

Québec français



Les chemins de l'assimilation

Catherine Laurenceau

Number 18, May 1975

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56840ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Laurenceau, C. (1975). Les chemins de l'assimilation. *Québec français*, (18), 41–42.

québécois puisse posséder, actuellement, des tests de langue normalisés qui aient été construits spécifiquement pour ses besoins.¹

Temps et coût d'élaboration d'un test

Tenant compte de toutes les étapes nécessaires à la préparation d'un bon test de langue, de la planification de départ jusqu'aux dernières démarches de validation, il faut compter un minimum de trois ans de travail pour mener à bien une telle entreprise. Encore faudrait-il ajouter trois années de plus si l'on désirait établir la validité prédictive de l'instrument de recherche.

Les frais inhérents à un tel travail s'élèvent à environ \$200,000. Ce montant inclut tous les frais de personnel, de consultation, de traitement des données, d'enregistrement de bandes magnétiques et de rédaction des questionnaires. Évidemment, l'on pourrait réduire ces dépenses, si l'ensemble du projet était bien planifié, vg. la recherche nécessaire à l'établissement des corpus linguistiques et des fondements psychologiques et pédagogiques du test, etc.

Ces propos donnent une idée des vastes implications de la loi 22 en regard des tests de langue. Pour l'instant, le problème reste entier. Dans le domaine de la mesure de la langue, on ne peut pas recourir à l'improvisation. Le gouvernement québécois devra donc, dans les plus brefs délais, investir les ressources nécessaires à la préparation et à la mise en service des instruments de mesure requis par la loi 22.

**Jean-Guy SAVARD et
Jérôme LAPIERRE**

Centre international de recherche
sur le bilinguisme
Université Laval.

1. Ce texte a été rédigé avant que le Ministre n'annonce le retrait des tests.

2. Étude E 13: Savard, J.-G. et Daigle, M.: *Les tests de langue seconde au Québec*.

3. Exception faite du Test Laval et de quelques autres.

école anglaise

LES CHEMINS DE L'ASSIMILATION

En voyant le nombre croissant de francophones qui optaient pour l'école anglophone, nous nous sommes demandé dans quelle mesure cette tendance vers la scolarisation anglaise pouvait affecter l'avenir du français au Québec. On a beaucoup parlé, beaucoup écrit sur ce sujet, mais le débat s'est borné aux hypothèses et aux opinions personnelles, et personne jusqu'ici n'avait pu préciser dans quelle mesure la fréquentation d'écoles anglophones par des enfants francophones avait un effet sur la langue maternelle de ces derniers. Le but de notre recherche était d'établir si ce changement scolaire avait des conséquences linguistiques sur la langue maternelle de l'enfant, et d'en évaluer alors la nature et l'importance. Nous avons donc essayé d'examiner cette question d'une façon objective avec des moyens métrologiques et le principe de la méthode expérimentale.

NATURE DE LA RECHERCHE

Nous avons réuni dans sept écoles anglaises différentes (six à Montréal et une à Québec) trois groupes d'enfants différents, qui possédaient trois caractéristiques communes importantes: tous étaient de langue maternelle française, avaient commencé leur scolarité dans des écoles francophones et se trouvaient au même niveau scolaire, soit en 6^{ième} année dans une école anglophone. Il était essentiel pour nous de réunir des enfants de même âge et même niveau scolaire, car il est impossible de juger de la performance linguistique d'un individu dans l'absolu, on ne peut que comparer des performances linguistiques.

La différence entre ces trois groupes tient au nombre d'années passées à l'école anglaise: le groupe 1 se composait de 15 enfants qui étaient dans le système scolaire anglophone depuis un an; le groupe 2 se composait de 21 enfants qui étaient dans le système scolaire anglophone depuis deux ans; le groupe 3 se composait de 28 enfants qui étaient dans le système scolaire anglophone depuis trois ans et plus.

Pour obtenir les éléments faisant l'objet d'une comparaison linguistique, on a utilisé des tests et un questionnaire. Le questionnaire a été élaboré pour les fins de l'étude, tandis que pour les tests, nous avons simplement pris ce qui était disponible, à savoir le test de français du ministère de l'Éducation (1972-1973) pour la 6^{ième} année, et le test de rendement en français de la C.E.C.M. (1970-1971) pour la 4^{ième} année. L'objectif de ces tests était d'établir des points de comparaison pour situer la performance linguistique de nos sujets. Le test de français de 6^{ième} année était celui que le ministère de l'Éducation avait distribué à toutes les écoles de la province cette année-là et celui-là même que nos écoliers auraient passé s'ils étaient restés dans le système scolaire francophone. Il constituait donc un point de comparaison idéal pour notre population puisqu'il établissait en quelque sorte le niveau de français d'un écolier francophone.

À partir de ce test, nous avons cerné cinq habiletés linguistiques différentes que nous avons baptisées avec la terminologie du «programme cadre de français du ministère de l'Éducation» ainsi: «Orthoépie», «Orthographe», «savoir s'exprimer», «Compréhension orale» et «savoir lire». Dans le sous-test portant sur l'Orthoépie, il fallait reconnaître des sons semblables et des sons différents. Dans le sous-test «Orthographe», il fallait savoir écrire des unités lexicales et grammaticales. Le sous-test «savoir s'exprimer» était constitué de questions sur le vocabulaire et sur la structure de la phrase. Dans le sous-test de «Compréhension orale», il fallait répondre à des questions posées après la lecture orale d'un texte faite par le professeur. Le sous-test «Savoir lire» était constitué de questions portant sur la sémantique du mot (comme reconnaître le contexte qui correspond à un mot abstrait et vice-versa), la sémantique du discours (comme répondre à des questions de compréhension portant sur un texte) et d'autres phénomènes (comme savoir consulter un dictionnaire, lire une table de matières, une fiche de bibliothèque) . . .

LES RÉSULTATS

Au moyen d'une grille de correction, nous avons établi pour chaque individu le score brut total du test et le score brut partiel de chacun des sous-tests. Pour comparer ces sous-tests qui comportent un nombre différent de questions, nous avons transformé les scores en pourcentages. Avec la grille de correspondance du ministère de l'Éducation, nous avons transformé le score total de chaque état en stanine.

Le stanine 1 est le stanine le plus bas, il correspond aux 6% de la population qui ont obtenu les scores les plus bas au test. Ensuite, vient le stanine 2 qui correspond aux 7% de la population du niveau au-dessus et ainsi de suite jusqu'au stanine 9.

Le stanine 3	correspond à	12%	de la population
Le stanine 4	correspond à	17%	de la population
Le stanine 5	correspond à	20%	de la population
Le stanine 6	correspond à	17%	de la population
Le stanine 7	correspond à	12%	de la population
Le stanine 8	correspond à	7%	de la population
Le stanine 9	correspond à	4%	de la population

Une moyenne de 4 ou inférieure à 4 est celle d'un groupe faible.

Une moyenne de 6 ou supérieure à 6 est celle d'un groupe fort.

Une moyenne de 6 ou supérieur à 6 est celle d'un groupe fort.

Nous avons fait la moyenne des stanines pour chacun des trois groupes et pour l'ensemble de ces trois groupes.

Pour ce test de 6ième année, la moyenne globale de tous les groupes est de 4 en stanine, soit:

5 pour le groupe 1
4 pour le groupe 2
3 pour le groupe 3

Notre population se situe donc dans un groupe faible. Seul le groupe qui a quitté l'école francophone depuis un an appartient encore au groupe moyen. Les résultats vont en décroissant plus le nombre d'années passées à l'école anglaise s'accroît. Très schématiquement, on peut conclure que **chaque année passée à l'école anglophone diminue le score d'un stanine**. On retrouve cette courbe décroissante du groupe 1 au groupe 3 dans cinq des six sous-tests qui se classent ainsi:

Premièrement, «l'Orthoépie»: les enfants devaient reconnaître par écrit des sons les uns des autres et dans l'ensemble ils l'ont bien fait. Nous remarquons que cette habileté qui est une des premières exercées et acquises à l'école semble moins oubliée par les écoliers. Ensuite vient la compréhension orale. Les résultats de ce sous-test sont à peu près équivalents pour les trois groupes, et c'est le seul sous-test où les résultats se maintiennent ainsi quel que soit le nombre d'années passées dans le système scolaire anglophone. C'est donc la seule habileté qui ne semble pas souffrir d'un transfert linguistique. Ceci n'a rien de surprenant si l'on prend conscience qu'elle s'exerce non seulement à l'école, mais tout autant, sinon plus, à l'extérieur de l'école, et ce, tous les jours de l'année; il n'y a donc aucune raison à ce qu'elle régresse. Nous avons d'ailleurs vérifié, à l'aide du questionnaire, que nos écoliers n'avaient pas changé de milieu extra-scolaire et qu'ils restaient, en dehors de l'école, essentiellement en contact avec leur langue maternelle.

Le sous-test portant sur «l'Orthographe» obtient la troisième place. La chute, faible entre le groupe 1 et 2, s'accroît tragiquement avec le groupe 3. Cette habileté, si elle n'est pas entretenue, semble se détériorer plus vite que les autres au bout de quelques années. Le sous-test mesurant le «Savoir s'exprimer» prend la quatrième place. C'est le sous-test mesurant «le savoir lire» qui obtient les résultats les plus faibles dans tous les groupes. On observe une perte de 10% pour chaque année passée à l'école anglaise et les résultats sont très faibles pour tous. L'enfant semble perdre très vite l'habileté à lire et comprendre des textes dans sa propre langue, si elle n'est pas entretenue à l'école. D'ailleurs, à l'aide du questionnaire, nous avons vérifié que la plupart lisaient presque uniquement en anglais à l'extérieur de l'école.

Non seulement nous voulions savoir où se situait la performance actuelle de l'enfant par rapport à celle des autres écoliers du système francophone, mais encore si l'enfant avait perdu les acquisitions faites à l'école francophone. Pour répondre à cette question, nous avons utilisé notre groupe 2, celui qui se trouvait à l'école anglaise depuis deux ans, et nous lui avons fait repasser le même test de rendement en français qu'il avait subi à la fin de la quatrième année dans le système francophone.

En comparant leur score avec celui obtenu précédemment, nous avons constaté qu'aucun n'avait régressé; tous sauf deux ont amélioré leur score; les deux autres l'ont égalé.

Nous avons voulu vérifier si certains facteurs susceptibles d'influencer la performance linguistique d'un individu ne jouaient pas un rôle dans la perte des habiletés mesurées par le test.

Pour cela, nous avons fait remplir un questionnaire par le groupe d'enfants qui avaient quitté l'école francophone depuis deux ans uniquement. Notre questionnaire se composait de deux grandes séries de questions: une série portant sur la scolarité de l'enfant — Quels étaient ses résultats scolaires dans le système francophone? — Que sont-ils maintenant? — Quelle sorte de cours de français suit-il dans sa nouvelle école: cours spéciaux pour élèves avancés? cours normaux avec les anglophones? Ces cours sont-ils uniquement oraux ou comportent-ils de la lecture, des travaux écrits?

Une autre série de questions visait à cerner des points d'ordre plutôt psychologique reconnus par tous les pédagogues comme très importants pour les résultats d'un écolier, comme par exemple: le milieu social, l'intérêt que l'enfant porte à sa langue maternelle, l'importance qu'il lui attache ou la valeur qu'il lui attribue, son intégration dans son nouveau milieu scolaire, et surtout le contact extra-scolaire qu'il a gardé avec la langue; quelle langue il utilise dans ses activités courantes à l'extérieur de l'école, quand il communique avec sa famille, ses amis, quand il regarde la télévision, écoute la radio, quand il lit, écrit à sa famille, ses amis . . .

Avec les résultats des tests, nous avons divisé ce groupe (2) en trois niveaux de français: fort, moyen, faible. Certains facteurs semblent avoir favorisé un meilleur niveau de connaissance du français. Ainsi, le groupe fort possède la majorité des élèves du milieu social le plus élevé. C'est dans ce groupe que la motivation pour le français semble la plus forte: c'est là que la préférence pour l'anglais est la moins prononcée et c'est le seul groupe qui possède des enfants qui préféreraient étudier et fonctionner en français. C'est là aussi que la réussite scolaire semble la plus brillante que ce soit dans le système francophone ou anglophone.

Notre questionnaire n'a pas mis en évidence des différences marquées entre la population des deux autres niveaux de performance, mais il nous a permis de constater que tous utilisent essentiellement leur langue maternelle à l'extérieur de l'école.

Si l'on compare l'individu par rapport à lui-même, cette étude montre qu'il n'y a pas eu de perte de connaissances du français, mais si on le replace dans la vaste population d'enfants francophones du même âge et même niveau scolaire, on peut parler «d'atrophie», car il y a peu de progrès dans toutes les habiletés qui se situent précisément dans les domaines de la langue qui ont toujours été du ressort de l'école, à savoir la lecture et l'expression écrite. Cette atrophie est d'autant plus marquée que le nombre d'années passées à l'école anglaise augmente.

Catherine LAURENCEAU
Dép. de linguistique
Université Laval