, $F = 43,916$, $p = 0,000$, $\text{Éta}^2_{\text{partiel}} = 0,164$. Le fait que l'interaction des vécus conscientisants avec la vitalité ethno-linguistique des régions est significative signifie que la relation n'est pas la même dans chacune des régions. Des analyses de mesures répétées

pour chaque région montrent que la variance expliquée dans le sud-ouest de la Nouvelle-Écosse ($\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,449$) et dans le nord-est du Nouveau-Brunswick ($\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,339$) est supérieure à celle dans le sud-est du Nouveau-Brunswick ($\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,173$). Les relations linéaires sont statistiquement significatives dans chaque région tandis que les relations quadratiques sont significatives dans deux des trois régions, à savoir le sud-ouest de la Nouvelle-Écosse et le nord-est du Nouveau-Brunswick.

Les résultats de l'analyse multivariée de mesures répétées montrent que lorsque les comportements engagés ethnolangagiers de l'échantillon total sont analysés, l'effet dû aux comportements engagés de valorisation, d'affirmation et de revendication est significatif, Lambda de Wilks = 0,668, $F = 113,279$, $p = 0,000$, $\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,33$. L'interaction des comportements engagés avec la vitalité ethnolinguistique des régions est également significative, Lambda de Wilks = 0,898, $F = 12,591$, $p = 0,000$, $\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,05$. Les tests des contrastes intrasujets montrent que la relation linéaire est statistiquement significative, $F = 226,687$, $p = 0,000$, $\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,332$; la relation quadratique n'est pas significative, $F = 1,002$, $p = 0,313$, $\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,002$. La relation linéaire pour l'interaction avec la région n'est pas statistiquement significative, $F = 1,548$, $p = 0,214$, $\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,007$, mais la relation quadratique est significative, $F = 24,296$, $p = 0,000$, $\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,096$. Le fait que l'interaction des comportements ethnolangagiers engagés avec la vitalité ethnolinguistique des régions est significative signifie que la relation n'est pas identique dans chacune des régions. Des analyses de mesures répétées pour chaque région montrent que la variance expliquée dans le sud-ouest de la Nouvelle-Écosse ($\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,490$) et dans le nord-est du Nouveau-Brunswick ($\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,457$) est supérieure à celle dans le sud-est du Nouveau-Brunswick ($\hat{E}ta^2_{\text{partiel}} = 0,309$). Les relations linéaires sont statistiquement significatives dans chaque région tandis que les relations quadratiques sont significatives dans deux des trois régions, à savoir le sud-ouest de la Nouvelle-Écosse et le nord-est du Nouveau-Brunswick.

Discussion et conclusion

Le présent article introduit et définit, dans un premier temps, les concepts de conscience ethnolangagière critique, de vécu ethnolangagier conscientisant et de comportement ethnolangagier engagé comme éléments constitutifs du modèle du comportement langagier autodéterminé de Landry, Allard, Deveau et Bourgeois (2005) et présente, dans un deuxième temps, les résultats d'une étude de la relation du vécu ethnolangagier conscientisant et du comportement ethnolangagier engagé avec la VE – définie ici en fonction de la densité – en milieu minoritaire francophone. L'intégration de ces concepts au modèle vise une meilleure compréhension des facteurs qui permettent d'expliquer comment, même en milieu très minoritaire ou de très faible VE, des membres d'une minorité ethnolinguistique résistent à l'assimilation; ils valorisent leur langue et leur culture tout en affirmant leur identité ethnolinguistique dans des contextes de communication sociale intragroupe et intergroupe, certains allant même jusqu'à

revendiquer publiquement leurs droits linguistiques. Résistant ainsi à l'assimilation, ils contribuent à la survie et à l'épanouissement de leur groupe.

Notre étude a montré, d'abord, que plus la vitalité ethnoлингistique du groupe minoritaire est forte, plus sont présents les vécus et les comportements ethnoлингagiers de valorisation, d'affirmation et de revendication. Comme prévu, la force des relations observées n'est pas aussi importante que dans le cas du vécu socioлингagier ou socialisant; il n'est donc pas possible d'invoquer la présence d'un déterminisme social. Notons que c'est seulement pour les vécus et les comportements d'affirmation que la variance expliquée dépasse 6 p. 100 pour atteindre, respectivement, 18 p. 100 et 16 p. 100. Cela n'étonne guère. Giles, Bourhis et Taylor (1977) font l'hypothèse que c'est lorsque les membres de la minorité perçoivent leur situation comme illégitime et instable qu'ils feront appel à des stratégies de compétition ou d'affirmation à l'égard du groupe majoritaire. Ceci nous amène à poser la question suivante : la valorisation, l'affirmation et la revendication ethnoлингagières seraient-elles moins fréquentes chez les membres de communautés dont la VE est faible parce qu'ils pourraient concevoir la situation inférieure de leur groupe comme légitime et stable?

Deuxièmement, d'après notre étude, une relation modérément forte existe entre le vécu ethnoлингistique conscientisant et le comportement ethnoлингagier engagé. Les résultats d'une analyse récente (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2004) servent d'appui au lien observé. La présence de cette relation donne à entendre qu'en intervenant sur le plan du vécu ethnoлингagier conscientisant en approfondissant l'étude des facteurs qui contribuent à la situation inférieure de la minorité, il serait possible d'influer sur les représentations de la légitimité et de la stabilité de cette situation et, partant, sur l'engagement à changer tant ses propres comportements ethnoлингagiers que la situation du groupe minoritaire.

Par ailleurs, nos résultats indiquent que les scores moyens obtenus sur les mesures du vécu ethnoлингagier conscientisant et du comportement ethnoлингagier engagé sont, en toute relativité, modérément faibles. Ils permettent aussi d'entrevoir la possibilité de changements à la hausse.

Enfin, la présente étude a montré, qu'en moyenne, les élèves ont plus fréquemment des contacts, *primo*, avec des personnes qui ont valorisé la langue et la culture du groupe minoritaire qu'avec des personnes qui se sont affirmées ethnoлингagièremment et, *secundo*, avec des personnes qui se sont affirmées ethnoлингagièremment qu'avec des personnes qui ont revendiqué les droits linguistiques du groupe. Elle a montré, ensuite, que les élèves eux-mêmes ont plus tendance à valoriser la langue et la culture françaises qu'à s'affirmer ethnoлингagièremment, et à s'affirmer qu'à revendiquer les droits linguistiques de la minorité.

Ces résultats permettent de formuler deux constats. Il est à la fois plus commun et moins difficile de valoriser verbalement la langue et la culture du groupe minoritaire en soulignant son importance que d'affirmer publiquement son identité francophone dans un contexte anglo dominant; de plus, les représentations et les convictions nécessaires pour s'affirmer comme francophone ne provoquent pas automatiquement des comportements de revendication pour les droits linguistiques du groupe.

L'ensemble de ces résultats autorise à entrevoir la possibilité d'une éducation visant la conscientisation ethnolinguistique critique et l'engagement ethnolinguistique, facteurs qui n'avaient pas été définis jusqu'ici en matière de développement psycholinguistique et de comportement ethnolinguistique en milieu minoritaire. À l'instar de Landry et Allard (1999) et de Landry (2003a, 2003b), nous estimons que la planification d'interventions concertées de conscientisation est possible, voire nécessaire, pour soutenir les efforts investis afin d'assurer le maintien et l'épanouissement des communautés minoritaires. Ces interventions doivent être menées auprès des parents, des élèves, du personnel scolaire, des leaders de la communauté œuvrant dans les secteurs politique, économique et culturel ainsi qu'auprès de la population en général. Certes, plusieurs leaders communautaires ont été conscientisés par l'effet des expériences qu'ils ont vécues sur le terrain, mais certains d'entre eux accueilleraient favorablement sans doute la possibilité de participer à des séances plus formelles de conscientisation ethnolinguistique.

La participation des personnes concernées au processus de conscientisation ethnolinguistique entend constituer une voie menant à une compréhension critique des facteurs et des enjeux sur les plans de la langue et de la culture en milieu minoritaire, ce qui leur permettrait de faire des choix et d'agir de façon plus éclairée en ce qui concerne leur langue et leur culture en milieu minoritaire. Il convient de souligner toutefois, suivant les réflexions de Kumashiro (2000) et de Ferrer et Allard (2002b), que le processus de conscientisation critique ethnolinguistique se fonde sur le dialogue dans une démarche de pensée réflexive et d'action (*praxis*), qu'il est complexe et qu'il ne mène pas obligatoirement au comportement engagé visant à la fois le changement des comportements ethnolinguistiques et la transformation sociale. De nombreux obstacles, tant internes au sujet qu'externes, peuvent surgir dans le processus individuel de conscientisation (Ferrer et Allard, 2002b) et amener le sujet à agir contradictoirement aux valeurs qui l'animent, la passivité représentant une de ces contradictions possibles.

Il est important d'évaluer l'apport de ces interventions (Allard, 2003). L'élaboration d'interventions et leur mise en application devraient se faire dans une volonté d'intégrer une composante de recherche évaluative qui permettrait d'évaluer la qualité de l'intervention et sa mise en application tout en déterminant à quel point elle atteint les objectifs visés. À cette fin, des spécialistes de l'évaluation d'interventions auraient tout intérêt à faire partie de l'équipe chargée d'une pareille initiative.

Les communautés francophones en milieu minoritaire doivent miser sur des interventions qui auront pour objet de développer la conscientisation ethnolinguistique critique de leurs membres, en dépit des défis et des obstacles qui pourront avoir pour effet de freiner quelque peu et à l'occasion le processus. Mais c'est là, croyons-nous, la condition indispensable qui permet de favoriser le déterminisme réciproque et d'empêcher que, en milieu minoritaire francophone, destinée soit nécessairement assimilable à densité.

NOTES

1. Le présent article a été réalisé grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (410-00-0760).
2. Par densité s'entend ici la proportion de membres de la minorité dans la population habitant une région donnée.
3. La VE se définit comme « ce qui rend un groupe susceptible de fonctionner en tant que collectivité distincte et active au sein d'un contexte intergroupe régional ou national » (Giles *et al.*, 1977). En d'autres termes, il s'agit de l'ensemble des ressources démographiques – dont la densité est un des facteurs –, institutionnelles et communautaires qui permettent d'assurer la socialisation des membres du groupe dans sa langue et sa culture ainsi que l'épanouissement du groupe ethnolinguistique.
4. Par déterminisme social s'entend ici le fort degré auquel le développement psycholangagier est tributaire des facteurs de VE et du vécu sociolangagier.
5. En décembre 2004, on nous informe que cet organisme porte dorénavant pour nom Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick (AFPNB).

BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, Réal (2002), « Résistance(s) en milieu francophone minoritaire au Canada. Exploration théorique et analyse du phénomène à partir du vécu langagier et du développement psycholangagier », *Francophonies d'Amérique*, n° 13 (été), p. 7-29.
- ALLARD, Réal (2003), « Le nouvel élan pour la dualité linguistique... un nouvel élan pour la recherche en éducation en milieu minoritaire? », communication présentée lors de la table ronde « Plan d'action pour les langues officielles : perspectives de recherche » organisée par l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Ottawa, Ontario, décembre.
- ALLARD, Réal, et Rodrigue LANDRY (1992), « Ethnolinguistic Vitality Beliefs and Language Maintenance and Loss », dans Willem Fase, Koen Jaspert et Sjaak Kroon (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Amsterdam, Benjamins, p. 171-195.
- BANDURA, Albert (1976), *L'apprentissage social*, Bruxelles, Mardaga.
- BANDURA, Albert (1978), « The Self System in Reciprocal Determinism », *American Psychologist*, vol. 33, n° 4 (avril), p. 344-358.
- CASTONGUAY, Charles (1996), « L'intérêt particulier de la démographie pour le fait français au Canada », dans Jürgen Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, p. 3-17.
- CASTONGUAY, Charles (1998), « The Fading Canadian Duality », dans John Edwards (dir.), *Language in Canada*, New York, Cambridge University Press, p. 36-60.
- CUMMINS, Jim, et Dennis SAYERS (1995), *Brave New Schools: Challenging Cultural Illiteracy through Global Learning Networks*, OISE Press, Toronto.
- DEVEAU, Kenneth (2001), *Les facteurs reliés au positionnement éducationnel des ayants droit des régions acadiennes de la Nouvelle-Écosse*, Moncton, Centre de recherche et développement en éducation.
- DEVEAU, Kenneth, Paul CLARKE et Rodrigue LANDRY (2004), « Écoles secondaires de langue française en Nouvelle-Écosse : des opinions divergentes », *Francophonies d'Amérique*, n° 18 (automne), p. 93-105.
- FERRER, Catalina, et Réal ALLARD (2002a), « La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Première partie : Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2 (automne), [En ligne], [http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/04-ferrer-2.html] (8 novembre 2005).

- FERRER, Catalina, et Réal ALLARD (2002b), « La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : pour une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire. Deuxième partie : La PCE : concepts de base, transversalité des objectifs, catégorisation des contenus, caractéristiques pédagogiques, obstacles et limites », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2 (automne), [En ligne], [<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-2/04-ferrer-2.html>] (8 novembre 2005).
- FREIRE, Paulo (1969), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1973), *Education for critical consciousness*, New York, Seabury.
- FREIRE, Paulo (1980), *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero.
- GILES, Howard, Richard Y. BOURHIS et Donald M. TAYLOR (1977), « Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations », dans Howard Giles (dir.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, New York, Academic Press, p. 307-348.
- KUMASHIRO, Kevin K. (2000), « Toward a Theory of Anti-Oppressive Education », *Review of Educational Research*, vol. 70, n° 1, p. 25-53.
- LANDRY, Rodrigue, (1994), « Diagnostic sur la vitalité de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick », *Égalité*, n° 36 (automne), p. 11-39.
- LANDRY, Rodrigue (2003a), « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Moncton, Centre de recherche et développement en éducation; Québec, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 135-156.
- LANDRY, Rodrigue (2003b), *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale. Là où le nombre le justifie...IV*, Commission nationale des parents francophones, Ottawa, Ontario.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1990), « Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique », *La revue canadienne des langues vivantes = The Canadian Modern Language Review*, vol. 46, n° 3 (mars), p. 527-553.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1992), « Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students », dans Willem Fase, Koen Jaespaert et Sjaak Kroon (dir.), *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Amsterdam, Benjamins, p. 223-251.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1994a), « Profil sociolangagier des Acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick », *Études canadiennes = Canadian Studies*, n° 37 (décembre), p. 211-236.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1994b), *Profil sociolangagier des francophones du Nouveau-Brunswick*, Moncton, Université de Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, Groupe de recherche sur la vitalité de la langue et de la culture.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1996), « Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne », dans Jürgen Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie : méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, p. 61-88.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1999), « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 403-433.
- LANDRY, Rodrigue, Réal ALLARD, Kenneth DEVEAU et Noëlla BOURGEOIS (2004), « Self-Determination and the Psycholinguistic Development of Linguistic Minorities », communication à la Second International Conference on Self-Determination Theory, Ottawa, mai.
- LANDRY, Rodrigue, Réal ALLARD, Kenneth DEVEAU et Noëlla BOURGEOIS (2005), « Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel », *Francophonies d'Amérique*, n° 20 (automne), p. 63-78.
- SHOR, Ira (1992), *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago, University of Chicago Press.