

Diversitat cultural, identitat i llengua: el paper de l'educació.

Trobada bilateral Catalunya-Quebec

ABRIL 2001

1255

**DIVERSITAT CULTURAL, IDENTITAT I LLENGUA: EL
PAPER DE L'EDUCACIÓ.**

TROBADA BILATERAL CATALUNYA-QUEBEC.

**DIVERSITÉ CULTURELLE, IDENTITÉ ET LANGUE: LE
RÔLE DE L'ÉDUCATION.**

RENCONTRE DE TRAVAIL BILATÉRALE: QUÉBEC-CATALOGNE.

24, 25 et 26 d'abril / d'avril de 2001

Horari de la trobada Horaire de la rencontre

PRIMER DIA / PREMIÈRE JOURNÉE - 24 ABRIL / AVRIL

18:30- 20:00 hores a la Sala d'Actes de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (Drassanes, 3).

Discursos d'inauguració per Jordi Garreta (Universitat de Lleida), Jordi Porta (Fundació Jaume Bofill) i Carlota Solé (Universitat Autònoma de Barcelona).



Conferència: «*Diversité culturelle, langue et éducation. Que pouvons-nous apprendre d'une comparaison Québec-Catalogne?*» impartida per Marie McAndrew (Université de Montréal, Québec).

Còctel de benvinguda ofert pel Bureau del Quebec a Barcelona.

18:30 - 20 :00 heures Salle d'Actes de l'Association de Professeurs Rosa Sensat (Drassanes, 3):

Allocution d'ouverture par Jordi Garreta (Université de Lleida), Jordi Porta (Fondation Jaume Bofill) et Carlota Solé (Université Autonome de Barcelone).

Conférence: «*Diversité culturelle, langue et éducation. Que pouvons-nous apprendre d'une comparaison Québec-Catalogne?*» donnée par Marie McAndrew (Université de Montréal, Québec).

Cocktail de bienvenue offert par le Bureau du Québec a Barcelone.

SEGON DIA/DEUXIÈME JOURNÉE – 25 ABRIL/AVRIL

<p>9:30 - 10:30</p>	<p>Plenari/panel (Espai Angels Garriga dels locals de l'Associació de Mestres Rosa Sensat / Salle Angels Garriga des locaux de l'Association de Professeurs Rosa Sensat):</p> <p>② «<i>Les politiques d'immigració i d'integració</i>» per <u>Carlota Solé</u> (professora de la Universitat Autònoma de Barcelona) i Madeleine Gagné (Subministra adjunt per la Immigració i l'Establiment, Ministeri de Relacions amb els Ciutadans i de la Immigració, Govern del Quebec).</p> <p>«<i>Les politiques d'immigration et d'intégration</i>» par Carlota Solé (Professeure, Université autonome de Barcelone) et Madeleine Gagné (Sous-ministre adjointe à l'immigration et à l'établissement, Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration, Gouvernement du Québec).</p>
<p>10:30 – 11:30</p>	<p>Plenari/panel (Espai Angels Garriga dels locals de l'Associació de Mestres Rosa Sensat / Salle Angels Garriga des locaux de l'Association de Professeurs Rosa Sensat):</p> <p>③ «<i>Les politiques lingüístiques i la seva incidència en l'educació</i>» per <u>Lluís Jou</u> (Director General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya) i Guy Dumas (Sub-ministre associat —responsable de l'aplicació de la política lingüística— del Secretariat per la Política Lingüística del Govern del Quebec).</p> <p>«<i>Les politiques linguistiques et leur incidence en éducation</i>» par Lluís Jou (Directeur Général de Politique Linguistique de la Generalitat de la Catalogne) et Guy Dumas (Sous-ministre associé —responsable de l'application de la politique linguistique— du Secrétariat à la Politique Linguistique, Gouvernement du Québec).</p>
<p>11: 30 – 12: 00</p>	<p>Descans/pause café.</p>
<p>12: 00 – 13: 00</p>	<p>Plenari/panel (Espai Angels Garriga dels locals de l'Associació de Mestres Rosa Sensat / Salle Angels Garriga des locaux de l'Association de Professeurs Rosa Sensat):</p> <p>④ «<i>Les politiques escolars adreçades a l'alumnat d'origen immigrant</i>» per <u>Enric Castella</u> (Cap del Programa d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya) i Marie-France Bénès (Directora dels Serveis a Comunitats Culturals i les Escoles de Montreal, Ministeri de l'Educació del Quebec).</p>

	<p>«Les politiques scolaires visant les élèves immigrants par Enric Castella (Directeur du Programme d'Éducation Compensatoire du Département de l'Enseignement, Generalitat de la Catalogne) et Marie-France Bénès (Directrice, Direction Régionale de Montréal, Service éducatif aux communautés culturelles et École montréalaise).</p>
13:00 – 15:00	<p>Dîner lliure/libre (en l'annex d'aquest dossier trobareu alguns restaurants propers amb el preu aproximat del menú/ dans l'annexe de ce dossier vous trouverez quelques restaurants avec le prix de menu du jour —table de hôte).</p>
15:00 – 18:00	<p>Primera sessió de treball en grups paral·lels. Première session de travail en groupes parallèles.</p> <p>✓ (5) «Identitat i concepció de la ciutadania entre els joves». «Identité et conception de la citoyenneté chez les jeunes». Responsables : <u>Margarita Bartolomé</u> et Michel Pagé.</p> <p>Espai/Salle Josepa Herrera.</p> <p>✓ (6) «Actituds dels professorat respecte la diversitat cultural» . «Attitudes des enseignants envers la diversité culturelle». Responsables : <u>Lluís Samper</u> et Janine Hohl.</p> <p>Espai/espace: Angeleta Ferrer.</p> <p>✓ (7) «Usos lingüístics dels alumnes a l'interior i exterior de l'escola» «Usages linguistiques des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de l'école». Responsables : <u>Paquita Sanvicén</u> et Marie McAndrew.</p> <p>Espai/espace: Sala d'actes (planta baixa).</p>
18:00 – 18:30	<p>Pause.</p>
18:30 – 20:00	<p>Plenari/panel (Espai Angels Garriga / Salle Angels Garriga):</p> <p>(8) « Oferta educativa i grups lingüístics» per <u>Josep Maria Serra</u> (professor de la Universitat de Girona) i Marie McAndrew (professora de la Universitat de Montreal).</p>

A	«Offre éducative et groupes linguistiques» par Josep Maria Serra (professeur de l'Université de Girona) et Marie McAndrew (professeure de l'Université de Montréal).
20: 30	Cloenda de la segona jornada/clôture de la deuxième journée.

TERCER DIA/TROISIÈME JOUR – 26 ABRIL/AVRIL

9:30 – 11:00	<p>Segona sessió de treball en grups paral·lels. Deuxième session de travail en groupes parallèles.</p> <p>✓ «Identitat dels joves trilingües en contextos bilingües i multilingües». «Identité des jeunes trilingues en contextes bilingues ou multilingues». Responsables : <u>Angel Huguet</u> et Patricia Lamarre.</p> <p>Espai/espace: Angels Garriga.</p> <p>✓ «Familia, escola i mediació» . «Famille, école et médiation». Responsables : <u>Núria Llevot</u> i Guy Bourgeault.</p> <p>Espai/Salle Josepa Herrera.</p>
11:30 – 12:00	Descans/pause café.
12:00 – 13:00	Continuació de la sessió de treball en grups paral·lels. Continuation de la session de travail en groupes parallèles.
13:00 – 15:00	Diner lliure/libre (en l'annex d'aquest dossier trobareu alguns restaurants propers amb el preu aproximat del menú/ dans l'annexe de ce dossier vous trouverez quelques restaurants prochains avec le prix de menu du jour —table de hôte).
15:00 - 18:00	<p>Sessió plenària/Séance plénière (Espai Angels Garriga / Salle Angels Garriga)::</p> <p>15:00 - 16:00 hores/heures:</p> <p>Presentació dels informes dels tallers. Présentation de rapports des ateliers de travail.</p> <p>16:00 - 17:00 hores/heures:</p> <p>Discussió general sobre les possibilitats de col·laboració i continuïtat de la xarxa. Discussion générale sur les possibilités de collaboration et la continuité du réseau.</p>

17 :00 - 17 :30 hores/heures:

Síntesi final per Marie McAndrew.
Synthèse final par Marie McAndrew.

17 :30 - 18 :00 hores/heures:

Conclusió de la trobada i cloenda per Jordi Porta, Jordi Garreta i Quim Bonastra (Associació d'Estudis Canadencs de la Universitat de Barcelona).

Conclusions de la rencontre par Jordi Porta, Jordi Garreta et Quim Bonastra (Association d'Études Canadiens de l'Université de Barcelone).

Programa detallat / Programme détaillé

Primer dia / Première Journée - 24 abril / avril

18:30- 20 hores —Sala d'Actes de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (Drassanes,3):

Discursos d'inauguració per Jordi Garreta (Universitat de Lleida), Jordi Porta (Fundació Jaume Bofill), Lluís Jou (Director General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya) i Carlota Solé (Universitat Autònoma de Barcelona).

Conferència titulada: «*Diversité culturelle, langue et éducation. Que pouvons-nous apprendre d'une comparaison Québec-Catalogne?*» impartida per Marie McAndrew (Université de Montréal, Québec).

20 hores: Còctel de benvinguda ofert pel Bureau del Quebec a Barcelona.

18:30 - 20 :00 heures —Salle d'Actes de l'Association de Professeurs Rosa Sensat (Drassanes, 3):

Discours d'inauguration par Jordi Garreta (Université de Lleida), Jordi Porta (Fondation Jaume Bofill), Lluís Jou (Politique Linguistique) et Carlota Solé (Université Autonome de Barcelone).

Conférence: «*Diversité culturelle, langue et éducation. Que pouvons-nous apprendre d'une comparaison Québec-Catalogne?*» donnée par Marie McAndrew (Université de Montréal, Québec).

20 heures: Cocktail de bienvenue offert pour le Bureau du Québec a Barcelone.

Material que s'adjunta: text de la conferència de Marie McAndrew.
Matériel joint : texte de la conférence de Marie McAndrew.

Diversité culturelle, langue et éducation que pouvons-nous attendre d'une comparaison québec/catalogne?

Marie McAndrew, directrice Immigration et métropoles Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine Université de Montréal.

Version préliminaire

Introduction.

J'aimerais tout d'abord vous exprimer le plaisir que j'ai d'être ici avec vous ce soir, j'ai envie de dire, enfin ! Toutes les personnes engagées dans l'organisation du Séminaire savent que cette affirmation est plus qu'une banalité polie, comme on en exprime souvent dans de telles rencontres. Cette soirée et tout le colloque sont, en effet, l'aboutissement d'un long processus. Celui-ci a débuté, il y a plus de trois ans, au sein de l'équipe que je dirige, le Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE). Comme son nom l'indique, cette équipe, dont vous apprendrez à connaître plusieurs membres durant les prochains jours, s'intéressait déjà depuis plusieurs années au défi de l'adaptation du système scolaire de langue française à la diversité ethnique. En contexte québécois, c'est un défi relativement nouveau, puisqu'il a découlé presque exclusivement de l'adoption de la Loi 101 en 1977 qui a dirigé les nouveaux arrivants vers l'école française (comme Guy Dumas, le sous-ministre associé responsable de la politique linguistique, vous l'expliquera certainement, demain).

Dans ce processus de développement de la recherche mais aussi de réflexion sur les pratiques les plus efficaces mené, en étroit partenariat avec le ministère de l'Éducation et les écoles (je souligne ici, la présence de Marie-France Béné, la directrice des Services éducatifs aux communautés culturelles de ce ministère), nous avons largement utilisé une perspective comparative. Celle-ci nous a amenée, dans un premier temps, à développer des liens avec des sociétés plus «classiques», en matière d'immigration et de diversité culturelle, soit le Canada anglais, les États-Unis, la France et, dans une moindre mesure, la Grande-Bretagne dont nous avons hérité l'essentiel de notre système scolaire. Toutefois,

assez rapidement, nous avons senti un malaise. En effet, si ces sociétés présentent de nombreux points communs avec le Québec, notamment le Canada anglais et les États-Unis, pays traditionnels d'immigration, il nous est apparu de plus en plus que l'intégration des immigrants au sein de sociétés sans État, dont la langue majoritaire localement n'est pas nécessairement dominante au plan national plus large, présente des défis inconnus dans les contextes à majorité simple. Nous avons donc pensé qu'il était essentiel de développer des contacts avec ce que nous nommons dans notre jargon universitaire – et vous voudrez bien m'en excuser – d'autres *sociétés à ambiguïté de dominance ethnique*. Il s'agit des sociétés où les immigrants sont confrontés à une double sollicitation au plan linguistique, identitaire, voire même à celui de l'allégeance politique.

À cet égard, nous nous sommes naturellement tournés vers trois sociétés avec les chercheurs desquelles nous avons, dans le passé, entretenu des contacts épisodiques et qui nous avaient confirmé leur intérêt, soit la Catalogne, l'Irlande du Nord et la Belgique. Ce soir je n'ai pas l'intention d'approfondir les spécificités des deux autres sociétés. Je signalerai toutefois que, dans le cas de l'Irlande du Nord, où les groupes se distinguent par la religion et non par la langue, la convergence des problématiques et des interventions nous rappelle à quel point le choix du marqueur linguistique, culturel ou religieux a peu d'importance en matière de relations interethniques où c'est fondamentalement la frontière intergroupe qui est centrale. Ceux qui s'intéressent de manière plus poussée aux travaux menés actuellement dans le cadre de ce réseau pourront se référer à l'ouvrage qui a résulté de la première rencontre que nous avons tenue en avril 1998 à l'Université de Montréal, publié cet automne à l'Harmattan et intitulé *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Catalogne, Irlande du Nord, Belgique*. Deux organisateurs de la rencontre d'aujourd'hui, Jordi Garreta Bochaca et Luis Samper Rasero de l'Université de Lleida que je salue ici, y participaient. Une troisième organisatrice, Carlota Solé, de l'Université de Barcelone, y était associée virtuellement. Certains d'entre vous ont probablement également déjà pris connaissance des textes québécois de cet ouvrage qui ont été traduits en espagnol et feront sous peu l'objet d'une publication.

Cette première rencontre nous a confirmé l'intérêt d'un réseau multilatéral, qui a d'ailleurs continué de se développer. Nous avons toutefois conclu que l'élaboration de projets précis de collaboration en matière de recherche ou d'élaboration des politiques, programmes ou interventions exigeait l'organisation de rencontres bilatérales permettant d'isoler de manière

plus spécifique les intérêts potentiels, de part et d'autre. C'est pourquoi, à l'occasion d'un séjour que j'ai effectué à l'Université de Lleida à l'automne 1999, Jordi Garreta et moi avons commencé à développer ce projet de rencontre de travail Québec/Catalogne, structurée à partir des enjeux retenus par les participants québécois et catalans lors du séminaire de Montréal. Nous avons reçu, à cet égard, un accueil enthousiaste qui m'a confirmé la pertinence de notre hypothèse voulant que les contacts en matière de diversité culturelle, de langue et d'éducation entre les sociétés à ambiguïté de dominance ethnique, ont besoin d'être accentués. Ce fut le cas, notamment, du Bureau du Québec à Barcelone et du ministère des Relations internationales du Québec, qui a financé la présence de représentants gouvernementaux et surtout de la Fondation Bofill, responsable du financement et de l'organisation de l'événement ainsi que de la présence des chercheurs québécois. Celle-ci, par le biais de son président, Monsieur Jordi Porta et de sa conseillère, Madame Teresa Clement, a également contribué à définir le contenu de la rencontre. En outre, comme vous avez pu en prendre conscience dans les discours officiels qui ont précédé, bien d'autres organismes gouvernementaux et universitaires catalans, notamment l'Association d'Études Canadiennes de l'Université de Barcelone, la Direction Générale de la Politique Linguistique de la Generalitat de la Catalogne et le Département de l'Éducation de la même Generalitat, ont également soutenu le projet.

Par ailleurs, si à l'origine le focus de nos travaux portait sur la diversité culturelle issue de l'immigration, les échanges menés dans le cadre du réseau nous ont amené à élargir nos préoccupations. Celles-ci touchent désormais également au rôle de l'éducation dans les rapports entre les deux groupes linguistiques, qu'on peut qualifier respectivement selon qu'on se réfère à l'ensemble national ou sous-étatique, de majoritaires et de minoritaires, soit les francophones et les anglophones au Québec et les Catalanophones et les Castillanophones en Catalogne. Ces développements, touchant à la fois l'apprentissage réciproque des langues et la promotion d'une identité inclusive, correspondaient à l'importance de la présence de ceux que l'on nomme parfois en Catalogne les immigrants «intérieurs». Ils rejoignent aussi les préoccupations renouvelées du GREAPE et d'une partie non négligeable de la société québécoise, de plus en plus consciente des limites d'une éducation multilingue ou interculturelle qui ne prendrait en compte que les populations issues de l'immigration et exclurait les rapports entre communautés historiques d'implantation ancienne.

Les attentes à l'égard de la rencontre sont donc très élevées. Plus de 30 personnes, spécialistes de ces questions, seront réunies pendant deux jours et demi. Elles proviennent autant des milieux universitaires que gouvernementaux et même, dans le cas catalan, communautaires. Il est évident qu'en consentant à donner autant de leur temps et de leur expertise, elles espèrent des retombées concrètes, tant au plan du développement des connaissances ou d'éventuels projets de recherche comparatifs qu'à celui de l'amélioration de l'action. Toutefois, la tâche que l'on m'a confiée ce soir, reflétée par le titre de cette conférence, *Diversité culturelle, langue et éducation : que pouvons-nous attendre d'une comparaison Québec/Catalogne?*, m'apparaît quelque peu ambitieuse. Et, malheureusement, je ne peux pas prétendre qu'elle m'a été imposée par les organisateurs, ce qui est parfois une porte de sortie facile, puisque c'est moi qui me suis, sans doute, trop avancée à cet égard. En effet, les réalistes parmi vous, et je pense qu'ils sont nombreux, ont envie de me dire : «Ce qu'on peut attendre d'une comparaison Québec/Catalogne dans ces matières, nous le saurons jeudi à 6 heures !». Comme je suis très largement d'accord avec cette proposition, veuillez donc considérer mes propos comme des hypothèses. De plus, je me contenterai d'effleurer un ensemble de sujets qui seront approfondis au sein des diverses plénières, qui visent à permettre aux participants de s'appropriier les contextes sociologiques, politico-administratifs et éducatifs respectifs, ainsi que dans le cadre des ateliers qui permettront d'identifier plus précisément les zones de collaboration.

Pour faire œuvre utile, en amont de ce processus, j'ai décidé d'axer ma présentation sur deux grands thèmes : d'une part, la comparabilité des deux contextes sociaux et éducatifs et, d'autre part, les possibles fécondations mutuelles au plan des politiques, programmes et interventions en matière de diversité culturelle, de langue et d'éducation. Je vous donnerai tout de suite mes conclusions d'ensemble, qui peuvent se résumer à une nouvelle et à une mauvaise nouvelle.

Commençons par la mauvaise. Malgré la perception répandue au sein des milieux gouvernementaux, universitaires et de pratique et souvent même du grand public, les différences entre le Québec et la Catalogne, qui touchent autant le contexte de relations ethnolinguistiques que les aménagements éducatifs, m'apparaissent nettement plus importantes que les ressemblances liées au fait de partager un statut commun de nations non souveraines où prédomine une ambiguïté de dominance linguistique. J'y reviendrai, bien sûr, mais avant que vous ne commenciez tous à quitter la salle (heureusement, nous

sommes en Catalogne et donc, sauf peut-être pour les Québécois ici présents, vous ne devez pas normalement déjà envisager d'aller souper), laissez-moi passer à la bonne nouvelle. En éducation comparée, et de façon plus large en Politique comparée, la comparabilité n'est pas la similarité. En effet, même si l'on entend souvent : «Ce n'est pas comparable parce que c'est trop différent», lorsque l'on pousse la réflexion plus loin, il est évident que c'est parce que des différences existent qu'on peut apprendre beaucoup sur les contextes respectifs. Cet apprentissage peut se faire à deux niveaux.

D'une part, au plan heuristique, une ou quelques différences dans le contexte sociopolitique plus large ou éducatif de deux sociétés qui partagent, par ailleurs, d'autres défis, peut précisément permettre d'isoler l'impact spécifique de ces différences de départ. Par exemple, pour vous donner ici un exemple, et j'y reviendrai plus loin, le fait d'avoir ou non une politique active d'immigration et de sélection d'une immigration permanente comme c'est le cas au Québec ou, à l'inverse, d'avoir opté pour un réseau scolaire unifié, comme c'est le cas en Catalogne. De plus, au plan mélioristique, excusez ici l'anglicisme mais c'est vraiment un terme classique de l'éducation comparée, soit celui des échanges qui visent l'amélioration des politiques, pratiques et programmes, il y a longtemps que l'on n'en est plus au transfert simple d'une intervention d'un contexte à une autre. Le rôle de la comparaison est plutôt d'élargir les perspectives, en déconstruisant l'*a priori* implicite sur ce qui est possible ou impossible, légitime ou inacceptable dans une société, en le confrontant aux *a priori* tout aussi opérants dans l'autre société, mais souvent fondamentalement différents. Par cette prise de distance à l'égard des choix de politiques, programmes et interventions, l'échange international permet, soit de les confirmer mais à partir d'une vision beaucoup plus claire de leurs fondements ou, au contraire, de les repenser, non pas dans la foulée immédiate de ce qu'a fait l'autre société, mais en tenant compte de l'élargissement généré par l'éclairage comparatif. Dans ces limites, j'ai donc l'intention de vous montrer ce soir que, tant au plan de la compréhension des phénomènes à l'étude que des solutions, une comparaison Québec/Catalogne est susceptible de générer des retombées significatives.

COMPARABILITÉ DES DEUX CONTEXTES SOCIAUX ET ÉDUCATIFS

Approfondissons donc maintenant la comparabilité des deux contextes, tant au plan social plus large qu'à celui des choix éducatifs. Comme vous en êtes certainement conscients, ce qui vient d'abord à l'esprit, c'est que le Québec et la Catalogne partagent le fait d'être des entités – certains iraient même jusqu'à dire des nations – faisant partie d'ensembles nationaux plus larges mais jouissant de suffisamment de pouvoirs, par le contrôle d'un gouvernement local, pour être en mesure d'effectuer des choix significatifs au plan sociopolitique ou éducatif. Ces choix sont susceptibles d'avoir un impact, non seulement sur le groupe ethnique historiquement lié au développement de la nation, soit les Francophones au Québec et les Catalanophones en Catalogne, mais sur l'ensemble des résidents habitant sur le territoire, qu'ils soient issus de l'immigration ou appartiennent à la majorité nationale. À ce premier élément, s'ajoute une seconde ressemblance, qui en constitue d'ailleurs le fondement politico-éthique : le fait que les deux sociétés sont le foyer d'un groupe dont la langue est au plan national, continental et même dans le cas du catalan, international, dans une relation de pouvoir défavorable face à la langue majoritaire. Les deux États ont également poursuivi des processus relativement similaires – Lluís Jou (Directeur Général de Politique Linguistique) et Guy Dumas nous donneront plus de détail à cet égard demain – visant à rétablir, au moins au plan local, le statut et la prédominance de leur langue respective. Toutefois, au-delà de ces éléments communs, les contextes qui prévalent en matière de relations ethnolinguistiques sont bien différents. C'est le cas, notamment, en ce qui concerne les rapports de pouvoir qu'entretiennent les deux communautés linguistiques en compétition au sein de chacune des sociétés.

D'une part, en effet, les Francophones au Québec bénéficient d'un poids démographique massif dans l'ensemble de la province (83 %) et encore appréciable dans la grande région de Montréal, même si les inquiétudes à cet égard sont plus grandes. De plus, si le français dans les autres provinces canadiennes a connu et connaît encore des situations de diglossie, historiquement, cela n'a pas été le cas au Québec. Même les nationalistes québécois les plus militants ne peuvent imaginer le degré d'oppression linguistique qu'ont connu les Catalans durant la période franquiste. Il est donc normal que la Politique linguistique québécoise visait et vise encore, non pas la renaissance du français au sein de la population francophone au Québec, mais la promotion de son statut comme langue commune de la vie publique et du marché du travail. De même, au plan éducatif comme j'aurai l'occasion de le faire valoir

demain soir, le focus de la Loi 101 n'était pas l'apprentissage ou le réapprentissage du français par les Francophones ni même, d'ailleurs, le développement du bilinguisme chez les Anglophones. Celle-ci avait pour objectif d'assurer que la communauté francophone soit désormais le groupe d'accueil, d'intégration, voire même d'assimilation linguistique, des nouveaux arrivants. Par ailleurs, même si son statut est extrêmement minoritaire en Amérique du Nord, le Français jouit d'un pouvoir important au niveau international et le Québec peut bénéficier dans ses efforts de normalisation linguistique de l'existence de nombreuses solidarités au sein de la francophonie mondiale.

À l'inverse, le Catalan bénéficie d'un poids démographique beaucoup moins important dans l'ensemble de la Catalogne : d'ailleurs, la situation de diglossie y est si avancée qu'il est difficile d'obtenir des chiffres consensuels sur son poids réel. Le processus de normalisation linguistique a été mis en place après des années de dictature qui avaient largement produit une population adulte analphabète dans sa langue maternelle. Il visait donc, d'abord et avant tout, la reconquête par les Catalanophones de la maîtrise de leur propre langue. Le choix éducatif d'une scolarisation commune aux Catalanophones et aux Hispanophones, par le biais de la formule de l'immersion s'inscrit d'ailleurs clairement dans le contexte d'une société où les frontières groupes/intergroupes paraissent nettement moins marquées que celles qui prévalent entre Francophones et Anglophones au Québec. De plus, bien que le Catalan ne se limite pas à la seule région autonome de la Catalogne, ni même à l'Espagne, son poids sociolinguistique au plan international est sans comparaison avec celui du Français. On pourrait donc penser que les défis vécus ici sont sans commune mesure avec ceux rencontrés au Québec.

Toutefois, d'autres facteurs jouent plutôt en faveur des Catalans au plan des rapports ethnolinguistiques. Il s'agit, d'abord, du fait qu'à l'opposé du Québec, la Catalogne a toujours été la zone la plus développée d'une Espagne moins avancée au plan économique. De plus, à l'intérieur même de l'État autonome, le groupe catalan et sa langue ont traditionnellement joui et jouissent encore d'un statut socio-économique nettement plus élevé que celui des Francophones et du Français au Québec jusqu'à la Révolution tranquille et même, pourraient arguer certains, encore aujourd'hui. Certains auteurs ont, en effet, caractérisé la communauté francophone, largement défavorisée au plan économique et éducatif jusqu'au milieu des années 1980, comme une «ethnoclasse» et la situation vécue au Québec face au Canada comme une forme de colonialisme interne. Celui-ci aurait été non

seulement linguistique, ce qui pourrait s'appliquer également à la situation de diverses provinces espagnoles sous le franquisme, mais également économique, bien que cet élément ne fasse pas aujourd'hui l'objet d'un consensus. Le statut socio-économique du groupe catalanophone explique probablement le pouvoir d'attraction non négligeable qu'il a toujours exercé, sauf dans les contextes d'oppression extrême, sur les Hispanophones, plus défavorisés au plan socio-économique, qui décidaient d'immigrer en Catalogne pour améliorer leur sort, comme Carlota Solé nous le rappellera certainement demain matin.

L'expérience historique d'avoir été un groupe assimilateur dans le passé, conjugué à l'assurance que donne une situation socio-économique dominante est également susceptible d'ouvrir une zone plus favorable, en Catalogne, à l'acceptation des identités multiples ainsi qu'à la reconnaissance de la légitimité des préoccupations de l'autre groupe, dont la dominance sur tous les plans est moins congruente qu'au Québec. Mais, à cet égard, je ne voudrais pas trop m'avancer car, suite à divers contacts en Catalogne, j'ai parfois perçu l'inverse. C'est-à-dire que le degré d'oppression linguistique vécue durant la période franquiste délégitimait très largement tout discours relatif à une potentielle victimisation des Castillanophones, assez similaire à l'insensibilité qu'on retrouve, dans certains milieux québécois francophones, à l'égard des Anglophones.

Au plan éducatif, toutefois, cette plus grande fluidité des frontières intergroupes est explicite dans le choix des aménagements structuraux. Le modèle québécois, largement influencé par la Grande-Bretagne, bien qu'il se soit simplifié récemment en abandonnant le marqueur religieux, demeure axé sur la complétude institutionnelle et le contrôle d'un réseau scolaire et d'écoles propres par l'une et l'autre des communautés linguistiques. Le modèle catalan, qui a sans doute également subi l'influence française à cet égard, privilégie l'école commune. Bien entendu, comme dans la plupart des systèmes éducatifs le modèle normatif, dans les deux cas, n'est que partiellement relayé sur le terrain. Le franchissement des frontières scolaires au Québec, notamment par les Anglophones et la ségrégation scolaire de la communauté hispanophone en Catalogne sont beaucoup plus importants que les aménagements institutionnels, de part et autre, ne le laisseraient croire. Par ailleurs, le système catalan vise explicitement le développement d'un bilinguisme équilibré chez les deux communautés alors qu'au Québec, c'est d'abord la maîtrise de la langue maternelle respective qui est visée. Toutefois, diverses avancées ont permis à la communauté minoritaire anglophone de devenir nettement plus bilingue que dans le passé. À cet égard, et

nous aurons également l'occasion d'en parler demain soir, rappelons que, si les Catalans croient souvent avoir emprunté l'immersion à l'expérience canadienne de St-Lambert du début des années 1970, les deux initiatives ont relativement peu en commun, tant au plan des objectifs que des publics cibles.

Quittons maintenant les différences de contexte en matière de rapports entre communautés linguistiques d'implantation ancienne et tournons-nous vers le deuxième thème de cette rencontre, soit celle de l'immigration et de l'adaptation à la diversité ethnoculturelle issue de l'immigration. Dans ce domaine, les différences entre la Catalogne et le Québec sont probablement encore plus importantes, même si nous partageons certains défis. (Je suis sûre que les présentations de Madeleine Gagné, la sous-ministre à l'Immigration et à l'Intégration du ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration du Québec, et de Carlotta Solé, de l'Université de Barcelone, que nous entendrons demain matin, rendront ce constat encore plus explicite.) En effet, il est évident qu'en cette matière, les deux sociétés ressemblent davantage à l'entité nationale et continentale à laquelle elles appartiennent. Je pense ici, pour le Québec, au Canada et à l'Amérique du Nord et, pour la Catalogne, à l'Espagne et à l'Europe.

Au Québec, prévaut le modèle d'une société d'immigration, et je tiens à préciser le sens strict que je donne à ce concept avant d'entendre de votre part : «Oui, mais la Catalogne est aussi une société d'immigration». Ce terme s'applique, en effet, à des sociétés qui se sont construites presque exclusivement par des vagues migratoires successives et où la définition même de l'identité collective est intimement liée à l'immigration. À l'extrême, dans de telles sociétés, l'idée même qu'un groupe pourrait constituer le cœur historique de la nation est remise en question. On y entend le slogan, répandu en Amérique du Nord, voulant que : «Nous sommes tous des immigrants ici». Ce modèle s'applique davantage au Canada dans son ensemble qu'au Québec où du fait de la concentration du groupe francophone et de son expérience historique de Conquête et d'inégalité au sein de la Confédération canadienne, on retrouve des tendances à un modèle national un peu plus similaire à celui qui prévaut en Europe. Toutefois, lorsqu'on aborde la situation présente, une deuxième caractéristique des pays d'immigration ramène clairement le Québec dans le camp du Canada et de l'Amérique du Nord. C'est le fait que l'immigration y est, non seulement subie comme en Europe, mais activement recherchée, planifiée, sélectionnée et ce, dans un but d'établissement permanent.

Cette réalité induit un ensemble de phénomènes inconnus ou, du moins, nettement moins marqués en Europe. Mentionnons, entre autres, un accès extrêmement rapide à la citoyenneté (trois ans), une structuration de classe de la population immigrante sensiblement équivalente à celle de la population d'accueil (ce qui, au plan scolaire, a pour conséquence que défavorisation et multiethnicité ne coïncident pas systématiquement) ainsi qu'une légitimité nettement plus grande de la diversité ethnoculturelle, tant dans la société civile qu'au plan institutionnel. En effet, non seulement le poids démographique de la population immigrée (soit ceux qui sont d'une autre origine que francophone, anglophone ou autochtone) est-il important au Canada comme au Québec (celle-ci y représente respectivement à 46 % et 17 % de la population totale), mais leur influence politique s'exerce aussi bien davantage, vu l'accès rapide à la citoyenneté. De plus, au plan symbolique, la présence des immigrants, qui résulte d'une volonté collective, sinon toujours clairement assumée par l'ensemble de la société civile, peut difficilement leur être reprochée.

En Catalogne, si l'expérience historique de l'immigration intérieure n'est pas sans points communs avec cette dynamique, le rapport à l'immigration extérieure, plus récente, est bien différent. La Catalogne, à l'instar de l'Europe, ne poursuit pas une politique de recrutement actif ou sélective visant l'établissement permanent de nouveaux citoyens. Les immigrants sont donc essentiellement des réfugiés ou des demandeurs d'asile de milieux socio-économiquement faibles. L'accès à la citoyenneté est moins automatique en Espagne qu'au Canada et leur légitimité au sein de la société civile et des institutions nettement moins marquée. À l'inverse, le fait que la population d'origine immigrée soit limitée en Catalogne semble lui avoir permis de vivre moins de pression que n'en connaissent et, surtout que n'en ont connu dans les années 1970, les immigrants au Québec. Jouant un rôle essentiel dans l'équilibre démographique à Montréal, ceux-ci ont été le focus principale de l'action publique québécoise en matière de langue, notamment du volet scolaire de la Loi 101.

Cette dynamique a permis un développement, sans comparaison en Catalogne, des politiques, programmes et interventions d'accueil et d'intégration à leur intention et d'éducation interculturelle de l'ensemble de la clientèle scolaire. Mais elle en a aussi fait, et en fait souvent encore, les boucs émissaires du conflit linguistique. Par ailleurs, le statut socio-économique différent des immigrants dans les deux contextes, induit par l'existence ou l'absence d'une politique active de sélection, a généré des approches distinctes à leur

égard (nous le verrons demain lors des présentations respectives de Marie-France Bénès et d'Enric Castella, des ministères de l'Éducation québécois et catalan). Au Québec, en effet, même si des liens existent entre les mesures qui visent les milieux défavorisés et la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, ce sont nettement deux champs d'action. En Catalogne, jusqu'à maintenant, les deux problématiques sont confondues sous le vocable d'éducation compensatoire.

Rappelons, toutefois, que les immigrants au Québec et en Catalogne partagent quelques défis communs aux sociétés à ambiguïté de dominance ethnique que ne vivent pas leurs pairs de sociétés à majorité simple. Mentionnons, d'abord, le fait d'avoir à maîtriser, non pas une, mais deux langues d'accueil : en effet, quel que soit le discours officiel des autorités scolaires à cet égard, il est évident qu'ils sont pleinement conscients qu'ils ne peuvent se payer le luxe d'ignorer l'autre langue nationale. De plus, ils sont parfois confrontés au cours de leur scolarité, à deux versions de l'histoire ou, pour le moins, à des perspectives divergentes à cet égard. Ils ont aussi à développer leurs nouvelles identités et allégeances en tenant compte du fait que leurs choix en cette matière risquent d'être interprétés comme une alliance avec l'une ou l'autre des communautés linguistiques d'implantation plus ancienne.

Demain et après demain, dans le cadre des ateliers, nous aurons à nous pencher sur divers de ces enjeux. Mentionnons, par exemple, les usages linguistiques qui prévalent au sein des écoles statutairement francophones au Québec ou Catalanophones en Catalogne, l'identité des jeunes multilingues dans des contextes de double sollicitation politico-culturelle ou encore la spécificité des stratégies visant le développement de relations harmonieuses entre les enseignants, souvent issus de la majorité, et les élèves et parents d'origine immigrée. En effet, dans les deux contextes, les intervenants appartenant à des groupes qui ont historiquement vécu la victimisation ont beaucoup de difficulté à se concevoir eux-mêmes comme exerçant des rapports de pouvoir sur les communautés plus récemment arrivées. Les défis de la formation interculturelle y sont donc nettement plus complexes qu'ailleurs.

LES ZONES D'ENRICHISSEMENT MUTUEL

Étant donné les problématiques et les défis communs mais aussi les grandes divergences de contexte, que pouvons-nous légitimement attendre d'une comparaison Québec/Catalogne, tant au plan de la compréhension des phénomènes qu'à celui de l'amélioration des politiques, programmes et interventions ? Tel que précisé plus haut, je n'ai pas l'intention d'identifier avec rigueur et avec un niveau de détail poussé l'ensemble des retombées que nous pouvons espérer. Une telle tâche ne deviendra possible qu'à l'issue du Colloque, surtout si des liens bilatéraux permanents se développent et s'intensifient dans un futur immédiat. Toutefois, je m'attarderai sur trois domaines où il m'apparaît que nos travaux sont susceptibles de générer une distance critique bénéfique face à nos propres modèles nationaux ainsi que des retombées plus pointues au plan des interventions.

Tout d'abord, au risque d'en choquer plusieurs, il me semble que, de part et d'autre, nous aurions intérêt à revisiter nos dogmes respectifs relatifs à l'aménagement scolaire des rapports entre les groupes linguistiques d'implantation ancienne. Dans le cas du Québec, le modèle de complétude institutionnelle et de ségrégation intercommunautaire, très largement appuyé par une majorité de parents et de citoyens des deux groupes, est de plus en plus examiné critiquement, notamment au sein de la communauté anglophone. Celle-ci cherche à maximiser ses réseaux sociaux au sein de la communauté francophone, un objectif que les seuls programmes d'immersion ne lui permettent pas d'atteindre. Certains parents francophones, conscients ou non effets potentiels de leurs choix individuels sur la situation sociolinguistique du Québec, seraient également favorables, si la loi leur permettait, à une maximisation des occasions de contacts entre élèves des deux communautés, que ce soit par le biais d'initiatives informelles ou d'une cohabitation scolaire. Ce sujet est éminemment tabou au Québec pour un ensemble de raisons sur lesquelles je n'ai pas l'intention de m'étendre, mais dont vous aurez certainement l'occasion de discuter durant les deux prochains jours. Toutefois, l'examen d'un modèle radicalement différent – surtout lorsqu'il émane d'une société comme la Catalogne où les défis sociolinguistiques sont, sinon plus, du moins aussi importants qu'au Québec – représente au minimum l'occasion de dépoliariser le débat et de penser autrement, sans nécessairement remettre en question les choix dominants. À cet égard, toutes les données permettant de mieux cerner les effets de la cohabitation scolaire des Catalanophones et des Castillanophones sur le dynamisme du Catalan s'avèreraient précieuses. En effet, une majorité de l'opinion publique québécoise conçoit

toute présence accrue de l'anglais au sein des écoles françaises, comme une menace à l'équilibre linguistique.

Du côté catalan, l'évaluation des conséquences du modèle de scolarisation commune gagnerait sans doute également à être poussée davantage. En privilégiant la cohésion sociale et le bilinguisme aux dépens de la complétude institutionnelle des deux groupes, les décideurs catalans ont certainement leurs motifs légitimes. Cependant, l'examen des présupposés normatifs qui amènent des sociétés, comme le Canada et le Québec, à considérer le contrôle communautaire de l'éducation comme un droit constitutionnel des minorités de langues officielles et comme une condition d'harmonie sociale à plus long terme, pourrait s'avérer fécond. Pour le moins, le miroir québéco-canadien jette une lumière différente sur certaines revendications de la communauté hispanophone à cet égard, que l'on est souvent porté à balayer du revers de la main comme l'expression de positions d'extrême droite ou d'intolérance anticatalane.

Une seconde zone où la comparaison Québec/Catalogne est susceptible de générer une distanciation de nos *a priori* est celle du multilinguisme et de la promotion des identités multiples. À cet égard, le Québec apparaît nettement comme la partie qui a le plus à recevoir. En effet, à cause d'un ensemble de facteurs évoqués plus haut et qui ne tiennent pas tous au volontarisme normatif, il est clair que la Catalogne a développé avec le bilinguisme et même le multilinguisme, un rapport nettement moins soustractif et antagoniste que celui qui domine encore largement en milieu francophone québécois. Nos débats actuels concernant l'amélioration de l'enseignement de l'anglais langue seconde mais aussi, de manière plus large, la promotion du plurilinguisme au sein du système scolaire, auraient tout intérêt à s'inspirer de l'attitude moins crispée et plus sécuritaire qui domine en Catalogne. Il serait fascinant, entre autres, de tenter de comprendre pourquoi, dans un contexte sociolinguistique apparemment moins favorable, l'ouverture à d'autres langues semble moins vécue comme une menace. Peut-être faut-il trouver, là encore, l'influence de l'appartenance, d'une part à l'Europe et, d'autre part à l'Amérique du Nord qui, comme chacun sait, ne brille guère à cet égard.

Plus spécifiquement, le modèle d'immersion développé en Catalogne, qui vise les deux groupes et l'établissement d'un bilinguisme équilibré et non, comme l'immersion au Québec, le seul apprentissage du français par les Anglophones, pourrait être examiné avec

intérêt. Cependant, il faudrait que les Catalans, en développant davantage la recherche à cet égard, soient en mesure de rassurer, si l'on peut dire, les Québécois sur l'impact sociolinguistique de leurs choix éducatifs. En effet, jusqu'à maintenant, les études évaluatives catalanes demeurent marquées par une perspective psycholinguistique, celle des bénéfices pour les élèves eux-mêmes, et touchent peu aux conséquences à plus long terme de la scolarisation commune. À cet égard, il ne faudrait pas se limiter à la seule dimension linguistique. En effet, l'immersion des Anglophones au Québec est aujourd'hui critiquée pour son peu d'impact sur les attitudes des jeunes Anglophones à l'égard du Québec et leur rétention au sein de notre société. Il faut donc prendre conscience, et l'exemple catalan devrait aider à cet égard, que tout programme éducatif qui assure un bilinguisme ou un multilinguisme réel, ce que ne font pas la plupart du temps les programmes québécois d'enseignement de la langue seconde, suppose également une redéfinition identitaire des groupes en présence.

Finalement, une troisième zone de collaboration, où la Catalogne apparaît nettement plus en demande, concerne l'immigration et l'adaptation à la diversité ethnoculturelle. On ne discute évidemment pas ici de transfert de politiques, puisqu'il est peu probable que l'Europe adopte les approches canado-québécoises en matière de recrutement actif et de sélection de l'immigration. Toutefois, qu'elle soit voulue ou subie, l'immigration est appelée à jouer un rôle de plus en plus important dans les diverses sociétés européennes. Il m'apparaît donc que celles-ci ont tout à gagner à examiner critiqueusement leur modèle d'accueil et d'intégration, quelque peu paternaliste, qui les amène à définir cette réalité, d'abord et avant tout, comme un problème plutôt que comme une richesse. Il ne s'agit pas de nier les besoins compensatoires des élèves immigrants qui s'imposent également dans les sociétés à immigration sélectionnée comme le Québec. À cet égard, d'ailleurs, divers échanges portant, entre autres, sur les meilleurs modèles d'accueil sont possibles. Toutefois, c'est la relation de pouvoir égalitaire entre les institutions de la société d'accueil et les populations d'origine immigrée qui est au cœur même du projet d'éducation interculturelle. Or, pour un ensemble de facteurs évoqués plus haut et qui, ici encore, ne découlent pas tous d'un engagement normatif, il est clair que les pays traditionnels d'immigration ont une longueur d'avance à cet égard face à l'Europe.

On peut donc penser que l'ensemble des mesures d'adaptation institutionnelle au pluralisme, développées et surtout évaluées de manière assez systématique depuis trente ans

au Québec, sont susceptibles de contribuer au débat catalan sur la réponse à un défi relativement récent. Nous en évoquerons quelques-unes durant ce colloque qui visent surtout la formation des maîtres et le développement des liens École/communauté, mais d'autres portant, notamment, sur l'introduction d'une perspective interculturelle dans les programmes, pourraient faire l'objet d'échanges. Le fait que ce dynamisme se soit manifesté au sein d'une société qui, comme la Catalogne, ne dispose pas de l'entièreté des leviers en matière d'immigration et d'intégration des immigrants mais a quand même réussi des avancées importantes, ne peut que contribuer à l'intérêt de comparaisons accrues. Le degré où la transformation pluraliste de la société d'accueil et l'intégration linguistique des immigrants sont liés, notamment dans les contextes où ceux-ci connaissent une double sollicitation, est également une question que les deux sociétés ont intérêt à approfondir. Face à ce dernier enjeu, la Catalogne pourra faire bénéficier le Québec de son expérience plus ancienne d'intégration des migrations internes et d'autodéfinition pluraliste.

CONCLUSION

Voilà donc l'état actuel de ma réflexion sur la comparabilité des situations catalane et québécoise en matière de diversité culturelle, de langue, et d'éducation et leur potentiel de fécondation mutuelle. Celle-ci se fonde, évidemment, sur une connaissance bien plus poussée de la société québécoise et de ses défis que celle que mes séjours, contacts et lectures diverses en Catalogne et en Catalan m'ont permis d'acquérir. J'avais, d'ailleurs, proposé à Jordi, que nous fassions des présentations croisées pour diminuer l'ethnocentrisme inhérent à toute comparaison effectuée entre deux sociétés par un chercheur originaire de l'une d'entre elles. Toutefois, l'ampleur des tâches administratives et organisationnelles auxquelles il a dû se livrer pour assurer le succès de l'événement, dont je le remercie encore, l'a empêché de répondre à mon défi. Ce n'est, je l'espère, que partie remise pour un prochain article.

En conclusion, je tiens à souligner que mes propos avaient pour objectif de faciliter la réflexion personnelle que vous entreprendrez vous-mêmes durant les deux prochains jours et non d'énoncer des vérités *ex cathedra*. Je suis certaine que j'apprendrai beaucoup de nos

contacts durant cette rencontre et que mes perspectives en seront plus complètes, voire même changées dans certains cas.

En attendant, je vous invite, d'ores et déjà, à vous mettre au travail informellement autour d'un bon souper et surtout d'un excellent vin, il va sans dire, catalan.

Primer plenari/ premier panel (Espai Angels Garriga dels locals de l'Associació de Mestres Rosa Sensat / Salle Angels Garriga des locaux de l'Association de Professeurs Rosa Sensat):

«Les politiques d'immigració i d'integració» per Carlota Solé (professora de la Universitat Autònoma de Barcelona) i Madeleine Gagné (Subministra adjunt per la Immigració i l'Establiment, Ministeri de Relacions amb els Ciutadans i de la Immigració, Govern del Quebec).

«Les politiques d'immigration et d'intégration» par Carlota Solé (Professeure, Université autonome de Barcelone) et Madeleine Gagné (Sous-ministre adjointe à l'immigration et à l'établissement, Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration, Gouvernement du Québec).

**Material que s'adjunta: text dels dos plenaris.
Matériel joint : texte des panels.**

Immigration Policies

Carlota Solé (Universitat Autònoma de Barcelona-Spain).

Abstract

Immigration policies are public policies, that is action programs held and implemented by public authorities in a society. As such, immigration policies in Spain take two ways of implementation: immigrants' control and immigrants integration in the receiving society. We deal with economic immigration coming from non-UE countries, that can be either legal or illegal or regular or irregular according to the residence and labour situation and status.

Control policies on immigrants as those public actions at the national-state, regional or local level, which have preventive and repressive characteristics. Integration policies are social policies, linked to the Welfare State in European Western societies which refer to sectorial actions (labour, health, housing, etc.). Their main objective is the interlink of human and cultural elements of the autochthonous and the immigrant population in order to prevent social conflict and maintain social cohesion, from the ethnocentric and insiderist point of view of the receiving society.

There are two types of control policies: borders' control by the police and regularization of those illegal and irregular immigrants once they have entered into the country. These policies are highly developed by the Spanish government. Integration policies are less developed or implemented in Spain. They deal with the insertion of immigrants in the labour market and the occupational structure as well as promoting the associationism among immigrants as a system of representation of their interests in the receiving societies. Integration policies aim at the potential and progressive participation of immigrants in the political institutions of the receiving society and their potential citizenship as permanent residents or denizens. The possibility of immigrants' citizenship as a way of integration is a controversial question Spanish laws on foreigners (1985, 1999, 2000) have kept these persons under control as far as their entry into the country is concerned, residence permit and possibility of family reunion, as well as irregular situations in the labour market. The last law of 2000 (Ley Orgánica 8/2000, 22 December 2000) does not

consider the right of immigrants to associate or unionized, in contradiction to the main goals of an integration policy. It doesn't solve either the vicious circle the previous laws did not prevent, so that an immigrant needs a work permit in order to get his or her residence permit and viceversa, linking both in such a way that, in the short run, most immigrants are forced to work in the underground economy. This also denies the main goal of an integration policy.

Les politiques d'immigration et d'intégration au Québec

Version préliminaire.

Par Madeleine Gagné, Sous-ministre adjointe à l'immigration et à l'établissement Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Gouvernement du Québec.

Mesdames, Messieurs,

Permettez-moi d'abord de vous dire que je suis très heureuse de participer à ce panel. Je m'intéresse depuis de nombreuses années à toutes les questions liées à l'immigration et à l'intégration des immigrants, tant à titre d'économiste que d'administrateur d'État. Je ressens donc un grand plaisir à me trouver dans cette si belle ville pour discuter de ces questions qui me tiennent à cœur.

Je vais vous entretenir aujourd'hui non seulement de la politique d'immigration et d'intégration du Québec, mais aussi du contexte politico-administratif ayant prévalu à son élaboration. Mon propos se divise en trois parties : en premier lieu, il m'apparaît essentiel de vous présenter les responsabilités respectives du Québec et du Canada en matière d'immigration et d'intégration, de façon à vous permettre de bien saisir le rôle du Québec et la marge de manœuvre dont il dispose. Par la suite, je passerai en revue les principales composantes de la Politique d'immigration du Québec, lesquelles se reflètent dans le *Plan triennal d'immigration (2001-2003)* adopté par le gouvernement en octobre dernier. Enfin, je terminerai avec la stratégie mise en place pour assurer l'accueil et l'intégration des immigrants à la société québécoise francophone.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, je crois toutefois nécessaire d'esquisser un bref portrait du Québec moderne et des grands enjeux auxquels il est confronté, que ce soit sur le plan économique, démographique et linguistique.

PORTRAIT DU QUÉBEC MODERNE

Comme vous le savez sans doute, le Québec compte près de 7,4 millions d'habitants, soit 24,6 % de la population canadienne, et il occupe une surface dont la superficie équivaut à 5

fois celle de la France. Près de 80 % de sa population est concentrée en milieu urbain, principalement dans la région de Montréal (3,5 millions) et celle de Québec (700 000).

Majoritairement francophone mais minoritaire au sein d'un Canada et d'une Amérique du Nord massivement anglophones, le Québec s'affirme comme le berceau de la francophonie sur ce continent. Environ 82 % de la population a le français comme langue maternelle et 10 % l'anglais. Le Québec d'aujourd'hui forme toutefois une société pluraliste car, en plus de ses deux langues, on en parle 35 autres, dont l'italien, l'espagnol, l'arabe et le grec. On y compte également dix nations amérindiennes et une nation inuit, qui représentent 1 % de la population totale.

Innovatrice et ouverte aux réalités de la nouvelle économie mondiale, l'industrie québécoise compte dans ses rangs plus de 1 200 sociétés internationales. Les grands secteurs d'activité sont désormais axés sur l'économie du savoir et les secteurs de haute technologie, tels le multimédia, l'aérospatial, les biotechnologies et l'industrie pharmaceutique.

ENJEUX ÉCONOMIQUE, DÉMOGRAPHIQUE ET LINGUISTIQUE

À l'instar des autres pays industrialisés, le Québec commence toutefois à être aux prises avec des pénuries de main-d'œuvre, particulièrement dans les emplois qualifiés et de haute technologie. Selon des études de la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante, environ 50 000 postes seraient actuellement vacants au Québec en raison d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée.

Le Québec est aussi confronté à des enjeux majeurs liés à la dénatalité, au vieillissement de la population et, à moyen terme, au déclin de celle-ci. Comme on peut l'observer dans plusieurs autres pays développés, la dynamique démographique du Québec se caractérise par un taux de fécondité qui se situe au-dessous du seuil de remplacement des générations, s'établissant seulement à 1,48 (en 2000). Cette dynamique laisse entrevoir non seulement une diminution de la taille de la population d'ici 20 à 30 ans mais aussi un vieillissement accéléré de cette dernière, accompagné d'une diminution de la population active et, en corollaire, d'une croissance importante des coûts sociaux.

Enfin, vous vous en doutez bien, ce phénomène n'est pas sans conséquence sur le poids démographique du Québec par rapport au Canada et, surtout, sur la place de la majorité francophone au sein de cet univers anglophone.

Sans élaborer sur l'évidente fragilité du français dans l'environnement nord-américain et dans la fédération canadienne, je soulignerai simplement que, depuis la fin des années 1960, le Québec francophone fait face - compte tenu du déclin de son taux de natalité - à une perspective de minorisation et ce, particulièrement dans la métropole où se concentrent la population anglophone et plus de 80 % des immigrants.

Cette situation a amené le Québec à adopter, dès 1977, la *Charte de la langue française* qui fait du français la langue d'usage commune et de l'école française la règle pour tous les nouveaux immigrants, en plus de reconnaître le droit de travailler et d'être servi en français.

Malgré les progrès enregistrés, la place du français demeure fragile. Cette situation est d'autant plus préoccupante que le « fait français » est partie prenante de l'identité culturelle du Québec. C'est pourquoi, 30 ans après la commission ayant mené à l'adoption de la *Charte de la langue française* - et dans le contexte de l'intensification de l'hégémonie de la langue anglaise à travers le monde - les Québécois ont été conviés, à l'automne dernier, à un vaste débat démocratique sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Les résultats de cette consultation seront connus d'ici juin prochain. Et nul besoin de vous dire que la question de l'immigration, et surtout celle de l'intégration des immigrants non francophones à la société québécoise, a fait l'objet de multiples discussions.

RESPONSABILITÉS DU QUÉBEC EN MATIÈRE D'IMMIGRATION ET D'INTÉGRATION

Avant de vous présenter la politique québécoise en matière d'immigration et d'intégration, j'aimerais faire le point avec vous sur les juridictions respectives des deux niveaux de gouvernement. Comme vous le savez peut-être, l'immigration est une juridiction partagée entre le gouvernement du Québec et celui du Canada.

Au fil des ans, le Québec a réussi à acquérir plus de pouvoirs en cette matière; cela s'est toutefois fait dans le cadre d'un long processus de négociations amorcé dans les années 1970 et qui n'est toujours pas terminé, malgré les acquis importants faits en 1991.

En 1978, l'entente Couture-Cullen, du nom des deux ministres qui l'ont paraphée, donne au Québec le pouvoir de sélectionner une partie du volume et de la composition de son immigration. Mais c'est en 1991, avec la signature de *l'Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains*, que le Québec devient réellement maître d'œuvre de la sélection de son immigration, soit d'environ 50 % de l'immigration admise sur son territoire. Le gouvernement fédéral reconnaît alors au Québec le pouvoir de sélectionner les immigrants indépendants, c'est-à-dire les travailleurs et les gens d'affaires, et les réfugiés à l'étranger. Il lui reconnaît également le pouvoir de déterminer les niveaux d'immigration. Enfin - et c'est majeur - il lui confie la responsabilité **exclusive** de l'accueil et de l'intégration des nouveaux immigrants à la société québécoise.

L'intervention fédérale reste cependant déterminante en ce qui concerne la réunification des familles et les personnes à qui le statut de réfugié est reconnu au Canada.

De surcroît, en ce qui concerne l'immigration temporaire, que ce soit pour les autorisations de travail, d'études, de séjours spéciaux ou encore l'émission de visas de visiteurs, l'Accord Canada-Québec limite grandement notre capacité d'intervention dans ce domaine. Or, comme vous le savez, ces mouvements d'immigration, qu'on qualifie de temporaires, alimentent de façon non négligeable le flux de l'immigration permanente.

J'ouvre ici une parenthèse pour vous dire que le Québec souhaite élargir, encore davantage, sa marge de manœuvre et ses responsabilités, notamment au regard de l'immigration temporaire.

POLITIQUE D'IMMIGRATION DU QUÉBEC

Le Québec pratique depuis de nombreuses années une politique active de recrutement d'immigrants, dans l'optique d'un enrichissement culturel, économique et

démographique. Il accueille ainsi chaque année de 28 000 à 30 000 personnes en provenance d'une centaine de pays, notamment grâce au travail fait par les bureaux de liaison du Québec à l'étranger.

Les grandes orientations de la politique d'immigration découlent de la prise en compte des enjeux mentionnés précédemment et de la capacité d'accueil de la société québécoise, sur laquelle les citoyens et les organismes sont invités à s'exprimer, à tous les trois ans, lors d'une consultation publique. La dernière consultation a eu lieu à l'automne dernier.

La politique d'immigration du Québec, que nous appelons en langage administratif *Plan triennal d'immigration*, repose sur quatre éléments, à savoir :

- l'augmentation progressive du volume total de l'immigration;
- l'accroissement du nombre d'immigrants connaissant le français avant leur arrivée au Québec;
- l'établissement durable d'un plus grand nombre d'immigrants à l'extérieur de la métropole;
- et enfin, l'exigence de hauts niveaux de compétence professionnelle chez les candidats sélectionnés.

Dans les faits, on souhaite faire passer, d'ici 2003, le volume d'immigration de 31 000 (en 2000) à 45 000, et la proportion de ceux connaissant le français de 44 % à 50 %, tout en maintenant des exigences élevées en matière de sélection socioéconomique. On veut aussi accroître à 25 % la proportion d'immigrants s'établissant dans une région autre que Montréal. Actuellement, ce pourcentage n'est que de 13 %.

La réalisation de ces objectifs audacieux – j'en conviens – se fera essentiellement grâce à un recrutement accru du nombre d'immigrants appartenant à la catégorie des travailleurs, lequel devrait passer de 11 500 (en 2000) à plus de 20 000 en 2003. Le Québec entend par ailleurs continuer à assumer ses responsabilités humanitaires, en maintenant à un niveau constant le nombre de réfugiés publics sélectionnés à l'étranger, soit en moyenne 2 000 par année.

Comme vous pouvez le constater, la politique d'immigration du gouvernement québécois reflète donc sa conviction que l'immigration peut servir d'instrument de développement, tant sur le plan économique, démographique et linguistique.

Sur le plan économique, l'immigration constitue en effet un carburant stratégique pour maintenir – et même renforcer – la position concurrentielle du Québec dans le monde compte tenu des milliers de travailleurs, souvent jeunes et qualifiés, qu'il est possible de sélectionner et d'accueillir chaque année.

Sur le plan démographique, l'immigration, sans être une panacée, représente un outil non négligeable, pour atténuer les impacts résultant de la dénatalité et du vieillissement de la population.

Enfin, sur le plan linguistique, l'admission récurrente de milliers d'immigrants connaissant le français est en mesure de contribuer à renforcer la position du français comme langue commune d'usage.

Cependant, tout comme pour les dimensions démographique et économique, le rôle que l'immigration peut jouer dans la dynamique linguistique du Québec est intimement lié à la capacité des nouveaux arrivants à s'intégrer à la majorité francophone et à partager les valeurs civiques de la société québécoise.

POLITIQUE D'INTÉGRATION DES IMMIGRANTS

Ce qui m'amène à vous entretenir de la politique d'intégration mise en œuvre par le Québec à partir de 1991, date à laquelle nous sommes devenus maître d'œuvre de ce champ d'intervention.

Dès le départ, il s'est dégagé un large consensus au sein de la société québécoise pour que l'intégration des immigrants se fasse en français. Ce postulat se retrouve d'ailleurs dans l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* adopté par le Québec en décembre 1990. Cet énoncé, alors fort avant-gardiste, fait ressortir les liens étroits devant unir l'immigration et l'intégration des immigrants qui est présenté comme

un processus multidimensionnel, compte tenu de ses volets linguistique, culturel, social, économique, institutionnel et personnel.

Se trouve aussi, en filigrane de nos actions, l'idée que l'intégration des immigrants ne peut reposer sur les seules épaules de l'État. La responsabilité première en revient, en effet, à l'immigrant : c'est à lui de poser les gestes qui lui permettront de réussir son projet d'intégration. Mais cette responsabilité appartient aussi à l'ensemble de la société, qui doit contribuer, à la mesure des moyens de ses membres – aussi bien individus qu'institutions privées et publiques - à la réussite de cette démarche d'intégration.

Sur la base de ces postulats, le gouvernement québécois met donc en place deux grands types de services axés, d'une part, sur l'intégration socioéconomique des immigrants – que ce soit pour trouver un logement, un emploi ou encore s'établir en région – et, d'autre part, sur la francisation des non-francophones. Il crée également des structures d'accueil ayant une portée régionale et chargées d'offrir ces différents services.

Au fil des ans, on constate cependant que la francisation devient un domaine d'intervention cloisonné par rapport à l'offre globale de service d'intégration, à un point tel que les stratégies axées sur l'intégration sociale et économique des immigrants deviennent moins efficaces. On observe aussi que le visage de l'immigration se modifie substantiellement : les immigrants sont plus jeunes, plus scolarisés, plus nombreux à connaître le français. Et surtout, ils proviennent majoritairement de pays autres qu'euro-péens, ce qui signifie des cultures et des façons de faire souvent fort différentes des nôtres. Leurs besoins sont désormais plus diversifiés et les institutions de la société d'accueil ne sont pas nécessairement outillées pour y répondre.

Enfin – et c'est fondamental - on réalise que l'adoption des valeurs de la société québécoise et de la langue française se fait d'autant plus facilement que la personne immigrante utilise les services communs à l'ensemble des Québécois, s'implique dans son milieu de vie et participe à la vie démocratique du Québec.

Ces constats nous amènent donc à revoir en profondeur nos services d'intégration et de francisation. Ils font également ressortir l'importance de resituer l'immigration, comme une mission de la société québécoise toute entière et non plus comme celle d'un seul ministère.

La nouvelle politique mise en œuvre allie donc intégration et francisation dans une approche territoriale et mieux adaptée aux différentes réalités vécues par les immigrants. L'apprentissage du français devient ainsi un moyen de s'intégrer et non une fin en soi.

Cette politique s'appuie sur quatre grands paramètres :

- premièrement, des services plus souples, davantage adaptés au profil des immigrants et offerts de concert avec les ressources du milieu;
- deuxièmement, un arrimage plus étroit avec les partenaires communautaires et institutionnels en fonction des réalités locales et régionales;
- troisièmement, des activités de francisation pour les immigrants non francophones qui s'insèrent dans un processus d'intégration plus large;
- et, enfin, des services aux immigrants qui s'harmonisent à ceux destinés à l'ensemble des citoyens et surtout qui ne les dédoublent pas.

Notre but est donc de faire en sorte que la personne immigrante trouve sa place dans les réseaux et institutions de la société québécoise francophone, qu'elle puisse remplir ses obligations civiques et contribuer pleinement au développement de son milieu.

Pour réaliser ce travail, nous avons mis sur pied des points de service, appelés « carrefours d'intégration », où sont accessibles tous nos services d'intégration. D'une part, ces carrefours, qui ont un rayonnement local, disposent de l'expertise nécessaire pour mieux connaître les besoins des immigrants et leur offrir, soit directement, soit par l'intermédiaire des institutions communes à l'ensemble de la collectivité, une gamme complète de services d'accueil, d'aide à l'établissement, de formation linguistique, d'insertion en emploi et d'intégration sociale et culturelle.

D'autre part, ces carrefours sont en mesure de développer, avec l'aide de leur comité de partenaires qui regroupent les principaux acteurs de la collectivité, des projets novateurs, adaptés aux besoins spécifiques des immigrants et collés aux réalités de chaque territoire.

Avant de terminer mon exposé, j'aimerais vous donner quelques exemples des mesures réalisées pour faciliter cette intégration et susciter l'adhésion de l'ensemble de la collectivité québécoise.

Nous avons revu l'ensemble de l'offre de service en francisation pour qu'elle s'inscrive davantage dans la démarche globale d'intégration des immigrants. Les nouveaux cours se caractérisent par la diversité des lieux de formation, par l'allongement et l'assouplissement de la formation offerte et par l'ajout d'activités de soutien à l'usage du français.

Selon ses caractéristiques socioprofessionnelles et sa formation, un immigrant peut dorénavant étudier le français soit dans un carrefour d'intégration, dans un organisme communautaire, dans un collège ou une université. L'enseignement se fait par cours successifs de huit semaines (200 heures de formation), et chaque immigrant peut suivre un maximum de 1000 heures de formation, mais pas nécessairement en continu. Les cours peuvent en effet être entrecoupés, par exemple, de périodes de travail. Nous croyons fermement que ces formules assouplies d'enseignement permettent non seulement un meilleur apprentissage de la langue, mais aussi une meilleure intégration socioéconomique.

Nous avons aussi mené plusieurs actions en vue de faciliter aux immigrants l'accès au marché du travail. Par exemple, en plus d'offrir des services de francisation en milieu de travail, nous avons construit un canal d'échanges avec les corporations professionnelles du Québec en vue de mettre en place des mesures visant à mieux informer les immigrants et à simplifier leur admission au sein de ces corporations. Sur une base expérimentale, on a ainsi mis sur pied, de concert avec des corporations, des programmes permettant aux diplômés étrangers de mieux préparer leur examen d'entrée et, le cas échéant, d'obtenir une formation complémentaire.

Par ailleurs, on remarque que les immigrants souffrent souvent d'isolement et qu'ils se sentent dépourvus face à l'utilisation des services offerts par les institutions et organismes de la société québécoise. Je parle ici non seulement des services de santé et des services sociaux, mais aussi des garderies, des services juridiques, des activités culturelles et de loisirs.

C'est dans cet esprit que nous avons implanté, de concert avec la Ville de Montréal et celle de Québec, des plans d'action visant à accroître l'usage du français et la participation des immigrants à la vie de leur quartier. Plusieurs immigrants ont ainsi bénéficié, en français, d'une série d'activités visant à les familiariser avec la vie québécoise, à leur faire connaître les services publics et communautaires offerts dans leur quartier et à les amener à profiter des activités culturelles et sportives disponibles.

Les résultats obtenus jusqu'à présent nous confirment l'importance de faire reposer nos stratégies d'intégration sur une approche territoriale et de renforcer nos modes de collaboration avec les institutions privées, publiques et communautaires existantes. Nous avons également acquis l'assurance que l'utilisation du français par les immigrants passe essentiellement par le développement d'un sentiment d'appartenance à la société québécoise francophone.

En somme, la politique d'intégration du Québec reconnaît à chacun un rôle dans l'intégration des immigrants. Les immigrants sont les premiers responsables de leur intégration mais la société doit les accueillir et les soutenir dans leurs démarches. Nous sommes confiants d'avoir fait les bons choix. En ce sens, les immigrants ainsi que la société québécoise d'aujourd'hui et celle de demain en tireront mutuellement profit.

Voilà ce que je tenais à vous dire aujourd'hui. Je répondrai volontiers aux questions que vous souhaiteriez me poser. Je vous remercie.

19 avril 2001

VERSION ANGLAISE/ ENGLISH VERSION.

Ladies and gentlemen,

Let me begin by saying how pleased I am to participate on this panel. For years, issues related to immigration and the integration of immigrants have interested me, both as an economist and a government administrator. So I am delighted to find myself in this beautiful city to discuss questions that I feel strongly about.

I will talk today not only about Québec's immigration and integration policy, but also the political and administrative context in which it has been developed. My remarks will fall into three parts. First, I will explain the respective responsibilities of Québec and Canada in immigration and integration matters, so that you can properly understand Québec's role and the manoeuvring room it has. Then I will review the main elements of the Québec Immigration Policy, which are reflected in the Three-year Immigration Plan (2001-2003) adopted by the government last October. Finally, I will conclude by describing our strategy to welcome and integrate immigrants into Québec francophone society.

First, I should give you a brief portrait of modern Québec and the major economic, demographic and linguistic issues confronting it.

PORTRAIT OF MODERN QUÉBEC

Québec has nearly 7,4 millions inhabitants, or 24,6 % of the population of Canada. It occupies an area five times larger than France. Nearly 80 % of its population is concentrated in urban areas, principally in the regions of Montréal (3,5 million) and Québec City (700 000).

With a majority of francophones, but a minority within an overwhelmingly anglophone Canada and North America, Québec asserts itself as the cradle of French-speaking presence on this continent. About 82 % of the population have French as their mother tongue, while 10 % have English. However, today's Québec is a pluralist society. Along with its two languages, 35 others are spoken, including Italian, Spanish, Arabic and Greek. There are also ten Amerindian nations and one Inuit nation representing 1 % of the total population.

Innovative and open to the realities of the new global economy, Québec industry counts more than 1 200 international companies among its ranks. Its major business areas are geared to the knowledge-based economy and high technology sectors such as multimedia, aerospace, biotechnology and pharmaceuticals.

ECONOMIC, DEMOGRAPHIC AND LINGUISTIC ISSUES

Like other industrialized countries, however, Québec is starting to struggle with manpower shortages, especially in high technology jobs. According to studies by the Canadian Federation of Independent Business, about 50 000 positions are currently vacant in Québec due to a shortage of qualified manpower.

Québec is also confronted with major issues linked to a declining birth rate, aging of the population and, in the medium term, a declining population. Its demographic dynamic is characterized by a fertility rate of 1,48, which is below of what is necessary to replace the generations. Moreover, this dynamic foreshadows not only a decline in population within 20 to 30 years, but also an accelerated aging of the population accompanied by a decline in the active population and, consequently, a significant rise in social costs.

As you can well imagine, this phenomenon has consequences for the demographic weight of Québec compared to Canada and, above all, on the place of the francophone majority within this anglophone universe.

Without elaborating on the obvious fragility of French in the North American environment and in the Canadian federation, I will simply note that, since the end of the 1960s, francophone Québec has faced - as a result of its declining birth rate - the prospect of becoming a minority, especially in greater Montréal where anglophone population and more than 80 % immigrants are concentrated.

This situation prompted Québec to adopt Charter of French Language in 1977. Under the Charter, French is formally the language of common use and French schools became the rule for new immigrants. The right to work and be served in French was also recognized.

Despite the gains made, the place of French remains fragile. This situation is all the more worrisome because the "French fact" is the essence of Québec's cultural identity. This is why, 30 years after the commission that led to the Charter of French Language - and in a context of growing hegemony of English around the world - Quebecers last autumn convened a broad democratic debate on the situation and future of the French language in Québec. The results of this consultation will be known next June. And I don't need to tell you that the question of immigration, especially the integration of non-francophone immigrants into Québec society, was often discussed.

QUÉBEC RESPONSIBILITIES FOR IMMIGRATION AND INTEGRATION

Before describing Québec's policy on immigration and integration, I would like to give you an idea of the respective jurisdictions of the two levels of government. As you may know, immigration is a jurisdiction shared between the governments of Québec and Canada.

Over the years, Québec has succeeded in acquiring more powers in this area. However, this was achieved only through lengthy negotiations that began in the 1970s. Despite

important gains made in 1991, Québec still wants to strengthen its role and responsibilities.

In 1978, the Couture-Cullen agreement - named for the two ministers who initialed it - gave Québec the power to select part of the volume and composition of its immigration. But it was in 1991, with the signing of the *Canada-Québec Accord relating to immigration and temporary admission of aliens*, that Québec really gained control of its immigration selection, that is, of about 50 % of immigrants admitted within its borders. The federal government at that time recognized Québec's power to select independent immigrants (that is, workers and business immigrants), and refugees abroad. It also recognized Québec's power to set immigration levels. Finally - and this is important - Québec gained exclusive responsibility for welcoming and integrating new immigrants into Québec society.

However, federal intervention remains decisive with regard to family reunification and persons whose refugee status is recognized in Canada. Moreover, the Canada-Québec Accord greatly limits our capacity to intervene in the area of temporary immigration, such as authorizing work, study or special stays, or issuing visitor visas.

In that perspective, Québec hopes to further broaden its manoeuvring room and responsibilities, especially with regard to temporary immigration.

QUÉBEC IMMIGRATION POLICY

For many years, Québec has practiced an active immigrant recruitment policy which has allowed a cultural, economic and demographic enrichment. As such, it welcomes 28 000 to 30 000 persons a year from about 100 countries, largely through the efforts of Québec liaison offices abroad.

Québec's immigration policy takes into account the issues mentioned above as well as the capacity of our society to receive immigrants. Besides, citizens and agencies are invited to express themselves on this matter during public consultations every three years. The last one took place in September 2000.

Québec's three-year immigration policy, known formally as the *Plan triennal d'immigration*, is based on four elements, namely:

- Increasing volume of immigrants;
- Growth in the number of immigrants who know French before arriving in Québec;
- Lasting settlement of more immigrants outside Greater Montréal;
- And finally, requirement of high occupational skills level among selected candidates.

In figures, we wish to increase immigration volume to 45 000 in 2003 from 31 000 in 2000, and the proportion of those knowing French to 50 % from 44 %, while maintaining high socio-economic selection requirements. We also want to raise the proportion of immigrants settling outside the Montréal region to 25 %. Currently, this percentage is only 13 %.

Achieving these admittedly bold objectives will be done chiefly through more active recruitment of immigrants in the worker class. Their numbers should rise from 11 500 (in 2000) to more than 20 000 in 2003. Moreover, Québec will continue to fulfill its humanitarian responsibilities by maintaining a constant level of numbers of refugees selected abroad, namely an average of 2 000 per year.

As you can see, the Québec government's immigration policy reflects its conviction that immigration can serve as an instrument of economic, demographic and linguistic development.

In the economic sphere, immigration is a strategic fuel to maintain - and strengthen - Québec's competitive position in the world. There are thousands of workers, often young and skilled, who can be selected and welcomed every year.

From a demographic angle, immigration represents a significant tool for alleviating the impact of declining birth rates and population aging, even if we are quite aware that it is not a miracle solution.

Finally, on the language level, the recurring admission of thousands of immigrants who know French can help strengthen the position of French as the language of common use.

However, as is true for the demographic and economic dimensions, the role that immigration can play in Québec's linguistic dynamic is intimately bound to the capacity of new arrivals to integrate into the francophone majority and share the civic values of Québec society.

IMMIGRANT INTEGRATION POLICY

All of which brings me to the integration policy that Québec introduced in 1991, when we gained control of this field of intervention.

From the outset, a broad consensus emerged in Québec society to carry out the integration of immigrants in French. This point is made in the Policy statement on immigration and integration adopted by Québec in December, 1990. This statement, which was very avant-garde at the time, stresses the close links that must exist between immigration and the integration of immigrants, which is presented as a multi-dimensional process with linguistic, cultural, social, economic, institutional and personal aspects.

Between the lines of our actions, you will also find the idea that the task of integrating immigrants cannot rest solely on the shoulders of the government. In fact, primary responsibility lies with the immigrant, who must take the steps to enable a successful integration. But this responsibility also lies with society as a whole, which must contribute to the success of the integration process, in line with the means of its members, individuals as well as private and public institutions.

Based on these assumptions, the Québec government established two broad types of services. One is geared to the socio-economic integration of immigrants, helping them find a place to live, a job or settle in a region. The other is concerned with the francization of non-francophones. The government is also creating welcome structures with a regional scope that offer these different services.

Over the years, however, francization has become isolated from the overall offer of integration services, reducing the effectiveness of strategies geared to social and economic integration of immigrants. Also, the face of immigration has changed substantially. Immigrants are younger, more educated, and more of them know French. Above all, a majority of them come from non-European countries, meaning that their culture and ways of doing things often differ greatly from our own. Their needs are more diverse and institutions in the host society are not necessarily adequately equipped to meet them.

Finally - and this is fundamental - we realized that it is easier for immigrants to adopt Québec civic values and the French language if they use services common to all Québécois, get involved in their community, and participate in the democratic life of Québec.

These observations are prompting us to thoroughly review our integration and francization services. They also underscore the importance of re-situating immigration as a mission for Québec society as a whole, and no longer just of a single government department.

The new policy therefore links integration and francization in a territorial approach that is better adapted to the different realities experienced by immigrants. Learning French thus becomes a means of integrating and not an end in itself.

This policy is based on four broad parameters:

- first, more flexible services, better adapted to the profile of immigrants and offered jointly with community resources;
- secondly, closer coordination with community and institutional partners in accordance with local and regional conditions;
- third, francization activities for non-francophone immigrants that are part of a broader integration process;
- and finally, immigrant services that are harmonized with services intended for all citizens, and which certainly do not duplicate them.

Our goal is therefore to ensure that immigrants find their place in the networks and institutions of Québec francophone society, so that they can fulfill their civic duties and contribute fully to the development of their community.

To carry this out, we have set up service points, called *carrefours d'intégration* in French, that give access to all our integration services. These integration centres, which have a local scope, possess the necessary expertise to understand the needs of immigrants and offer them, either directly or through institutions used by the general

public, a full range of services covering orientation, help getting settled, language training, job entry and social and cultural integration.

These centres can also develop innovative projects tailored to the specific needs of immigrants and geared to conditions in their territory. Such projects are developed with help from partner committee composed of the main local community actors and chaired by the manager of the carrefour d'intégration.

Before concluding my talk, I would like to give some examples of measures taken to facilitate integration and encourage contribution of Québec society as a whole in this process.

We reviewed our entire francization service offer to insert it better into an overall approach to integrating immigrants. The new courses are characterized by diverse classroom settings, longer and more flexible instruction options, and the addition of activities supporting the use of French.

Depending on the immigrant's social and occupational characteristics and training, he or she may now study French in an integration centre, community organization, college or university. Instruction is given in consecutive eight-week courses (200 hours of instruction), and each immigrant can take up to a maximum of 1000 hours of instruction, not necessarily continuously. Courses can be interrupted by periods of work. We firmly believe that this flexible instruction formula will permit not only better language learning, but also better socio-economic integration.

We have also taken several steps to help immigrants enter the job market. For example, on top of providing francization services in the workplace, we opened discussion channels with Québec professional corporations with a view to introducing measures to better inform immigrants and simplify their admission into these corporations. Programs

allowing foreign graduates to better prepare for their entrance exam or, where applicable, to obtain complementary instruction, have been established on a trial basis in concert with the corporations.

Also, it has been noted that immigrants often feel isolated and deprived of the services provided by the institutions and organizations of Québec society. I am speaking here not only of health and social services, but also of child care services, legal services, and cultural and leisure activities.

It was with this in mind that we established with Montréal and Québec City, action plans to increase French usage and the participation of immigrants in neighbourhood life of these two cities. Many immigrants have taken part, in French, in a series of activities designed to familiarize them with Québec life, introduce them to public and community services in their neighbourhood, and encourage them to take advantage of available cultural and sports activities.

Results to date confirm the importance of basing our integration strategies on a territorial approach and strengthening modes of collaboration with existing private, public and community institutions. We have also become convinced that the use of French by immigrants essentially follows the development of a feeling of belonging to Québec francophone society.

In short, Québec's integration policy recognizes that everyone has a role to play in integrating immigrants. Immigrants are chiefly responsible for their integration, but society must welcome and support them in this process. We are confident that we have made the right choices. As a result, immigrants and Québec society today and in the future will mutually benefit.

That concludes what I wanted to say today. I will be pleased to answer any questions you may have.

Plenari/panel (Espai Angels Garriga dels locals de l'Associació de Mestres Rosa Sensat / Salle Angels Garriga des locaux de l'Association de Professeurs Rosa Sensat):

«Les polítiques lingüístiques i la seva incidència en l'educació» per Lluís Jou (Director General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya) i Guy Dumas (Sub-ministre associat — responsable de l'aplicació de la política lingüística— del Secretariat per la Política Lingüística del Govern del Quebec).

«Les politiques linguistiques et leur incidence en éducation» par Lluís Jou (Directeur Général de Politique Linguistique de la Generalitat de la Catalogne) et Guy Dumas (Sous-ministre associé — responsable de l'application de la politique linguistique— du Secrétariat à la Politique Linguistique, Gouvernement du Québec).

Material que s'adjunta:

Matériel joint :

Plenari/panel (Espai Angels Garriga dels locals de l'Associació de Mestres Rosa Sensat / Salle Angels Garriga des locaux de l'Association de Professeurs Rosa Sensat):

«Les polítiques escolars adreçades a l'alumnat d'origen immigrant» per Enric Castella (Cap del Programa d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya) i Marie-France Bénès (Directora dels Serveis a Comunitats Culturals i les Escoles de Montreal, Ministeri de l'Educació del Quebec).

«Les politiques scolaires visant les élèves immigrants par Enric Castella (Directeur du Programme d'Éducation Compensatoire du Département de l'Enseignement, Generalitat de la Catalogne) et Marie-France Bénès (Direction des services aux communautés culturelles et écoles montréalaises, Ministère de l'éducation du Québec).

Material que s'adjunta: texts de Enric Castella i Marie-France Bénès.

Matériel joint : textes d'Enric Castella et Marie-France Bénès.

Actuacions del departament d'ensenyament (curs 1999-2000)

Enric Castella, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

En primer lloc cal destacar el fet que la Generalitat de Catalunya sempre ha tingut una política clara pel que fa al reconeixement del dret de tots els infants a l'educació, sigui quina sigui la situació administrativa dels seus pares. Fins i tot això és fa, en el cas d'alumnes immigrants extracomunitaris o fills d'aquests immigrants, sense permís de residència al nostre país.

Per tant l'objectiu prioritari del Departament d'Ensenyament continua sent el de garantir l'escolarització de tots els nens i nenes, nois i noies, establint per a tots els alumnes, en acabar l'ensenyament obligatori, les mateixes finalitats.

Juntament amb aquest, l'altre objectiu que defineix l'actual política educativa en aquest tema és evitar, en el possible, les concentracions artificials d'alumnes fills d'immigrants o autòctons que es troben en situacions socials de risc i a la vegada buscar la millora qualitativa dels centres en perill de guetització, mitjançant mesures de discriminació positiva.

Basant-nos en aquests dos objectius prioritaris, la política d'educació intercultural del Departament d'Ensenyament es centre en cinc grans àmbits d'actuació:

1. Acollida a l'escola de l'alumnat nouvingut.
2. Suport a l'escolarització de l'alumnat estranger.
3. Formació del professorat sobre educació intercultural.
4. Suport a la docència (materials didàctics).
5. Promoció i participació en àmbits de debat sobre educació intercultural.

1. Acollida de l'alumnat nouvingut a l'escola.

a) Informació a les famílies immigrades nouvingudes a Catalunya amb fills en edat escolar

Cada any s'han editat uns fulletons informatius en català, castellà, francès, anglès, àrab i xinès adreçats a les famílies immigrades que tenen fills en edat escolar per tal de facilitar-los orientació i assessorament sobre el nostre sistema educatiu, l'obligatorietat d'assistir a classe i els objectius de l'ensenyament obligatori. Aquest fulletons es distribueixen a través de:

- Delegacions Territorials del Departament d'Ensenyament. Centres educatius i serveis educatius.
- Departament de Benestar Social. Comissió Interdepartamental.
- Organitzacions i col·lectius d'immigrats.
- Ajuntaments amb més presència d'immigració.
- Subdelegacions del Govern.
- Consolats

Durant el curs 1999-2000 es van editar un total de 22.000 fulletons

b) Servei de traductors i orientació a les famílies.

Es fa amb la col·laboració de diferents entitats que treballen per a la immigració i els traductors són persones que coneixen la llengua i la cultura del país de la família nouvinguda. Aquest servei contempla dues possibles actuacions:

- La presència d'un traductor que ajudi i orienti les famílies en tot el procés de matrícula dels seus fills.

- La presència d'un traductor quan sigui necessari realitzar una valoració o quan els pares hagin d'assistir a entrevistes o reunions convocades pel centre i no entenguin les llengües oficials del país.

c) Ajuts econòmics per a l'adquisició de materials i llibres de text

Aquests ajuts van destinats a famílies amb situació econòmica molt deficitària. Es van destinar 340.000.000 de PTA per aquest concepte. Així mateix es va destinar un fons addicional de 15.000.000 PTA a través del Programa d'Educació Compensatòria per a famílies que no es van poder acollir a la convocatòria ordinària.

2.2. Suport a l'escolarització d'alumnat estranger

La primera i principal mesura de suport a l'escolarització és la millora de les plantilles dels centres educatius per tal d'atendre les necessitats educatives de l'alumnat.

Hi ha també una sèrie de serveis específics de suport a l'escolarització d'alumnat fill de famílies immigrades.

a) Programa d'Educació Compensatòria

Aquest Programa ha comptat amb 81 mestres i 5 assistents socials. Aquests professionals han realitzat actuacions en 500 centres de tot Catalunya (300 de forma intensiva i 200 de forma puntual), les actuacions es concreten en funció de les demandes i les necessitats detectades. Les principals actuacions realitzades es concreten en:

- Suport als centres per a l'acollida del nou alumnat.
- Facilitació de materials didàctics adequats de tipus individual i per al grup classe.
- Sensibilització dels centres en educació intercultural.
- Atenció individualitzada a alumnes.

b) Programes específics per a l'aprenentatge de la llengua. (Servei d'Ensenyament del Català.)

En centres amb més presència d'alumnes immigrants es realitzen diversos cursos i tallers de llengua que faciliten i acceleren el seu aprenentatge. En concret, actualment estan funcionant:

En centres d'Educació Primària

- Seminaris temàtics:	2
- Seminaris d'assessorament a l'escola:	14
- Tallers d'aprenentatge de la llengua (de 10 hores setmanals)	4
- Tallers de suport temporal (de 6 hores setmanals)	32
- Auxiliars de conversa per facilitar suport oral	42
- Atenció lingüística a l'alumnat que segueix el programa d'immersió lingüística	90

En centres d'Educació Secundària

- Tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE) adreçats als alumnes que acaben d'arribar a Catalunya procedents de llengües i cultures molt diferents a la nostra 23, per atendre alumnes de diversos centres.

- Taller d'aprenentatge de la llengua de 10 hores setmanals per atendre alumnes d'un mateix centre: 17

- Tallers de suport temporal per a l'aprenentatge de la llengua, de 6 hores setmanals: 61 tallers.

- Cursos intensius de llengua per als alumnes de llengua familiar romànica, de 70 hores, 7

3. Formació del professorat sobre educació intercultural

Dintre del pla de formació del professorat amb l'objectiu de millorar l'educació intercultural als centres. Aquestes activitats són:

Cursos de formació en educació intercultural

Al llarg del curs 1999/2000 s'han realitzat 8 cursos de 15 hores, adreçats a mestres i professors. S'han realitzat en aquelles zones amb més presència d'alumnes immigrants:

- Maresme I,II,III, es fa a Arenys de Mar
- Tota la Delegació al Baix Llobregat, es fa a Gavà
- Tota la Delegació a Girona, es fa a Girona
- Baix Ebre, Montsià, Terra Alta, Ribera d'Ebre (Tortosa)
- Tota la Delegació a Barcelona Ciutat, es fa a Barcelona, 2 cursos
- Vallés Oriental I,II,III i Osona, es fa a Mollet
- Tota la Delegació a Lleida, es fa a Lleida

Així mateix es va realitzar formació específica pels professionals adscrits al Programa d'Educació Compensatòria.

Col·laboració amb l'Institut Català de la Mediterrània

S'inicià el curs 1998-1999 amb les següents activitats:

- Curs taller "Magrebins a l'escola": 2 cursos
- Curs internacional "Dones i migracions a la Mediterrània occidental"
- Grup de reflexió sobre la interculturalitat
- Curs internacional "Polítiques d'educació intercultural a Europa"

Durant el curs 1999-2000 s'han desenvolupat les següents activitats:

- Sessions específiques sobre la nova Llei d'estrangeria.
- Curs Magribins a l'escola

4. Suport a la docència (materials didàctics)

Edició i difusió de materials didàctics sobre educació intercultural.

Per facilitar les tasques del professorat hi ha una sèrie de materials que es troben a la seva disposició en tots els Centres de Recursos Pedagògics de Catalunya. Entre aquests materials didàctics podríem destacar:

Documents de reflexió per als claustres de professors:

- Educació intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum

Crèdits variables d'educació secundària:

- Àfrica abans de la colonització.
- Qui són els àrabs.

- Igualtat per viure, diversitat per conviure.
- Amèrica llatina. Avui i ahir.
- Redescobrir Amèrica llatina.
- El dualisme a la Mediterrània: el món musulmà i el món cristià.
- Drets humans i ciutadania. Els valors de la convivència. Ètica de la ciència i la tecnologia. Reflexió i argumentació ètica.

Edició d'un diccionari visual català-àrab.

Es va editar i distribuir a l'inici del curs 1999-2000 i és una eina molt útil per a facilitar la comunicació amb l'alumnat que acaba d'arribar i no coneix les llengües oficials del país. Estem treballant amb l'elaboració d'un material semblant en Xinès i Urdú.

Edició d'un model de pla d'acollida de centre

S'ha editat un model de pla d'acollida que es distribuirà a tots els centres docents per facilitar l'elaboració del seu propi pla d'acollida d'alumnat estranger.

Pàgina WEB

El Departament d'Ensenyament disposa també d'una pàgina web amb informació referida a l'escolarització d'alumnat immigrant. La connexió és: <http://www.xtec.es>

5. Promoció i participació en àmbits de debat sobre l'educació intercultural.

- **Comissió d'estudi de l'escolarització d'alumnat procedent de famílies immigrades**

El curs 98-99 es va constituir des del Departament d'Ensenyament la comissió d'experts amb la finalitat d'analitzar quina era la situació actual d'aquest alumnat, quins eren els factors que influeixen en la seva escolaritat i quins elements de millora de la resposta educativa es poden introduir en els centres educatius

La comissió va elaborar un informe final que al llarg del curs 99-00, el Departament ha estudiat per millorar les seves actuacions .pel que fa a l'atenció escolar a l'alumnat immigrant.

Participació en la Comissió interdepartamental i en el Consell Assessor d'Immigració

El Departament d'Ensenyament forma part del Consell Assessor i de la comissió interdepartamental, creada per tal de portar una actuació coordinada per part dels diferents Departaments de la Generalitat i al mateix temps afavorir la participació d'associacions i col·lectius d'immigrants de Catalunya.

Per últim

El Departament d'Ensenyament té un conveni de col·laboració amb les associacions Sergi (Servei gironí de pedagogia social) i amb Bayt-Al-Thaqafa (Casa de cultura) per tal de realitzar classes de llengua i cultura àrab en horari extraescolar.

L'INTÉGRATION DES JEUNES IMMIGRANTS ET IMMIGRANTES À L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Version préliminaire

Par Marie-France Bénès, directrice, Service aux communautés culturelles et écoles montréalaises, Ministère de l'éducation du Québec.

Le Québec accueille chaque année, dans le réseau de ses établissements scolaires d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire, entre six et sept mille élèves immigrants, originaires d'une variété de régions dans le monde. Le présent article consiste en un survol du processus d'intégration de ces jeunes au secteur francophone du système scolaire québécois. Aux fins de ce survol, nous commencerons par établir brièvement le contexte dans lequel se déroule ce processus d'intégration ainsi que le profil global des élèves visés. Nous présenterons ensuite les principaux dispositifs, programmes et outils qui contribuent à faciliter leur intégration sur les plans linguistique, scolaire et social. Nous porterons également notre regard sur certaines difficultés rencontrées et les solutions qui y sont apportées, et conclurons en dégagant quelques perspectives d'avenir.

Le nouveau rôle du secteur francophone

En matière d'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés, l'école québécoise prend appui sur les principes et orientations contenus dans deux documents de référence : l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, *Au Québec pour bâtir ensemble*, paru en 1990 et la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, *Une école d'avenir*, lancée en 1998. Le premier énoncé gouvernemental avance des mesures reposant sur les choix de société d'un Québec résolument moderne : une société dont le français est la langue commune de la vie publique; une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées; une société pluraliste ouverte aux multiples apports dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire. La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* – inscrite dans le cadre général de la réforme actuelle de l'éducation – réaffirme ces fondements en exposant trois principes

d'action éducative, soit la promotion de l'égalité des chances, la maîtrise du français, langue commune de la vie publique, et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

Le contexte sociolinguistique du Québec est particulier. Les francophones y sont majoritaires et les anglophones, minoritaires. Toutefois, les élèves immigrants ont été traditionnellement intégrés dans les écoles anglaises. Ce n'est qu'à partir des années soixante-dix – dans le but notamment d'assurer la pérennité du français – que le gouvernement du Québec a exploré divers moyens de favoriser l'intégration des immigrants nouvellement arrivés à la communauté francophone. La Charte de la langue française (1977), pièce maîtresse de la politique linguistique du Québec, marque un point tournant dans cette démarche en soulignant que « langue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité ». Le français est donc « la langue de l'État et de la Loi, aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires ». Dès lors, la responsabilité de l'accueil et du soutien à l'apprentissage du français des primo-arrivants appartient au secteur francophone des écoles québécoises : « l'enseignement se donne en français dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires ».

L'EFFECTIF SCOLAIRE

Historiquement composé d'élèves d'origine canadienne-française, canadienne-anglaise et amérindienne, l'effectif scolaire québécois s'est enrichi depuis la fin du XIXe siècle d'une diversité associée aux mouvements migratoires. Les établissements d'enseignement ont accueilli, dans la foulée des vagues successives d'immigration qui ont marqué l'évolution sociodémographique du Québec, des élèves venant d'abord d'Europe et d'Amérique du Nord, puis de tous les continents. Aujourd'hui, les élèves immigrants et immigrantes au Québec sont originaires surtout d'Asie (République populaire de Chine, Bangladesh, Pakistan, Viet-nam, Inde, Sri Lanka, Philippines, Hong Kong), des Antilles (Haïti), du Maghreb (Algérie, Maroc), des anciennes républiques soviétiques, du Proche-Orient (Liban) et d'Amérique latine (Salvador, Pérou, Mexique).

On recense actuellement près de deux cents langues maternelles dans le réseau scolaire québécois et un grand nombre sont de familles linguistiques éloignées du français. Quant à la diversité religieuse, toutes les grandes confessions sont représentées parmi la population scolaire du Québec. Signalons que la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse se répartit de manière inégale. Certaines écoles affichent une forte densité d'élèves immigrants ou nés de parents immigrants, pouvant aller jusqu'à 90 p. 100 de l'effectif, alors que d'autres présentent une relative homogénéité d'élèves nés au Québec.

La diversité de l'effectif scolaire touche le réseau public, comme le réseau privé, lequel relève de la Loi sur l'enseignement privé du Québec et compte environ 10 p. 100 de la population scolaire totale. Toutes les écoles des réseaux public et privé sont soumises aux exigences des régimes pédagogiques du Québec qui définissent les services éducatifs. Précisons qu'il existe également un petit nombre d'écoles privées à caractère patrimonial ou à projet éducatif religieux ou culturel.

La plupart des élèves allophones – issus de l'immigration européenne et nord-américaine – qui sont arrivés au Québec avant l'entrée en vigueur de la Charte de la langue française (1977) se sont dirigés vers les écoles publiques anglophones. Depuis, la situation s'est progressivement inversée : c'est dans le secteur francophone principalement que sont scolarisés et formés les élèves jeunes d'immigration récente. Une proportion d'environ 80 p.100 des allophones fréquentaient, en 2000-2001, les écoles de langue française.

Le portrait ethnoculturel de l'école montréalaise

La région de Montréal est celle qui reçoit la très grande majorité des élèves immigrants et immigrantes allophones. Ainsi, sur un total de 195 732 élèves fréquentant les écoles montréalaises publiques en 2000-2001, 16,8 p. 100 étaient nés ailleurs qu'au Canada, comparativement à 5,0 p. 100 pour l'ensemble du Québec. Ce sont les écoles françaises qui regroupent la plus grande proportion d'élèves de cette catégorie. Ainsi, au cours de la même année, 20,9 p. 100 des élèves inscrits dans les écoles françaises de Montréal étaient nés ailleurs qu'au Canada, ce qui représente une population de 30 090 élèves.

Le portrait de la région de Montréal se distingue également par la variété des langues parlées dans ses établissements d'enseignement. Environ 33,0 p.100 des élèves jeunes de ce territoire ont déclaré, en 2000-2001, parler une langue maternelle autre que le français, l'anglais ou une langue amérindienne, comparativement à environ 9,2 p.100 pour l'ensemble des élèves du Québec.

À l'instar de son étalement inégal à travers le Québec, la diversité ethnoculturelle et linguistique n'est pas répartie uniformément dans les commissions scolaires¹ de l'île de Montréal. Des écarts importants existent, en effet, en ce qui concerne la présence multiethnique, le taux d'élèves allophones variant d'environ 10 p.100 à plus de 40 p.100 selon la commission scolaire. Les groupes linguistiques affichent donc une grande variabilité quant à leur répartition dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Cela constitue une représentation comparable au taux de concentration de la population immigrante dans ce territoire.

Les allophones dans les régions et hors de l'île de Montréal

Si les élèves allophones représentent un pourcentage élevé de la population scolaire sur l'île de Montréal, il n'en demeure pas moins qu'on en compte dans presque toutes les commissions scolaires du Québec. Leur présence est encore plus inégalement répartie qu'à Montréal, et les villes de Québec, de Sherbrooke et Hull ainsi que les villes de la Rive-Nord et de la Rive-Sud de Montréal sont les principaux lieux de regroupement. En dehors de ces agglomérations, on repère de très petits nombres d'élèves allophones.

LES DISPOSITIFS D'INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS

Des mesures d'intégration linguistique et socioscolaire

Le ministère de l'Éducation du Québec a, depuis les quelque trente dernières années, instauré divers services et moyens pour soutenir l'intégration de ses élèves immigrants. La maîtrise

¹ Les commissions scolaires sont des corporations scolaires qui sous une même administration dispensent les services de l'éducation préscolaire et des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Ajoutons que les commissions scolaires qui accueillent un grand nombre d'élèves issus de l'immigration reçoivent des

d'œuvre de l'organisation de ces services appartient aux commissions scolaires. Ces dernières peuvent choisir des modes organisationnels divers et adaptés aux besoins de leur population immigrante. Les interventions peuvent prendre la forme de regroupement en classes d'accueil ou de tout autre mode d'intégration intermédiaire. En 2000-2001, environ 13 000 élèves bénéficiaient d'une mesure d'intégration et de soutien à l'apprentissage du français. Parmi eux, environ 7 500 étaient des nouveaux arrivants dans le système scolaire. Les pays du sous-continent indien ainsi que les pays de l'ancienne URSS y étaient fortement représentés par rapport à l'ensemble des 250 lieux de naissance des élèves de cette cohorte.

Dans les faits, le mode organisationnel des « classes d'accueil » plus ou moins fermées – regroupement d'élèves immigrants dès leur arrivée dans l'école pour une période minimum de dix mois en général – prédomine largement dans tous les milieux urbains du Québec. Par contre, dans les zones rurales, semi-urbaines ou qui reçoivent peu d'immigrants, ce modèle est remplacé par une intégration immédiate dans la classe ordinaire et un soutien individuel ou par petits groupes offert aux élèves, soit en classe, soit en dehors de la classe, pendant les heures habituelles de classe ou en dehors de celles-ci. Quelques écoles expérimentent des modèles intermédiaires : diminution de la période de fréquentation de la classe d'accueil et intégration progressive de l'élève aux cours tels que l'éducation physique, les arts plastiques ou la mathématique, matières moins exigeantes sur le plan des habiletés langagières.

Maintenant, comment s'effectue sur le terrain l'insertion scolaire de l'élève nouvellement arrivé? Dans la région de Montréal, selon la commission scolaire qui le reçoit, l'élève primo-arrivant est orienté vers une école de quartier ou dans une école de regroupement. Il y est placé dans une « classe d'accueil » avec ses pairs où il fera un apprentissage intensif de la langue française. Le regroupement se fait habituellement par âge en tenant compte des cycles d'apprentissage. Au primaire, par exemple, on formera dans la plupart des cas, une classe de premier cycle (6-7-8 ans) et une classe de deuxième cycle (9-10-11 ans). Pour regrouper les élèves au secondaire, on tient généralement compte des acquis en mathématique, outre la connaissance du français.

moyens leur permettant d'assurer un encadrement organisationnel et pédagogique approprié dans les milieux à forte concentration ethnique.

Durant ce stage linguistique, l'approche communicative est au centre de la stratégie pédagogique. Le contenu visant l'acquisition des bases de la communication en français constitue 65 p. 100 du temps d'enseignement. On y aborde les volets du français oral, de la lecture et de l'écriture. L'élève bénéficiera en même temps d'une initiation à la vie québécoise qui vise l'introduction aux différents aspects de la vie culturelle, scolaire et sociale de son nouveau milieu d'adoption. Une proportion de 20 p. 100 de la grille horaire est consacrée à l'apprentissage de la mathématique. D'autres matières tels les arts plastiques, la musique et l'éducation physique y sont enseignées et représentent environ 15 p. 100 du temps global d'enseignement.

Le modèle montréalais n'est cependant pas le seul en vigueur. Ainsi comme nous l'avons précisé, les milieux qui accueillent des effectifs réduits d'élèves immigrants inscrivent les élèves dans la classe ordinaire et leur accordent un enseignement intensif du français individuellement ou par petits groupes à différents moments de la journée. Les méthodes et approches d'enseignement sont les mêmes que celles utilisées dans les classes d'accueil fermées.

Des programmes d'enseignement des langues d'origine

Parmi les moyens utilisés pour assurer la valorisation de la langue et de la culture d'origine des primo-arrivants et favoriser leur intégration ainsi que leur réussite scolaire, mentionnons l'introduction, en 1978, des cours de langues d'origine au réseau public, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, cours regroupés à l'intérieur du Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Les premiers programmes d'études de langue d'origine préparés par le ministère de l'Éducation ont été ceux d'italien, de portugais, d'espagnol et de grec. D'autres ont été élaborés, par la suite, par les commissions scolaires, soit des programmes de chinois, laotien, vietnamien, cambodgien, arabe, hébreu, créole, algonquin et turc, ce qui porte à treize le nombre de programmes offerts à l'intérieur du réseau de nos écoles. Plus ou moins 7 000 élèves ont été inscrits à ces cours durant l'année scolaire 2000-2001. Les langues les plus enseignées sont l'italien, l'arabe et l'espagnol. Ce sont particulièrement les élèves du primaire qui bénéficient de ces cours. L'organisation scolaire du PELO varie beaucoup d'une commission scolaire à l'autre, d'un établissement

d'enseignement à l'autre. Ces cours sont le plus souvent dispensés en dehors des heures réservées au curriculum.

Afin d'assurer la vitalité linguistique et culturelle des communautés, des cours de langues sont également offerts à l'école communautaire par les associations ethniques. Le ministère de l'Éducation, par le Programme des langues ethniques (PLE), approuve onze programmes de langues et s'assure de leur conformité avec les objectifs pédagogiques des programmes d'études du Québec. Les langues enseignées dans le cadre du PLE sont l'allemand, l'arménien, le chinois, le coréen, l'espagnol, le grec, l'italien, le polonais, le portugais, l'ukrainien et le russe. Les élèves qui étudient l'italien et le grec sont les plus nombreux; viennent ensuite, ceux qui étudient le portugais, le polonais et l'allemand. Depuis 1985-1986, le Ministère accorde aux élèves de quatrième et de cinquième secondaire des unités en langue. Autour de 1 500 élèves du secondaire s'inscrivent au Programme des langues ethniques chaque année; de ce nombre, environ 500 obtiennent des unités qui seront portées à leur relevé de notes. À cela s'ajoutent environ dix mille élèves du primaire. Ces élèves du primaire et du secondaire sont répartis à l'intérieur d'une quinzaine d'organismes.

DES PROGRAMMES D'ÉTUDES ET DES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

Depuis 1973, le ministère de l'Éducation du Québec a soutenu divers travaux pour favoriser l'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés en terre québécoise. Le milieu scolaire a pu s'appuyer, notamment, sur deux programmes d'études d'accueil et d'apprentissage du français, – l'un pour le primaire et l'autre pour le secondaire –, lesquels définissaient les principaux objectifs et contenus d'apprentissage de la langue.

Outre ces programmes d'études, de nombreux guides d'orientation et d'évaluation, outils et documents d'accompagnement ont été produits et de multiples recherches ont été menées au cours de ces années marquées par le développement pédagogique en matière d'accueil et d'intégration. Destinés au personnel spécialiste de l'accueil, ces documents étaient axés sur la connaissance des processus d'apprentissage d'une langue et des stratégies éducatives favorables à l'intégration ainsi que sur les modes d'évaluation. À ces documents se sont ajoutés, au fil des années, des modules d'autoperfectionnement et du matériel pédagogique approuvé par le Ministère. De plus, des cahiers d'activités ont été préparés pour aider le

milieu scolaire à introduire la dimension interculturelle dans la pratique pédagogique. Ces documents visaient à encourager les attitudes d'ouverture à la diversité et à favoriser la compréhension mutuelle entre les élèves québécois de diverses origines.

Dans le même ordre d'idées, il apparaît important de mentionner que le ministère de l'Éducation du Québec a bâti une grille d'analyse du matériel didactique élaboré par les maisons d'édition – comprenant, entre autres balises, des critères relatifs aux normes et aux valeurs – pour s'assurer qu'il ne comporte pas de stéréotypes discriminatoires et que la diversité y est prise en compte et présentée de manière positive.

Le cadre de la réforme de l'éducation

Qu'en est-il aujourd'hui? Pour ce qui relève de l'intégration des élèves, au cours de l'année scolaire 1999-2000, un nouveau programme d'études d'intégration linguistique et scolaire, pour le primaire, a été préparé, cette fois, dans le contexte plus large de la réforme du curriculum d'études québécois. Cette première version du programme axé sur l'acquisition de compétences est actuellement en expérimentation dans une dizaine d'établissements scolaires du Québec. Cette opération devrait permettre d'apporter les ajustements de contenu nécessaires à son implantation définitive dans les écoles.

En ce qui a trait au volet de l'éducation interculturelle, les documents produits au cours des vingt dernières années demeurent des outils précieux d'accompagnement pour les milieux scolaires. Par ailleurs, dans la foulée des changements apportés par la présente réforme de l'éducation, les programmes d'études constituent également un champ majeur à investir pour favoriser un virage de l'éducation interculturelle des élèves vers une approche inclusive d'éducation à la citoyenneté. Ces programmes d'études devront traduire le patrimoine et les valeurs communes de la société démocratique, valeurs dont fait partie l'ouverture à la diversité.

Le cours d'éducation à la citoyenneté inscrit dans le Programme de formation à l'école québécoise et associé d'une part, à l'histoire et à la géographie au primaire et d'autre part, à l'histoire jusqu'en 4^e secondaire, permettra de transmettre aux élèves, de façon particulière, des connaissances sur les règles de vie commune et sur la compréhension des relations entre

les personnes. En outre, l'éducation à la citoyenneté représente un des domaines d'expérience de vie du Programme des programmes, lequel détermine notamment un ensemble d'apprentissages fondamentaux que l'élève doit faire au regard de la diversité et de la vie en société. En somme, tous ces efforts de formation au savoir-vivre-ensemble devraient contribuer à une plus grande cohésion sociale.

DES DIFFICULTÉS ET DES SOLUTIONS

Des élèves à risque d'échec

Des difficultés subsistent malgré les mesures et les programmes qui ont été établis par le Ministère et soutenus dans l'action par les institutions scolaires. Bien que les recherches montrent que la performance scolaire des élèves issus de l'immigration soit de manière générale comparable à celle des jeunes nés au Québec dont la langue maternelle est le français ou l'anglais, la situation de certains groupes demeure préoccupante. Certaines communautés linguistiques connaissent des parcours scolaires difficiles.

Par ailleurs, les milieux scolaires s'inquiètent particulièrement de la situation des élèves immigrants qui accusent un retard scolaire important. Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec ou qui sont tout simplement en difficulté d'apprentissage. Ces jeunes représentent environ 20 p. 100 des élèves immigrants nouvellement arrivés. Des recherches actions, axées notamment sur l'initiation à la culture de l'écrit, ont été menées au cours des dernières années. Les expérimentations ont permis de constater qu'une intervention rapide et appropriée auprès de ces jeunes en difficulté peut marquer la différence entre leur intégration réussie et leur mise en situation d'échec pouvant mener à l'exclusion sociale. Un plan d'intervention global est actuellement en préparation au ministère de l'Éducation dont l'objectif est d'envisager des solutions concrètes pour faciliter la scolarisation de ces élèves et leur intégration dans le système scolaire québécois.

Les enjeux d'une intégration différenciée

Parmi les problématiques émergentes, soulignons également les questions relatives au système des classes d'accueil fermées. Bien que ce mode organisationnel ait fait ses preuves au cours des années, notamment en matière de soutien aux élèves dans les premiers mois de leur arrivée, les données concernant le cheminement scolaire des élèves allophones ont démontré qu'une durée indûment prolongée de fréquentation des classes fermées d'accueil pouvait avoir des effets négatifs sur le rendement scolaire de certains élèves. L'élève reçoit, dans ce contexte, un enseignement de qualité, mais, du même coup, se trouve isolé compte tenu du fait qu'il établit peu de contacts significatifs avec les locuteurs natifs de son âge. On a observé un lien entre la prolongation du séjour en classe d'accueil fermée et l'accumulation du retard scolaire. Les milieux scolaires visés sont invités à mettre en œuvre des services qui prennent en compte les enjeux d'une intégration différenciée en fonction des caractéristiques de leurs élèves : l'âge d'arrivée, l'origine, les connaissances langagières. Les établissements devront favoriser les contacts entre les élèves en processus d'intégration et les élèves des classes ordinaires. Les programmes devront permettre également l'établissement de ponts entre les disciplines afin de ne pas retarder la scolarisation des élèves. Les enseignants des classes ordinaires sont les premiers acteurs visés par ces changements.

La formation du personnel enseignant

Un examen approfondi des conditions d'application des mesures d'intégration permet d'observer des différences entre les milieux scolaires en matière de formation continue des maîtres en exercice. Or, les besoins en formation demeurent importants dans les milieux qui n'ont pas de tradition et de structures d'accueil et qui se trouvent exposés à des arrivées massives et inattendues d'élèves immigrants en cours d'année. Ces besoins s'accroissent d'autant que ces enfants viennent souvent de pays en guerre. Les ressources en développement professionnel des enseignants et des enseignantes sont plus accessibles dans les zones urbaines, – principalement celles qui reçoivent une forte population d'élèves immigrants – la formation prend souvent la forme de réseaux d'entraide. Le Ministère analyse les meilleurs moyens de soutenir davantage ce perfectionnement dans le cadre de la mise en œuvre du plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

La gestion de la diversité

La diversité des convictions, des valeurs et des styles de vie des citoyens et des citoyennes caractérise le Québec moderne tout comme la majorité des sociétés nord-occidentales. Les acteurs et décideurs scolaires pour leur part sont souvent perplexes quant aux suites à donner à certaines demandes d'exemptions des normes institutionnelles provenant de parents ou d'élèves tels que la conception de l'école et de l'apprentissage, la conception de la discipline et des droits de l'enfant, le statut des rôles respectifs des hommes et des femmes, les usages linguistiques – communication dans une autre langue que le français – ainsi que le respect des prescriptions et des pratiques des religions. Le Ministère a fait préparer, en 1995, des documents sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire pour soutenir la prise de décision relative à la résolution de conflits de valeurs et à l'adaptation des normes institutionnelles en présentant des éléments d'information pertinents ainsi que des pistes d'interventions fonctionnelles. Par ces documents le Ministère veut aider le milieu scolaire à répondre aux questions fondamentales suivantes : Pourquoi prendre en compte la diversité culturelle et religieuse? Jusqu'où accepter de s'adapter? Comment trouver des solutions mutuellement acceptables?

Il n'y a pas actuellement de questions épineuses soulevées par les médias en ce qui a trait à la gestion de la diversité comme ce fut le cas il y a quelques années relativement au port du voile dans les salles de cours. Le contexte démocratique et pluraliste dans lequel évolue le Québec moderne offre un terrain favorable à la recherche d'adaptations, «d'accommodements raisonnables», dans les écoles. Les directions d'écoles posent peu de résistance à entreprendre une réflexion qui, somme toute, aura des retombées positives sur le climat de leurs établissements. Il n'en demeure pas moins que les acteurs scolaires peuvent devoir réagir à des situations imprévues en matière de gestion de la diversité. Par ailleurs, une prise en compte efficace de la diversité dans l'organisation de la vie scolaire des établissements facilite la prévention et la résolution des conflits de valeurs.

La mise en œuvre du plan d'action en matière d'intégration scolaire

Dans la foulée des actions qui ont suivi l'introduction d'une politique d'intégration scolaire, un plan d'action en matière d'intégration scolaire est actuellement en œuvre dans les milieux

scolaires. Pour réaliser la mission intégrative de l'éducation, le Ministère a demandé de manière prioritaire aux commissions scolaires qui accueillent un nombre important d'immigrants d'examiner leurs services d'intégration scolaire, de réfléchir à leurs approches et pratiques, de créer des réseaux et d'expérimenter des projets prometteurs pour aider la réussite des élèves immigrants. L'accent doit être mis au cours des prochaines années sur la mise en place de moyens pour faire obstacle au phénomène de l'exclusion des élèves nouvellement arrivés qui sont à risque d'échec. De plus, des mesures de valorisation de la langue doivent également être inscrites dans les visées éducatives des établissements, l'objectif étant de faciliter les activités de rapprochement entre élèves francophones et non francophones et du même coup accorder à la population immigrante un accès privilégié à des ressources culturelles associées à la langue française en tant que véhicule de culture. Pour réaliser ces nombreux chantiers, les commissions scolaires sont invitées à produire le portrait de leurs milieux respectifs et à élaborer des politiques internes en s'appuyant sur les orientations contenues dans la politique nationale. Des engagements ministériels distincts des allocations de base sont prévus pour les années 2000-2003.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Le portrait de l'immigration au Québec a beaucoup évolué au cours des 40 dernières années. Nous l'avons précisé, les élèves immigrants que le Québec accueille aujourd'hui n'ont pas les mêmes caractéristiques que ceux qui fréquentaient notre réseau d'écoles au cours des années 60. On peut également prévoir que ce mouvement de diversification se poursuivra dans l'avenir. Les moyens et l'expertise construite au fil des ans pour assurer une intégration harmonieuse et une cohabitation pacifique de tous les élèves au sein de la communauté éducative appartenant à notre société plurielle nous autorisent à penser que le Québec est en mesure d'adapter ses pratiques aux nouvelles réalités auxquelles il aura à faire face.

Les dispositifs adoptés par les pouvoirs publics sont fonction des besoins exprimés par les milieux scolaires. Ils suivent les diverses tendances en ce qui a trait à la conception que le milieu scolaire et la société se font du processus d'intégration, lequel évolue avec le temps. Les changements constants dans l'immigration obligent les milieux à s'adapter et à se donner des structures souples sans perdre de vue la mission principale de l'intégration qui est de donner à tous les élèves

nouvellement arrivés des chances égales d'épanouissement sur les plans linguistique, scolaire et social. Les dispositifs d'intégration scolaire sont des leviers favorisant une participation pleine et active de l'élève citoyen au sein de son école. Ces dispositifs ne doivent pas être institués en système parallèle. La première orientation contenue dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* est la suivante : « la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement ». On y précise que « la classe ordinaire représente une étape capitale du processus d'intégration des élèves immigrants et immigrantes » ce qui n'exclut pas le soutien intensif que l'on doit leur apporter. Ce virage marquant vers un partage collectif des tâches intégratives par tous les acteurs de la communauté éducative – enseignants et enseignantes, directions d'établissements, intervenants et intervenantes spécialistes, pairs et parents – constitue l'un des deux principaux défis à relever au cours des prochaines années, l'autre étant, sans contredit, la scolarisation de nos jeunes immigrants en situation de grand retard scolaire.

Plenari/panel (Espai Angels Garriga / Salle Angels Garriga):

« Oferta educativa i grups lingüístics» per Josep Maria Serra (professor de la Universitat de Girona) i Marie McAndrew (professora de la Universitat de Montreal).

«Offre éducative et groupes linguistiques» par Josep Maria Serra (professeur de l'Université de Girona) et Marie McAndrew (professeur de l'Université de Montréal).

**Material que s'adjunta: text de Marie McAndrew.
Matériel joint : texte de Marie McAndrew..**

Éducation et construction des rapports linguistiques : le cas des francophones et des anglophones au Québec.

Version préliminaire

Par Marie Mc Andrew, directrice Immigration et métropoles, Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine, Université de Montréal.

Introduction

Le Québec, comme le Canada dans son ensemble, constitue une société divisée par un conflit historique et linguistique qui pose des obstacles spécifiques à la définition d'un projet civique commun. De plus, dans le cas du Québec, malgré l'accession graduelle des francophones au statut de majorité sociologique suite à l'intervention gouvernementale des trente dernières années, la complexité des statuts respectifs actuels des francophones et des anglophones justifie de le caractériser également comme une société à ambiguïté de dominance ethnique. Le groupe anglophone y jouit, en effet, d'une importante complétude institutionnelle, bien que l'interventionnisme croissant de l'État québécois depuis les années 60 en ait réduit la portée (Guindon, 1988), ceci entraîne l'existence de deux sous-sociétés fonctionnant de manière relativement autonome et d'un type de relations intergroupes fondé sur les contacts entre institutions ou organisations plutôt que sur les liens interpersonnels.

De plus, l'ambiguïté des rapports de pouvoir entre les groupes francophone et anglophone est accentuée par deux phénomènes. D'une part, l'appartenance à un ensemble sociétal plus large permet à l'un ou l'autre groupe, selon l'usage du référent canadien ou québécois, de se positionner sur le plan politique comme majoritaire et minoritaire (Boismenu, 1995). Rappelons, à cet égard que, si les anglophones ne représentent que 8,8 % de la population québécoise, ils dominent nettement l'ensemble canadien où ils constituent plus de 59 % (Marmen et Corbeil, 1999). D'autre part, bien que les écarts économiques et éducatifs entre les deux communautés aient été sensiblement réduits (CISLF, 1996; Jedwab, 1996), la communauté anglophone ne peut être, au plan sociologique strict, qualifiée de minoritaire. Comme en témoigne l'importante

attraction qu'elle exerce encore auprès des communautés d'origine immigrante, notamment sur le plan de l'intégration linguistique à Montréal (Harrison et Marmen, 1994; CISLF, 1996).

Beaucoup d'études se sont penchées depuis quelques années sur diverses dimensions de cette redéfinition partielle et ambiguë des anglophones du Québec de «majoritaires à minoritaires» (Caldwell et Waddel, 1982). Au sein de ce corpus (entre autres, Rudin, 1985; Daoust, 1990; Levine, 1990; Legault, 1992;

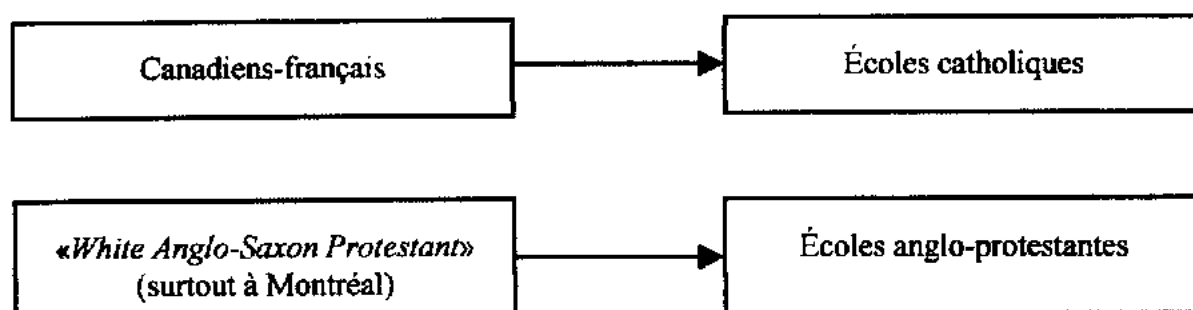
Caldwell, 1994; Jedwab, 1996), la question des conflits politiques avec l'État québécois domine. D'autres thèmes s'imposent toutefois, notamment la décroissance démographique et ses conséquences sur la complétude institutionnelle de la communauté, l'évolution de sa situation économique et politique, ses besoins de services dans divers secteurs ainsi que l'impact sur son identité du changement de sa composition ethnoculturelle.

Dans le cadre de cette présentation, nous nous intéresserons tout particulièrement au rôle de l'éducation dans le maintien ou la redéfinition des frontières entre francophones et anglophones au Québec, une problématique encore peu étudiée, du moins en contraste avec le développement important des travaux, de part et d'autre, portant sur l'adaptation à la diversité ethnoculturelle issue de l'immigration. À partir de divers travaux réalisés ou en cours dans le cadre du nouveau programme de recherche du Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE) sur cette question, nous examinerons successivement l'évolution des liens entre langue et structures scolaires, l'ampleur de la complétude institutionnelle et de la ségrégation scolaire des deux groupes ainsi que le degré de convergence de leurs préoccupations respectives au plan éducatif. Bien que certains programmes visant l'apprentissage de l'autre langue soient évoqués, notamment les programmes d'immersion destinés aux anglophones, le focus de notre papier n'est pas didactique. Nous nous intéressons, en effet, à ces programmes uniquement en ce qu'ils sont susceptibles d'affecter la dynamique des rapports ethniques et non pour leur valeur intrinsèque. De même, la question de l'enseignement de l'anglais langue seconde, qui fait l'objet d'un vaste débat au Québec, n'est pas évoquée, puisqu'elle est rarement discutée dans notre contexte, en lien avec la présence de la communauté anglophone.

Frontières ethniques et structures scolaires : 1867-2000

Depuis la création du Canada en 1867, et même avant, les structures scolaires et l'ethnicité ont été étroitement associées au Québec. Bien que l'Acte de l'Amérique du Nord britannique (AANB) garantisse une protection constitutionnelle, non pas aux minorités linguistiques mais aux minorités religieuses (soit les Protestants au Québec) (Proulx et Woerhling, 1997), un système basé sur un double clivage (franco-catholique/anglo-protestant) a d'abord dominé, parce que les deux marqueurs étaient largement congruents.

Figure 1 : Ethnicité et structures scolaires (1867)

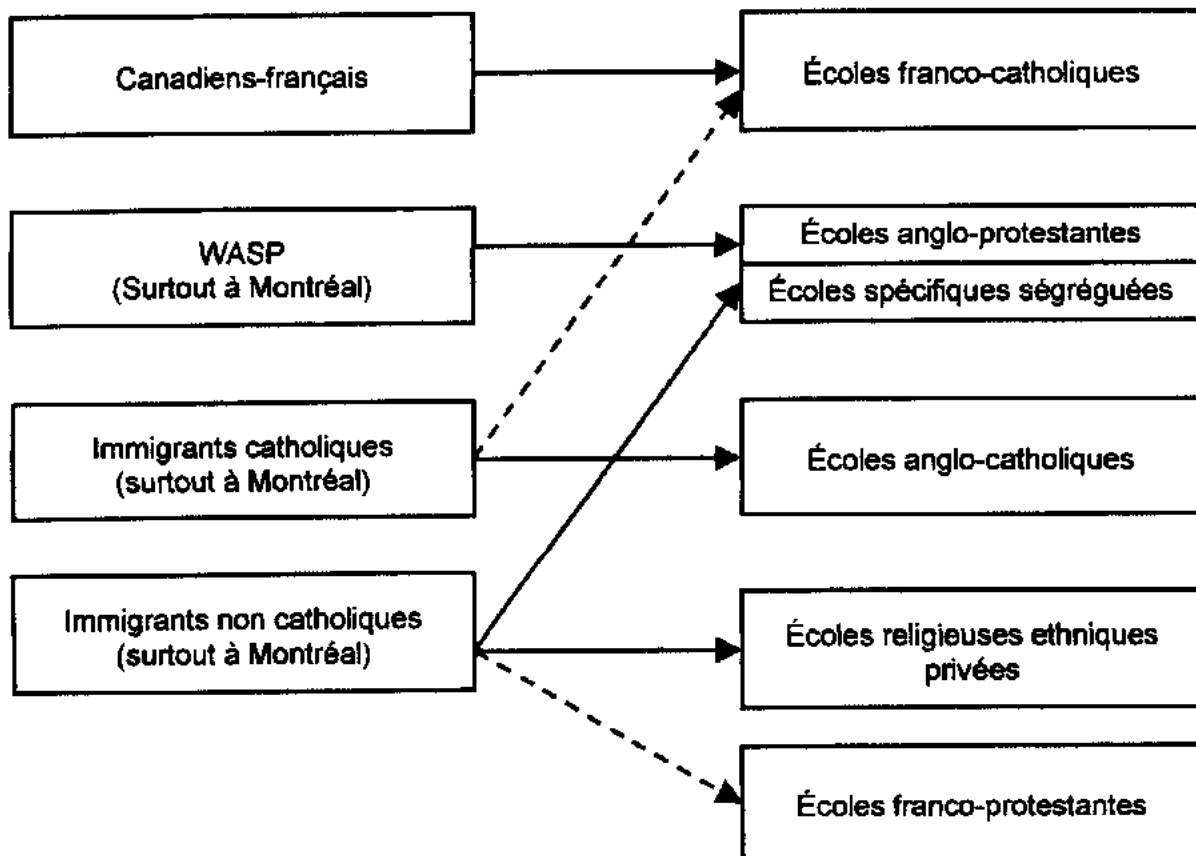


Toutefois, comme on peut le voir à la figure 2, avec la venue de divers groupes immigrants qui ne pouvaient s'insérer dans ce modèle, une multiplicité de sous-systèmes ont émergé et ont coexisté dans un isolement assez élevé, du moins jusqu'à la modernisation de l'éducation amorcée par la Révolution tranquille au début des 1960 (Mc Andrew, 1996b). En effet, suite à un ensemble de facteurs, à la fois internes et externes à la communauté francophone¹(Juteau, 1994), les immigrants catholiques fréquentaient les écoles anglo-catholiques, un système presque totalement immigrant, alors que les immigrants non catholiques ont été considérés comme des protestants afin de taxation (Laferrrière, 1983). Toutefois, ils étaient, la plupart du temps, confinés dans des écoles spécifiques où ils avaient peu de contacts avec les *White Anglo Saxon Protestants (WASP)* et ne jouissaient pas du droit à un traitement équitable (Kage, 1975). Ce statut inégal a été à l'origine de la création des écoles ethnoreligieuses qui existent encore aujourd'hui et sont

¹ Entre autres, le taux de natalité élevé et une mentalité fermée chez les francophones, la plus faible qualité de l'éducation dans les écoles françaises ainsi que la domination de la langue anglaise au sein de la société.

désormais financées par le gouvernement (Laferrière, 1985). La création du sous-système franco-protestant découle, quant à elle, de la venue des Juifs sépharades francophone dans les années 60.

Figure 2 : Ethnicité et structures scolaires au Québec (1867-1977)



Ce système scolaire pluraliste ou ségrégué, c'est une question de perspective, a été en place pour l'essentiel pendant la plus grande partie du 20^e siècle, parce que ce type d'aménagement institutionnel correspondait, bien qu'à des degrés divers, aux objectifs et stratégies des différents groupes. L'élite anglophone pouvait se reproduire culturellement et linguistiquement dans des milieux scolaires qu'elle contrôlait tout en assurant, à plus long terme, son dynamisme démographique nettement supérieur à la moyenne grâce à l'assimilation linguistique des nouveaux arrivants (Caldwell et Waddell, 1982). Ces derniers, bien qu'ils connaissaient divers problèmes d'intégration communs à d'autres contextes, jouissaient d'un certain degré de confort culturel par la fréquentation d'un système scolaire ou d'écoles qu'ils contrôlaient souvent *de facto*. Ils connaissaient aussi que d'une mobilité sociale nettement plus rapide que dans les

sociétés à majorité simple, grâce à leur intégration subséquente à la minorité dominante (Cappon, 1975). Quant aux Canadiens-français, dont la vitalité démographique était alors assurée par le taux de natalité le plus élevé de l'ensemble occidental, les écoles franco-catholiques, bien qu'elles perpétuaient leur inégalité socio-économique, assuraient leur reproduction linguistique et culturelle (Martin et Rioux, 1964). De plus, dans la foulée de ce que l'on a caractérisé alors comme leur mentalité de «groupe ethnique assiégé», on peut penser qu'ils appréciaient le fait de ne pas avoir, pour l'essentiel, besoin de partager leurs institutions avec d'autres.

Quand ce système a été remis en question, le focus de l'action publique ne portait – et en fait, n'a jamais porté – sur la frontière entre Canadiens-français et Canadiens-anglais mais sur les choix scolaires des immigrants. La communauté francophone avait cessé de se considérer comme un groupe minoritaire au Canada pour redéfinir son identité comme une majorité territoriale au Québec (Juteau, 1994). Elle connaissait aussi un taux de natalité inférieur suite à son processus de modernisation. L'intégration linguistique des immigrants à la communauté anglophone, autrefois considérée comme un phénomène «naturel» et inévitable, a donc commencé à être définie comme un problème social (Henripin, 1974; Dion, 1977). Sans décrire ici l'ensemble des controverses entourant quelque 30 ans de planification linguistique au Québec et les évaluations diverses qu'on peut en faire (Daoust, 1990; Comité interministériel sur la situation de la langue française, 1996), dont Guy Dumas nous a largement entretenus ce matin, un fait mérite d'être signalé à cet égard, étant donné le focus de cette présentation. Le volet scolaire de la Loi 101, à l'opposé par exemple de l'intervention catalane de normalisation linguistique, ne visait pas à changer les attitudes et les comportements linguistiques de la communauté anglophone mais plutôt de permettre à la communauté francophone de lui ravir son statut de communauté d'accueil des nouveaux arrivants.

Paradoxalement, comme l'a montré Lamarre (1997), c'est une initiative fédérale qu'on peut considérer comme à l'origine du bilinguisme accru que devait connaître ultérieurement la communauté anglophone, soit le soutien aux programmes d'immersion. Pour un public catalan, qui croit souvent à tort avoir adopté cette formule du Canada, il est important de rappeler ici qu'à l'opposé du modèle catalan d'immersion, il s'agit de programmes offerts à l'intérieur d'un secteur entièrement contrôlé par la communauté anglophone et sur une base volontaire à la demande des parents. Les élèves qui suivent de tels programmes, aujourd'hui près de la moitié

des effectifs du secteur anglais, étudient en français durant les premières années de leur scolarité. Le rôle de l'anglais augmente graduellement au fur et à mesure que leur maîtrise de cette langue progresse². Je n'ai pas l'intention ici de m'étendre sur les résultats linguistiques et même éducatifs de tels programmes (Rebuffot, 1993; Johnson et Swain, 1997) que mon co-présentateur, Monsieur Serra, connaît sans doute mieux que moi. Il suffit de mentionner ici qu'ils sont considérés comme extrêmement efficaces, bien que la transférabilité d'une telle conclusion à d'autres contextes soit limitée par le profil socio-éducatif particulièrement favorable de la communauté anglophone.

Toutefois, si l'on s'intéresse plutôt au rôle de l'éducation dans le maintien ou la redéfinition des frontières ethniques, on doit noter que l'impact de l'immersion à cet égard apparaît comme limité, quelques études (Lambert et Tucker, 1972; Genesee, 1977; Czico, Lambert et Gutter, 1979) ont certes montré que les anglophones fréquentant de tels programmes au Québec manifestent des attitudes plus positives à l'égard du bilinguisme et de la communauté francophone que leurs pairs inscrits à des programmes réguliers. Toutefois, l'immersion ne semble pas générer à plus long terme un attachement plus fort au Québec, comment en témoigne la propension à la migration interprovinciale équivalente chez les deux groupes. De plus, c'est une vérité de La Palice, étant donné leur design de constater qu'ils n'ont pas d'impact sur le degré de ségrégation entre francophones et anglophones ou le développement subséquent des réseaux sociaux entre eux.

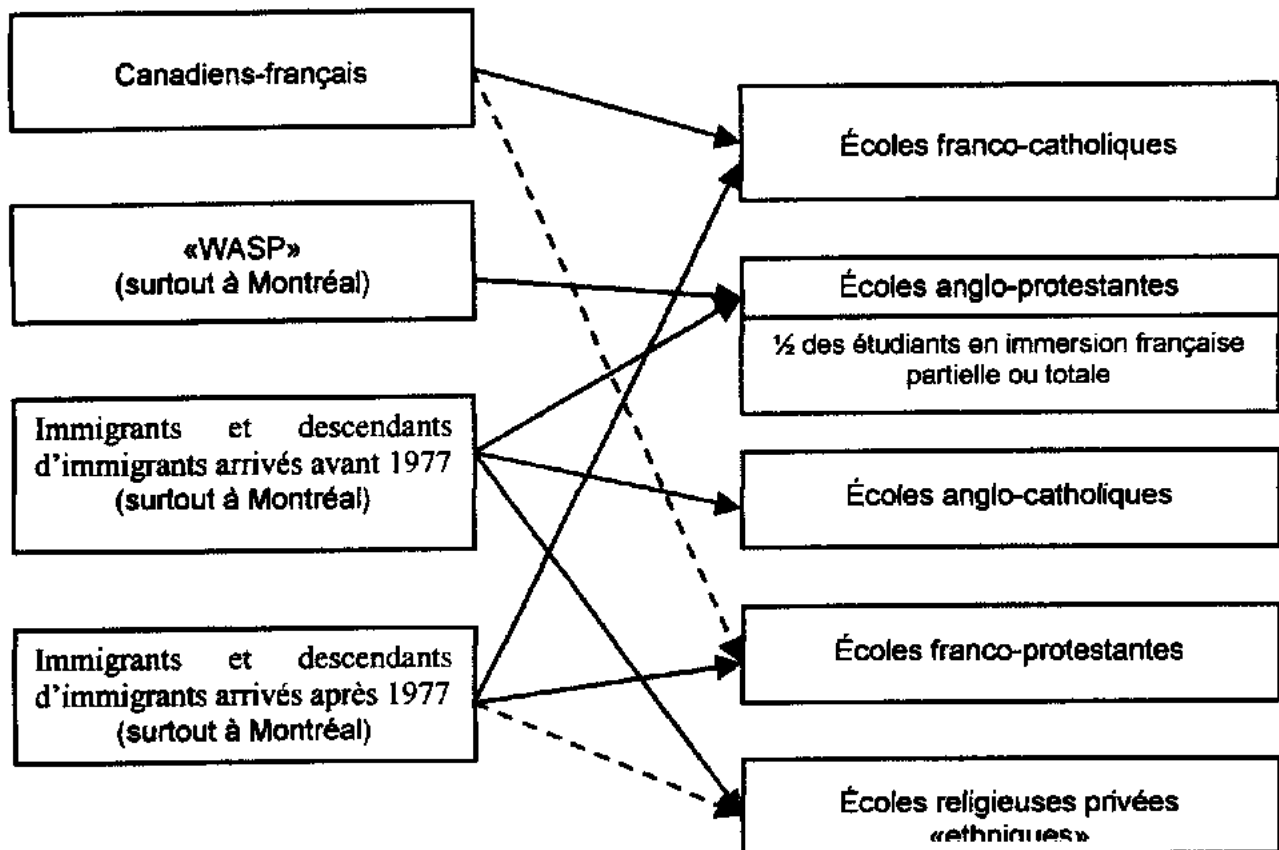
Pour revenir aux structures scolaires, comme on peut le voir à la figure 3, la Loi 101, adoptée en 1977³, a eu très peu d'impact, sinon aucun, sur la complétude institutionnelle de la communauté historique anglo-canadienne et sur les immigrants qu'elle avait assimilés dans le passé. Elle n'a pas non plus contribué à réduire le degré de ségrégation scolaire entre les francophones et les anglophones. Ce qu'elle a radicalement changé, toutefois, c'est la dynamique démographique d'ensemble du système scolaire anglophone maintenant limité à seule clientèle historique et la

² Il existe aussi des programmes différents (*Late Immersion*) où la concentration de l'enseignement en français touche davantage le deuxième cycle du primaire, voire même le premier du secondaire.

³ Rappelons, comme on l'a vu ce matin, que la Charte de la langue française fait de la fréquentation de l'école française la norme pour tous les élèves, à l'exception des enfants qui fréquentaient déjà l'école anglaise au moment où la Loi a été adoptée, de leurs frères et de leurs sœurs ainsi que de ceux dont les parents ont reçu leur éducation

nature des écoles françaises à Montréal où la majorité des immigrants sont concentrés. Celles-ci, autrefois des institutions homogènes visant la reproduction culturelle de la communauté canadienne-française, ont été transformées, comme Marie-France Bénès l'a bien montré ce matin, en écoles communes pluralistes.

Figure 3 Ethnicité et structure scolaires au Québec (1977-1998)

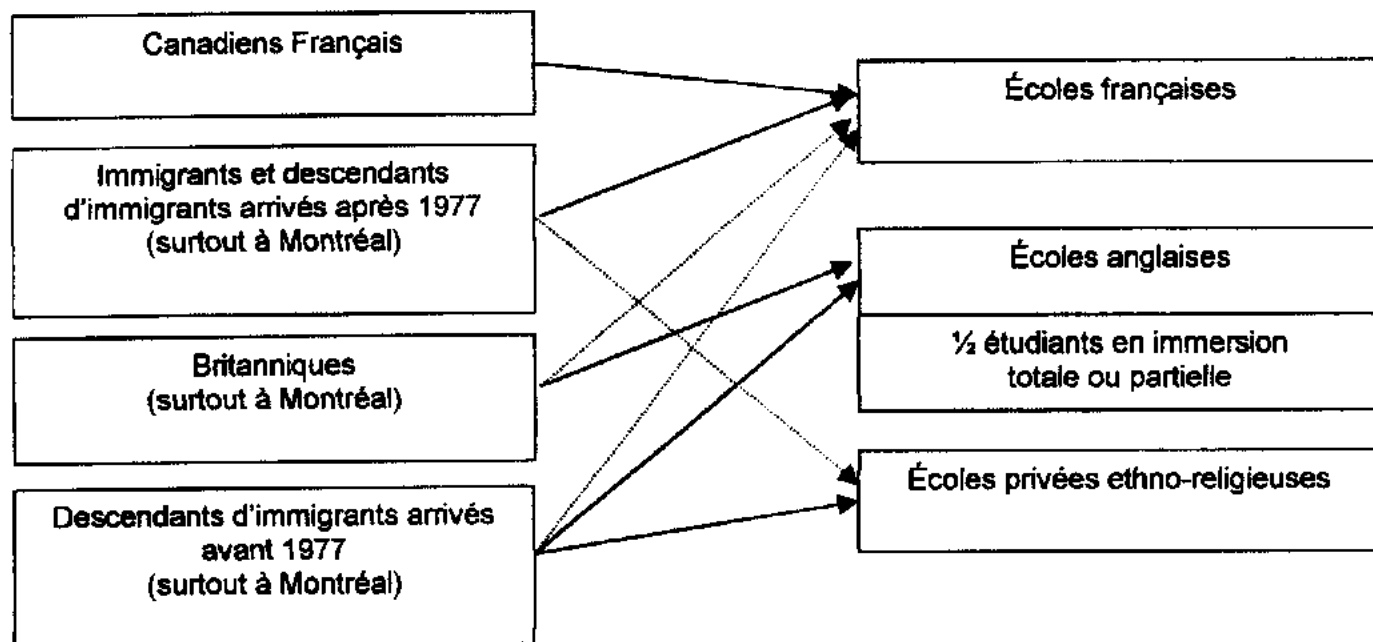


Durant plus de vingt ans, à cause d'obstacles constitutionnels sur lesquels il ne convient pas de s'étendre ici (Proulx et Woerhling, 1997), un marqueur religieux fortement anachronique a continué à se superposer à une situation de fait de plus en plus définie uniquement par la langue. Toutefois, depuis 1998, le remplacement des commissions confessionnelles par des commissions

primaire en anglais au Québec et au Canada. Cette exception s'applique également aux enfants autochtones, handicapés ainsi qu'à ceux dont les parents ne résident que temporairement au Québec.

linguistiques a rendu beaucoup plus explicites au niveau des structures scolaires la transformation vécue au sein de la société plus large, tant en ce qui concerne les rapports de pouvoir que la redéfinition des frontières ethniques. Elle introduit, en effet, pour la première fois au Québec une situation que l'on peut qualifier de «normale» ou, du moins, plus habituelle dans d'autres contextes en ce qui concerne les liens entre ethnicité et structures scolaires (Figure 4).

Figure 4 Ethnicité et Structures scolaires au Québec depuis 1998



D'une part, les communautés majoritaire et minoritaire contrôlent chacune un réseau scolaire qui correspond étroitement à leur clientèle historique et à leur définition identitaire, désormais à la fois linguistique et pluraliste. D'autre part, les écoles contrôlées par la communauté majoritaire sont devenues le lieu presque exclusif d'accueil des populations d'origine immigrée, du moins celles qui sont arrivées depuis une trentaine d'années.

Avant de passer à la description de la situation actuelle en matière de complétude institutionnelle et de liens intergroupes, quelques commentaires peuvent être faits sur cette évolution des structures scolaires au Québec et ses relations avec la dynamique des rapports linguistiques dans la province. Tout d'abord, il est évident que même si les deux communautés se ressemblent de plus en plus, tant en ce qui concerne leurs marqueurs internes, leurs critères d'inclusion et d'exclusion et leur statut relatif⁴, leur frontière sociale et éducative est demeurée extrêmement

⁴ Toutes deux sont, en effet, aujourd'hui hautement séculaires (la langue ayant remplacé la religion comme le marqueur ethnique principal) et pluraliste (avec une congruence décroissante entre la langue et la culture, même si celle-ci est moins poussée au sein de la communauté francophone) (Juteau, 1994). De plus, leur hiatus économique et

résistante. En fait, le passage des commissions scolaires confessionnelles aux commissions scolaires linguistiques est même susceptible d'accentuer la fonction identitaire de la scolarisation pour les deux communautés qui contrôlent aujourd'hui des structures parallèles correspondant plus étroitement à leur définition renouvelée, tout en limitant les contacts structurés et informels qu'elles pouvaient connaître autrefois lorsqu'elles partageaient au moins des commissions scolaires communes.

Dans certains cas, les structures scolaires semblent avoir nettement été en retard face aux changements sociaux. C'est le cas, notamment, de leur adaptation extrêmement lente à la perte de pertinence du marqueur religieux par rapport au marqueur linguistique. Dans d'autres, notamment par l'adoption de la Loi 101, les provisions scolaires ont été utilisées dans un effort conscient pour changer les rapports de force linguistique au Québec. Toutefois, le fait que l'État dominé par les francophones ait défini comme le focus de son action les groupes immigrants en situation de pouvoir inférieure socialement et économiquement plutôt que la minorité anglophone dominante dont la complétude institutionnelle a été, pour l'essentiel, préservée, est une claire illustration de la spécificité des relations entre majorité et minorité dans des contextes où la dominance ethnique est ambiguë.

Les groupes immigrants, toutefois, ne doivent pas être considérés comme de simples victimes des politiques publiques. Précisément parce qu'ils jouaient un important rôle dans la balance du pouvoir entre les communautés en compétition, ils ont émergé comme une troisième force. Au plan éducatif, ils ont ainsi été en mesure, certes seulement jusqu'à un certain point mais du moins davantage que dans les contextes à majorité simple, d'imposer une partie de leur agenda. Ainsi, la Loi 101, comme Marie-France Bénès et Guy Dumas l'ont bien montré, n'a pas seulement fait du français la langue d'usage publique chez les immigrants mais elle a également, dans un processus inverse et inattendu, contribué à transformer les écoles françaises et, à plus long terme, la communauté francophone dans un sens pluraliste. La présence des groupes immigrants dans les deux secteurs a probablement aussi un effet de dépoliarisation des rapports entre francophones et anglophones. En effet, d'une part, elle limite clairement la possibilité pour l'une ou l'autre des

éducatif a été presque entièrement comblé, même si certains désavantages subsistent pour la communauté francophone (Levine, 1990).

communautés d'établir une relation étroite entre langue et culture au sein de leurs écoles⁵ et, d'autre part, elle contribue à leur similarité interne (Lamarre, 2000).

Complétude institutionnelle et ségrégation scolaire

Tel que mentionné plus haut (Gouvernement du Québec, 1977), la Loi 101 a fait du français la langue commune de scolarisation pour tous les élèves (incluant les francophones) tout en reconnaissant que la communauté historique anglophone ainsi que les groupes immigrants qu'elle avait assimilés dans le passé avaient le droit à une éducation en langue anglaise à l'intérieur d'écoles et de commissions scolaires spécifiques. Bien que ces provisions s'inscrivent dans la foulée des droits éducatifs reconnus ultérieurement aux groupes de langue officielle par la Constitution canadienne de 1982 (que le Québec n'a jamais signé), la situation scolaire des anglophones au Québec est généralement considérée comme nettement plus favorable que celle dont jouissent les minorités francophones dans les provinces de langue anglaise (Gouvernement du Canada, 1983, 1993). Cela tient, d'une part, au fait que le Gouvernement du Québec n'applique pas la clause «là où le nombre le justifie» comme les autres provinces et, d'autre part, à la position traditionnellement dominante de la communauté anglophone au plan social et économique. Celle-ci lui a assuré une complétude institutionnelle à tous les niveaux du système d'éducation, y compris collégial et universitaire, dont ne jouissent pas la plupart des autres minorités nationales dans le monde⁶ (Levine, 1990; OSCE, 1999). Paradoxalement, certains considèrent même que la Loi 101 limite davantage les droits et les avantages éducatifs des francophones que ceux des anglophones, puisque ces derniers sont les seuls à jouir au Québec d'une presque totale liberté de choix entre les deux systèmes scolaires, c'est d'ailleurs une liberté dont ils semblent de plus en plus profiter, comme nous le verrons plus loin.

Toutefois, la communauté vit deux problèmes structureaux majeurs dans le domaine de l'éducation (Chambers, 1992). Le premier, qui est maintenant résolu, était sa division jusqu'en 1998 entre des commissions scolaires protestantes, où elle représentait une majorité en

⁵ Du moins, pour la communauté francophone, à Montréal.

⁶ Ainsi, par exemple, à Montréal, deux universités sur quatre sont des institutions anglophones. De plus, à ce niveau ainsi qu'à celui du cégep, soit les deux années qui suivent l'école secondaire, aucune restriction linguistique

décroissance et des commissions scolaires catholiques, où elle avait toujours été une minorité. Selon plusieurs, cette division affectait la capacité des institutions anglophones à jouer pleinement leur rôle dans la vitalité linguistique et culturelle de la communauté.

Le deuxième, plus central et qui fait encore l'objet de grandes préoccupations au sein de la communauté, réside dans la décroissance démographique du système scolaire de langue anglaise, celle-ci résulte de l'effet combiné du taux de natalité très faible de la communauté, de sa migration interprovinciale importante et de l'impact du volet scolaire de la Loi 101 qui dirige désormais les nouveaux arrivants vers le secteur français (Jedwab, 1996). Ainsi, par exemple, alors qu'en 1971, 231 815 jeunes étudiaient en anglais au Québec, ils ne sont aujourd'hui que 98 116 (MEQ, 1999).

Bien que le secteur français connaisse aussi cette tendance, celui-ci a été au moins en mesure, grâce à l'immigration, de maintenir sensiblement sa clientèle durant la même période. Celle-ci est, en effet, passé de 1 178 133 à 1 021 448. Aujourd'hui, donc, le secteur français, où les immigrants et les Québécois de première génération représentent environ 10 % de la clientèle, regroupe près de 90 % de la population scolaire totale. La clientèle du secteur anglais (environ 10 %) correspond au pourcentage des anglophones et des communautés anglicisées au sein de la population du Québec⁷. La décroissance du secteur anglais ne peut donc, strictement parlant, être interprétée comme une perte de complétude institutionnelle mais plutôt comme la perte du privilège dont avait traditionnellement joui la communauté anglophone, d'être la principale communauté d'accueil pour les nouveaux arrivants.

En ce qui concerne l'ampleur de la ségrégation scolaire entre communautés et son impact sur le maintien d'identités distinctes, la recherche a été extrêmement limitée en contraste avec d'autres sociétés où les relations interethniques sont plus conflictuelles (Dunn, 2000; Mc Andrew, 2000). Ainsi, nous connaissons peu de choses sur les différences qui pourraient exister dans le climat scolaire et le curriculum caché et implicite qui prévaut au sein des deux secteurs, qui partagent

ne s'applique. C'est le libre choix qui prévaut pour les étudiants anglophones, francophones et allophones, bien que cette disposition ait suscité récemment des débats.

⁷ À Montréal, où les communautés anglophone et allophone sont concentrées, 70 % des élèves fréquentent des écoles françaises et 30 % des écoles anglaises. Dans les premières, la population d'origine immigrée représente près de 40 % alors que les secondes sont fortement multiethniques mais comprennent désormais peu de nouveaux arrivants (MEQ, 1999).

formellement un curriculum explicite. On peut cependant penser que certaines différences, qui ont été identifiées au niveau national, pourraient être généralisées au Québec. Il s'agit, entre autres, des différences qui marquent l'enseignement de l'histoire au Canada anglais et au Québec (Durocher, 1996) ou du traitement quelque peu folklorique de l'autre groupe et de sa culture dans les programmes de français ou d'anglais langue seconde (Lamarre, 1999). En ce qui concerne ce dernier enjeu, des analyses préliminaires effectuées dans le cadre d'une recherche en cours par Lamarre ont montré le peu de place qu'occupe la promotion d'une meilleure connaissance de la communauté anglo-québécoise par les francophones dans l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec.

Le degré des contacts interinstitutionnels entre écoles, commissions scolaires ou organisations professionnelles dans le passé est, aussi, difficile à évaluer, tout comme son évolution potentielle depuis l'adoption des nouvelles commissions scolaires linguistiques. Toutefois, il est intéressant de constater que, jusqu'à l'an dernier, aucun programme structuré d'échanges entre élèves anglophones et francophones n'existait au Québec. Ce type d'approche est pourtant très populaire entre anglophones et francophones au Canada, entre les immigrants à Montréal et les francophones des régions ainsi qu'entre les élèves autochtones et non autochtones du Québec. Davantage de données à cet égard seront disponibles dans les années à venir. En effet, dans le cadre du GREAPE, Mc Andrew et Smith procèdent actuellement à une enquête auprès des directions d'écoles sur l'étendue des contacts intercommunautaires alors que Pagé se penchera, par la suite, sur l'évaluation des initiatives de rapprochement entre jeunes anglophones et francophones au Québec.

Au niveau du terrain, toutefois et au-delà des discours des groupes de pression, il semble évident que certains parents, pour reprendre ici une expression populaire, «votent avec leurs pieds». En effet, bien que la traversée des frontières scolaires ait longtemps été occultée par la grande visibilité médiatique de la présence d'élèves d'origine immigrée fréquentant illégalement les écoles anglaises, dès le début des années 1980, le développement et la grande popularité des programmes d'immersion parmi les parents anglophones laissaient présager le mouvement graduel de fréquentation du secteur francophone qui s'est développé au cours des années 1990.

On évalue ainsi aujourd'hui (MEQ, 1999) que quelque 10 % des élèves ayant droit à l'école anglaise fréquentent l'école française. Il s'agit, pour l'essentiel, d'élèves francophones qui, du

fait de la fréquentation antérieure de l'école anglaise par leurs parents avant 1977, ont acquis ce droit : 29,4 % d'entre eux se retrouvent, en effet, au secteur français. Cependant, le pourcentage d'élèves allophones (7,2 %) et anglophone (6,5 %) qui font également ce choix n'est pas négligeable. À ces quelque 5 366 anglophones qui se promènent d'un secteur à l'autre puisqu'ils ont déjà demandé un certificat d'admissibilité à l'enseignement à l'anglais, il faut ajouter d'autres anglophones invisibles au sein des statistiques ministérielles parce qu'ils ont délibérément opté pour une scolarisation entière en français. À cet égard, il faut rappeler qu'aujourd'hui quelque 14 475 élèves anglophones (soit 18 % de la clientèle totale) étudient en français. Toutefois, ce descripteur surévalue le libre mouvement vers l'école française, puisqu'il inclut un nombre indéterminé d'élèves d'immigration récente qui ne bénéficient pas du droit à l'école française.

Les caractéristiques et les motivations des parents et élèves qui prennent la décision de franchir la frontière linguistique ont besoin d'être explorées davantage. C'est ce que nous avons l'intention de faire, toujours dans le cadre du nouveau programme de recherche du GREAPE. L'importance des enfants issus de mariages mixtes francophone/anglophone au sein de ce groupe; le rôle que joue l'insatisfaction des parents face aux programmes d'immersion actuels; leur désir que leurs enfants développent des réseaux sociaux au sein de la communauté francophone qui accentuerait leur rétention au Québec sont des facteurs souvent invoqués à cet égard. Par contre, d'autres, sans lien avec la dynamique des relations linguistiques, peuvent être également importants : par exemple, la commodité ou la proximité de l'école où notamment à l'extérieur de Montréal où les écoles anglaises sont plus dispersées, ou le projet éducatif spécifique qu'on y poursuit. Toujours dans le cadre du nouveau programme de recherche du GREAPE, cette question sera explorée par Lamarre et Laperrière à partir de l'an prochain.

Préoccupations respectives et débat

Jusqu'à maintenant, les francophones et les anglophones, du moins si l'on se fie à leurs élites politiques, leurs porte-paroles, leurs médias ou leurs organisations professionnelles, semblent nettement plus préoccupés, lorsqu'ils débattent de l'offre éducative actuelle au Québec par son impact sur leur dynamisme culturel et communautaire que par ses conséquences potentielles sur les rapports entre groupes linguistiques au sein de la province.

Le thème dominant chez les francophones est jusqu'à quel point la Loi 101 a été un Cheval de Troie à l'intérieur des écoles traditionnellement dominées par les Canadiens-français. On se demande, par exemple, si la perte d'homogénéité ethnique et de congruence entre la langue et la culture induite par cette législation a représenté un prix trop élevé pour assurer la survie de la langue française au Québec (Hohl, 1996). Dans une version plus alarmiste dont les partisans ne semblent jamais pouvoir être rassurés par les nombreuses données positives à cet égard, on remet même en question le fait que la Loi 101 ait accompli ce premier objectif (Comité interministériel sur la situation de la langue française, 1996; Mc Andrew et Jacquet, 1996). Ainsi, les attitudes et les comportements linguistiques des nouveaux arrivants, spécialement ceux des enfants de la Loi 101, sont suivis à la loupe. D'une façon générale, c'est l'intégration scolaire des immigrants et l'adaptation du secteur français à son nouveau pluralisme qui a représenté, et représente encore, le focus principal de la recherche depuis une trentaine d'années.

Tel que mentionné plus haut, la qualité de l'enseignement de la langue seconde dans le secteur français est également un sujet de recherche, d'inquiétude et de débat public. Toutefois, cette question n'est généralement pas débattue en lien avec la présence de la communauté anglophone du Québec, même si la proportion de parents francophones de la base qui privilégieraient des formules d'éducation bilingue ou de co-éducation des deux groupes est probablement bien supérieure à ce que le discours des groupes de pression ne laisse entendre.

Au sein de la communauté anglophone, tel que mentionné plus haut, la décroissance de leur système scolaire constitue le focus de la plupart des controverses et des attaques à l'égard du gouvernement québécois. Certains, notamment les syndicats d'enseignants, sont extrêmement amers à cet égard. D'autres (Chambers, 1992), plus conciliants, espèrent influencer l'opinion publique et les autorités gouvernementales. Ils font valoir que si le Québec est sincère dans son affirmation que la communauté anglophone est un atout économique et culturel pour la province, il devrait lui permettre, comme à la communauté francophone, de renouveler ses effectifs par le biais de l'immigration. En effet, les deux communautés connaissent le même défi démographique. Ils réclament donc une certaine ouverture du volet scolaire de la Loi 101 afin que le système scolaire anglophone puisse bénéficier de la présence des nouveaux arrivants. À cet égard, du moins hors des cercles nationalistes extrémistes, ce n'est pas tant le principe qui pose problème que son opérationnalisation. Quelque 30 % des immigrants arrivant chaque année au

Québec déclarent connaître l'anglais et, à moins de limiter ce flot à partir de critères nationaux qui risqueraient d'être considérés comme discriminatoires (par exemple, les seuls locuteurs de langue maternelle anglaise), une telle ouverture représenterait un renversement majeur des acquis de la Loi 101.

Par ailleurs, la capacité des écoles anglaises d'amener leur clientèle au niveau de maîtrise du français nécessaire au Québec et de favoriser la rétention des jeunes anglophones est également souvent questionnée (Chambers, 1992; Jedwab, 1996; Norris, 1999).

En contraste avec la situation catalane et sans doute à cause de la position encore largement favorable de la communauté anglophone au plan scolaire, l'impact du contrôle communautaire sur l'égalité des chances en éducation ne constitue pas un thème de débat au sein de cette communauté. Cet enjeu est également presque absent chez les francophones qui ont aujourd'hui presque entièrement comblé leur déficit à cet égard. Toutefois, cet élément a autrefois joué un certain rôle dans les controverses concernant l'enseignement supérieur, par exemple durant la grande mobilisation de 1968 en faveur d'un Mc Gill français.

Aujourd'hui donc, on peut penser que les deux communautés sont encore occupées essentiellement à s'ajuster à leur changement de statut. Pour les anglophones, devenir une minorité est évidemment beaucoup plus difficile parce que ce processus est perçu comme une perte de pouvoir, à bon droit sans doute, bien que probablement moins que ne le croient certains militants qui confondent perte de droits et perte de privilèges⁸. Les porte-parole de la communauté, et sans doute encore davantage les parents, sont donc partagés entre, d'une part, leur désir de préserver une complétude institutionnelle et un dynamisme linguisto-culturel qu'ils sentent menacés et, d'autre part, la nécessité de permettre à leurs enfants d'entrer de plein pied, par la maîtrise du français et l'accès aux réseaux sociaux, dans une société aujourd'hui largement dominée par les francophones.

Mais même pour ceux-ci, ce processus de transformation majeure, bien qu'il ait été désiré et initié par eux, n'a pas été sans défi. Ils ont perdu le confort culturel autrefois associé à leur statut

⁸ Le même sentiment extrêmement élevé d'aliénation, qui apparaît largement symbolique ou du moins beaucoup plus important que la situation réelle ne le justifie, a aussi été identifié au sein de la communauté

minoritaire. Ils doivent s'adapter à une situation, où leur statut majoritaire est suffisamment clair pour en faire le focus de mobilisation et de revendication des autres groupes et, en même temps, suffisamment ambigu pour que leurs propres inquiétudes à l'égard de leur dynamisme culturel et linguistique n'aient été pleinement délégitimées. Ainsi donc aujourd'hui, ni les francophones ni les anglophones ne semblent intéressés à ouvrir le débat sur la pertinence, sinon d'écoles communes, du moins de contacts éducatifs plus fréquents entre les deux communautés. Dans un contexte où un équilibre précaire semble avoir été retrouvé, et où les deux groupes manifestent certaines caractéristiques d'une mentalité d'assiégé, examiner critiquelement les liens entre l'offre éducative et les relations linguistiques apparaîtrait sans doute comme une boîte de Pandore.

Le fait que le droit des minorités de langues officielles de contrôler leurs institutions éducatives soit garanti par la Constitution canadienne contribue probablement également à ce que la ségrégation scolaire entre francophones et anglophones au Québec soit considérée comme un non-enjeu et ce, d'autant plus que l'impact négatif de la cohabitation linguistique sur la langue jouissant de moins de statut et de prestige est considéré comme un article de foi au Canada (Martel, 1994). Certains remettent en question aujourd'hui le fait que le français soit encore dans cette position. Toutefois, il est évident qu'une majorité des décideurs ainsi que nombreux parents s'opposeraient, et se sont d'ailleurs récemment opposés, à toute présence plus importante de l'enseignement de l'anglais, et encore davantage à celle des allophones, dans leurs écoles. Par ailleurs, les relations quotidiennes entre individus appartenant aux deux groupes linguistiques sont généralement pacifiques au Québec, bien que des tensions collectives, notamment au plan politique, marquent continuellement le paysage. Il est possible que l'importance du rapprochement par la scolarisation ne soit pas ressentie comme une priorité importante par les éducateurs et les parents.

Au plan scolaire, le Québec peut donc être considéré comme une société de ségrégation consensuelle, du moins en ce qui concerne la scolarisation respective des anglophones et des francophones. L'accent y est clairement mis sur le maintien du dynamisme culturel et linguistique des deux communautés, plus que sur l'accroissement des rapports linguistiques, notamment par le biais d'une complétude institutionnelle et d'un contrôle communautaire très poussé de

protestante en Irlande du Nord suite au changement des rapports ethniques dans cette province (Dunn et Morgan, 1994).

l'éducation. Il n'est pas dit, toutefois, que ces choix continuent à faire l'unanimité à plus long terme, notamment face aux importants défis linguistiques que vivent tous les citoyens du Québec ainsi qu'à la transformation actuellement en cours des marqueurs culturels au sein des deux communautés. À cet égard, les choix politico-éducatifs de la Catalogne, qui constituent un contre-modèle presque absolu, susciteront certainement un intérêt, ou du moins quelques interrogations, chez les décideurs, intervenants et chercheurs québécois ici présents. C'est pourquoi je cède maintenant la parole à mon collègue catalan qui saura, mieux que moi, les expliciter, les justifier et peut-être les critiquer.

Références

Boismenu, G. (1995). Sur la compatibilité ou l'irréductibilité des représentations de l'«être collectif» au Québec et au Canada. In G. Lachapelle, P. Tremblay et J. Trent (dir.), *L'impact référendaire* (p. 77-102). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Caldwell, G. (1994). *La question du Québec anglophone*. Québec : IQRC.

Caldwell, G. et Waddell, E. (1982). *Les anglophones du Québec. De majoritaires à minoritaires*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.

Cappon, R. (1975). *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal*. Québec : Université Laval, CIRB.

Chambers, G. (1992). *Task Force on English Education*. Rapport au Ministre de l'Éducation du Québec. Janvier.

Comité interministériel sur la situation de la langue française (1996). *Le français langue commune, enjeu de la société québécoise*. Bilan de la situation de la langue française au Québec en 1995. Rapport du Comité.

Czico, G. A., Lambert, W. E. et Gutter, J. (1979). «French immersion programs and students' social attitudes : a multidimensional investigation». *Working papers on bilingualism*. 19, 13-28.

Daoust, D. (1990). «A decade of language planning in Quebec : A sociopolitical overview». In B. Weinstein (dir.), *Language Policy and Political Development*. Beverly Hills : Sage.

Dion, L. (1977). «French as an adopted language in Quebec». In J. Mallea (dir.), *Quebec's Language Policy : Background and Responses*. Québec : CIRB.

Dunn, S. et Morgan, V. (1994). *Protestant Alienation in Northern Ireland*. Coleraine : University of Ulster, Centre for the Study of Conflict's Publications.

Durocher, R. (1996). «L'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada : peut-on faire les deux en même temps ?» *L'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada au secondaire*.

Actes du Congrès de l'ACFAS. Université McGill, mai. Montréal : Institut des études canadiennes de McGill.

Genesee, F. (1977). *French Immersion Students Perception of themselves and others : An ethnolinguistic perspective*. Montreal : Protestant School Board.

Gouvernement du Canada (1983). *The State of Minority Language Education in the Provinces and Territories of Canada*. Toronto : Council of Ministers of Education. January.

Gouvernement du Canada (1993). *Protocole : enseignement dans la langue de la minorité/enseignement de la langue seconde, 1988-1989 à 1992-1993*. Department of the Secretary of State and Council of Minister of Education.

Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française*. Titre 1, chapitre VIII, sanctionnée le 26 août 1977. Québec : Éditeur officiel.

Guindon, H. (1988). «The modernization of Quebec and the legitimacy of the Canadian State». In H. Guindon (dir.), *Quebec Society : Tradition Modernity and Nationhood* (p. 60-95). Toronto : University of Toronto Press.

Harrison, B. et Marmen, L. (1994). *Languages in Canada, Statistics Canada*. Prentice Hall Canada, Inc.

Henripin, J. (1974). *L'immigration et le déséquilibre linguistique*. Ottawa : Main d'œuvre et Immigration Canada.

Hohl, J. (1996). «Résistance à la diversité au sein des institutions scolaire». In F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 337-347). Montréal : L'Harmattan/Éthikè.

Jedwab, J. (1996). *English in Montreal. A Layman's Look at the Current Situation*. Montréal : Les Éditions Images.

Johnson, R.K. et Swain, M. (éds.). (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Juteau, D. (1994). «The production of the québécois nation». *Humbolt Journal of Social Relations*, 19(2), 79-101.

Kage, J. (1975). «The education of a minority : Jewish children in greater Montreal». In P. Migus (dir.), *Sounds Canadian. Languages and Culture in Multiethnic Society*. Toronto : Peter Martin.

Laferrière, M. (1983). «L'éducation des groupes minoritaires au Québec : de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État». *Sociologie et sociétés*, XV(2), 117-132.

Laferrière, M. (1985). «Language and cultural programs for ethnic minorities in Quebec». *Canadian and International Education*, 14(1).

Lamarre, P. (1997). *A Comparative Analysis of the Development of Immersion Programs in British Columbia and Quebec : Two Divergent Sociopolitical Context*. Ph.D. Thesis. University of British Columbia, Faculty of Education, Department of Educational Study.

Lamarre, P. (1999). *Quand le silence parle. Enseignement de la culture dans les programmes de langues secondes*. Rapport préliminaire de recherche non publié. Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation.

Lamarre, P. (2000). «L'éducation et les relations entre anglophones et francophones : vers un agenda de recherche». In M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p. 259-272). Montréal : L'Harmattan.

Lambert, W. E. et Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children : The St Lambert experiment*. Rowley : Newbury House.

Legault, J. (1992). *L'invention d'une minorité : les Anglo-Québécois*. Montréal : Boréal.

Levine, M.V. (dir.) (1990). *The Reconquest of Montreal : Language Policy and Social Change in a Bilingual City*. Philadelphia : Temple University Press.

Marmen, L. et Corbeil, J. P. (1999). *Languages in Canada : 1996 census*. New Canadian Perspectives. Ottawa : Canadian Heritage.

Martin, Y. et Rioux, M. (1964). *French Canadian Society*. Volume 1. Toronto : Mc Clelland & Stewart Ltd.

Mc Andrew, M. (1996b). «Pluralism in action : Canada (ethnicity in Quebec schools)». *Pluralism in Education : Conference Proceedings* (p. 65-84). Proceedings on *Pluralism and Cultural Enrichment in Education Conference*. University of Ulster and Dublin City University.

Mc Andrew, M. (2000). «Comparabilité des expériences décrites et perspectives de collaboration». In M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p. 323-345). Montréal : L'Harmattan.

Mc Andrew, M. et Jacquet, M. (1996). «Le discours public des acteurs du monde de l'éducation sur l'immigration et l'intégration des élèves des minorités». *Recherches sociographiques*, 37, 1-41.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). «La situation linguistique dans le secteur de l'éducation en 1997-1998». *Bulletin statistique de l'éducation*, 10, mars.

Norris, A. (1999). «The New Anglo». A nine-day series. *The Gazette*, May 29th/June 6th.

OSCE (1999). *Report on the Linguistic Rights of Persons Belonging to National Minorities in the OSCE Area*. The Hague : Organization for Security and Co-operation in Europe, High Commissioner on National Minorities.

Proulx, J.P. et Woehrling, J. (1997). «La restructuration du système scolaire québécois et la modification de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867». *Revue juridique Thémis*, 31(2), 399-510.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou, Québec : CEC.

Rudin, R. (1985). *The forgotten Quebecers : a history of English-speaking Quebec, 1759-1980*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture

Segon dia / deuxième journée- 25 abril / avril

**Identitat i concepció de la ciutadania entre els joves.
Identité et conception de la citoyenneté chez les jeunes.**

Responsables : Margarita Bartolomé et Michel Pagé.

15h00 - 15h25 Presentació / présentation de Borström, Maria : *The Construction of socio-cultural identity among Moroccan and Catalan young people and their participation in Catalan society.*

15h25 - 15h50 Presentació / présentation de Bartolomé Pina, Margarita : *Feelings of belonging and intercultural citizenship construction in adolescence.*

15h50 - 16h00 Resposta / répondante : Madeleine Gagné - Ministère des Relations avec les citoyens et de l'immigration du Québec.

16h00 - 16h25 Presentació / présentation de Laperrière, Anne : *Nouvelles identités et perspectives sur la citoyenneté chez des jeunes de quartiers multiethniques de Montréal: analyses à partir d'une série de recherches qualitatives (New identities and perspectives on citizenship among youth from multiethnic neighbourhoods in Montreal: analysis of qualitative research data)*

16h25 - 16:50 Presentació / présentation de Pagé, Michel : *Diversité des appartenances et conceptions de la citoyenneté chez les Québécois de 17-18 ans d'âge. (A comparison of the conceptions of citizenship of young Quebecers in relation to their different belongings)*

16h50 - 17h00 Resposta / répondant : Enric Castella (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya)

17h00 - 18h00 Discussió cercant col·laboracions futures / discussion visant à dégager des pistes de collaboration

Material que s'adjunta: texts de Margarita Bartolomé, Maria Borgström, Anne Laperrière i Michel Pagé.

Matériel joint : textes de Margarita Bartolomé, Maria Borgström, Anne Laperrière et Michel Pagé.

Cultural identity, feelings of belonging and the process of construction of intercultural citizenship among young people.

Margarita Bartolomé Pina, University of Barcelona

In this workshop we will present a synthesis of recent research carried out in the area of ethnic and cultural identity and perceptions of citizenship by the research group GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural – Research Group in Intercultural Education) at Barcelona University.

Following an initial diagnosis of the multicultural reality which exists in Barcelona's primary schools (Bartolomé, coord, 1997), the group has, since 1995, continued its research with a series of in-depth studies into the concepts of **ethnic identity** and **cultural identity** and into the process of **acculturation**. (Cabrera, F; Espín, J.V, Marín, M.A y Rodríguez, M., 2000: pp 25-42).

Starting from the model of internal and external components of **ethnic identity** developed by Isajiw (1990), we prepared a questionnaire which treats the **components** of acculturation and ethnic identity as **independent dimensions**, as suggested by Sodowsky, Kwan y Pannu (1995). In this way it is possible to obtain a high score in one of the components and a low one in the other. We have also made use of the suppositions of the model of **orthogonal cultural identification**, which suggests that it is possible to acquire the patterns, behaviour and norms of another culture whilst continuing to maintain those of one's own culture.

The questionnaire, which was applied in 14 schools among children in the 13-15 age group (7th and 8th EGB – at the present time 1st and 2nd ESO) has allowed us to use these variables to analyse a sample of 84 adolescents from North African families. We will present our results for discussion and draw attention to the need for the systematic development of a more profound sense of ethnic and cultural identity among young people living in multicultural contexts (Cabrera, F; Espín, J.V, Marín, M.A y Rodríguez, M., 2000: pp 45-129).

In order to offer some ideas about possible directions for future educational action, we will also present the results of a process of evaluative research drawn from a programme prepared for the development of ethnic and cultural identity among adolescents (Sandin 1998) carried out in six Barcelona schools. In three of these schools an in-depth study was carried out. The conclusions from the study (Bartolomé, Del Campo, Sabariego y Sandín, 2000: 129-274) together with other, subsequent, work (González, 1998; Sabariego, 2001) have enabled us to:

- ◆ **Optimise the programme**, presenting it as a core component in some secondary subjects, and incorporating it in activities which promote a socio-critical awareness.
- ◆ Better understand teacher **training needs** in this area, as well as the real possibilities for change offered by the programme.
- ◆ Appreciate the level of **support** which is required from within the system of educational administration for the processes of intercultural education in secondary schools given the importance of identity formation in adolescence.

Since 1998, and without abandoning this line of research (we have, for example, continued working on a study of groups of young people from Argentine families belonging to the so-called second generation), we have initiated research in the area of **intercultural citizenship**. (Bartolomé, Cabrera, Espin, Marín y Rodríguez, 1999).

As background to this research, Donoso prepared a questionnaire to investigate **citizenship perceptions and feelings of belonging** among young people which was subsequently applied in two state secondary schools in the province of Barcelona (Donoso and Massot, 1999) and later in 4 additional state secondary schools (Bartolomé et al. 2000).

The conclusions drawn from these studies allow us to understand the urgent need for an educational programme for this age group which reinforces the **feelings of belonging** to a community on various levels (local, autonomous community, state, European, global) and for the development of a set of **basic skills** for citizenship competences.

The group has also prepared materials for the area of European identity and citizenship which have been the object of a participative evaluation process by a group of secondary school teachers. (Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego, Sandín, in press).

At the present time this diverse work group, which is composed of University and school teaching staff who are integrated in both state wide and European networks continue working to better understand the processes of intercultural citizenship and in the preparation of materials which facilitate educational approaches to the topic in multicultural contexts.

References:

Bartolomé, M. (Coord); Cabrera, F; Del Campo, J; Del Ringón, D; Espín, J.V; Marín, M.A; Rodríguez, M y Sandín, M.P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs. (Diagnosis in the multicultural school).

Bartolomé, M; Del Campo, J; Sabariego, M y Sandín, M.P. (2000). Cómo desarrollar la identidad en contextos multiculturales En Bartolomé, M; Cabrera, F; Espín, J.V; Del Campo, J; Marín, M.A; Rodríguez, M; Sabariego, M y Sandín, M.P. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE. Pp. 129-274

Cabrera, F; Espín, J.V; Marín, M.A y Rodríguez, M. (2000). Diagnóstico de identidad étnica y la aculturación). En Bartolomé, M; Cabrera, F; Espín, J.V; Del Campo, J; Marín, M.A; Rodríguez, M; Sabariego, M y Sandín, M.P. *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE. Pp. 129-274.

Bartolomé, M; Folgueiras, P; Massot, I; Sabariego, M; Sandín, M.P. (In press). ¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión..

Isajiw, W.W. (1990). Ethnic-Identity retention. En R. Breton; W.W. Isajiw; W.E. Kalbach y J.G. Reitz (Eds.). *Ethnic identity and equality*. Toronto: University of Toronto Press. Pp. 34-91.

Sandín, M.P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. 1º ciclo de ESO. Guía para el profesorado. Material para el alumnado*. Barcelona: Laertes. (Identity and interculturality. Activities for tutorial action).

Sodowsky, G.R; Kwan, K; Pannu, R. (1995). Ethnic Identity of Asians in the United States. En J.G. Ponterotto; J.M.Casas; L.Suzuki y Ch. M. Alexander (Eds.). *Handbook of Multicultural Counseling*. Thousand Oaks: Sage. Pp.123-154.

The construction of sociocultural identity among morrocan and catalan young people and their participation in catalan society

María Borgström

This contribution will discuss the construction of socio-cultural identity among Moroccan and Catalan young people living in Ciutat Vella, a multicultural area of Barcelona and the participation of this young people in Catalan society.

I examine three aspects of socio-cultural identity: identity, language and culture. Socio-cultural identity develops through a social interaction process in which the individual internalises the culture of his or her surroundings and forms and develops a self-image through identification with others. In studying this process it is important to examine the external social and cultural conditions which influence the young person's development.

The target group is composed of 28 Moroccan and 16 Catalan young people in the 13-17 age group, living in Barcelona. Data was collected using group interviews and questionnaires. In total I have conducted 16 group interviews – six with boys, five with girls, and five mixed groups.

Young people actively participate in the formulation of their socio-cultural identity. Young people are socialised, and so they internalise social values, and they develop their identity in relation to others in various contexts. Linguistic communication is the most important tool or mediating activity they use in relating with others and language is intimately connected with thinking. Such young people are socialised through the language in both cultures – that of the majority society and the minority culture they encounter in the home. Moroccan young people speak Berber or Arabic at home and the majority of Catalan young people in this area speak only Spanish at home while both Catalan and Spanish are the languages of Catalonia.

In studding this process, I need to understand the young peoples cultural background, their particular traits and personal qualities, their life history, and the social conditions in which they live. We can se that both groups share the same social conditions.

The Moroccan young people have a limited in participation in Catalan society which is related to the values they hold as result of their different cultural backgrounds, different language, different codes and values all of which impose limits on the level of their participation in common activities with other Catalan young people in their age. In addition their experience difficulty in

achieving a full participation as they are seen by the majority society as different, and this makes it difficult for them to enter in this society. Not all of them achieve the same level of socialisation, and there are significant differences which depend on their own individual and family experiences.

The Catalan young people included in this study also have difficulty in achieving a full participation, as they too are children of immigrants (from other regions of Spain) and due to their socio-economic situation.

Some of the young girls in both groups consider they share the same difficulties, with the difference that the Catalan girls feel they can speak freely about these difficulties while the Moroccan girls feel they can not.

Nouvelles identités et perspectives sur la citoyenneté chez des jeunes de quartiers multiethniques de Montréal: analyses à partir d'une série de recherches qualitatives (New identities and perspectives on citizenship among youth from multiethnic neighbourhoods in Montreal: analysis of qualitative research data).

Anne Laperrière.

Cette communication présentera les données de deux ensembles de recherches qualitatives. Les premières ont porté sur la construction de l'identité chez des jeunes de l'immigration latino-américaine et vietnamienne et ont fait ressortir une série de profils marqués par une localisation/délocalisation de l'identité qui efface les identités nationales: identification à Montréal, puis à l'Amérique du Nord et à l'aire de leur pays d'origine, qualifiée par rapport à la tradition ou au niveau de développement économique. Deux autres recherches, portant sur la conception de la citoyenneté d'adolescents et de jeunes adultes, tant québécois-français que minoritaires, font ressortir les modes d'insertion et de participation sociale privilégiés par ces jeunes, de même que les problématiques qui les préoccupent. On remarque dans ces recherches une localisation beaucoup plus marquée de la réflexion, qui renvoient à des modes d'insertion beaucoup plus traditionnels. Les deux ensembles de recherches n'étant qu'exploratoires, nous n'avons que des hypothèses pour expliquer ces différents positionnements.

Diversité des appartenances et conceptions de la citoyenneté chez les Québécois de 17-18 ans d'âge. (A comparison of the conceptions of citizenship of young Quebecers in relation to their different belongings).

Michel Pagé.

La population à laquelle s'intéresse cette recherche est celle des étudiants Québécois de longue date et des néo-Québécois qui fréquentent des collèges (CEGEP) francophones du Québec. Les sujets néo-Québécois sont comparés aux Québécois de longue date sur leur conception de la citoyenneté. Cette variable complexe est décrite sous la forme de profils tracés d'après les réponses à un questionnaire qui interroge les répondants sur les dimensions suivantes : leur identité civique, leur appartenance à un ou des groupes particuliers de la société, leur représentation de l'identité collective québécoise, leur attitude envers les Québécois appartenant à d'autres groupes ethno-culturels ou sociaux que le leur, leur investissement actuel et leur intention d'investir plus tard dans la participation civique, les modèles qui les ont influencés à ce sujet et leur évaluation de l'influence du citoyen sur le pouvoir politique et de l'impact des initiatives de la société civile. Quels sont les différents profils de citoyens que l'on observe chez les jeunes qui sont parvenus au terme de l'éducation post-secondaire dans les collèges francophones du Québec ? La ou les conceptions de la citoyenneté des néo-Québécois sont-elles différentes de celle(s) des Québécois de longue date ? Les résultats permettront d'apporter des réponses à ces questions et soulèveront sans doute des hypothèses d'explication à discuter.

A scientific study of young Québécois citizens

Michel Pagé, professeur et Marie-Hélène Chastenay, étudiante graduée. Département de psychologie et Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation Université de Montréal.

Presentation of the current research

Are people right to think that today's education does not adequately prepare future citizens to live in the present and future society?

The answer to this question must origin from two (2) complementary sources :

- 1) The current debate on competencies and qualities that citizens must possess to fulfill their role in the functioning of pluralistic democracies in the 21st century.
- 2) The knowledge of the type(s) of citizens which result from today's education in our society.

The second source of information involves empirical studies revealing how citizenship is understood or conceived by young people finishing their studies in today's society.

We have undertaken a research which will enable us to know what types of citizens are present among young francophone and anglophone Canadians of New Brunswick, Quebec and Alberta who are currently finishing their pre-university studies. In Québec, this represents 58,2% of the population of that age.

The paper presented in the Barcelona meeting will focus on francophone students of Québec and it will compare the understanding of citizenship of those who have a long ancestry in Québec with those who are new Quebecers.

This preliminary paper presents the structure of the concept of the citizen which we developed for that research.

Structure of the concept of citizen

The research instrument that we used is designed in order to describe the different types of citizens included in the class of young Canadian citizens.

A type of citizen is characterized by a specific relation to the whole of society's elements with which the individual is related to as a citizen and which are therefore specific to the conceptual field of citizenship.

The relations of the citizen to these elements are what is measured through the questionnaire's various scales.

By grouping together the questionnaire's items, we can constitute abstract defining forms which compose the conceptual structure of the questionnaire. That conceptual structure comprises :

- Three dimensions which concern the citizen's social identity ;
- Three dimensions which reflect the citizen's relation to the diversity of identities present in his/her society.
- Six dimensions which reflect the citizen's relation to the structures of civic participation in his/her society.

Relation to civic identities

First of all, civic identity specifies the national community of which the citizen is a member, the country of which he is a citizen.

The individual is also the member of specific civil and political communities or groups within this national state. In a federal state like Canada, Quebec civil identity must be taken into account.

The municipal level is another level of significant civic membership since it also has a level of government with a jurisdiction on many aspects deemed important for the individual.

As a psychological phenomenon, membership or sense of belonging refers to the relation a person has towards the communities to which he/she belongs in accordance with his/her civic identity.

Membership or the sense of belonging is defined by three relations :

- 1) Relation of identification : how much does the citizen think that he/she shares traits of a common identity with the other members of the community ?
- 2) Importance given by the individual to the identity traits shared with the civic community in his/her self-evaluation.
- 3) Social links established with the other members of the civic community : how much is the common civic identity accompanied by preferential social links with the other members of these communities ?

Our scales measure :

-the level of the sense of belonging itself:

-the order of importance of the civic communities determined by the strength of the sense of belonging to each one.

Relation to particular identities

Citizens of Québec distinguish themselves by a large variety of identity characteristics.

Ethnicity is one particular identity characteristic which counts among the most important ones.

Citizens are also different by their adherence to groups composed on the basis of gender, religion, socioeconomic status, sexual orientation, a strong interest for an activity, a sport, a social or environmental issue and so on.

Members of these groups can belong to the same civic community or they may be living in different countries, as is the case with transnational groups.

The relation to these identities is defined similarly to the relation to civic identities :

- 1) Identification to the ethnic group and the self-defined group ;
- 2) Link established between the group's evaluation by others and self-esteem ;
- 3) Social proximity felt among those who share the same particular identity.

Representation of the collective national identity

Collective identity is a representation composed of a selection of identity markers of the national community as a whole.

The community of reference in this research is the Québec collective identity.

The citizen's relation to collective identity is one of inclusion or exclusion:

Does the citizen's representation of the collective identity reflect the linguistic, cultural and religious diversity of the provincial community's members or, on the contrary, does it tend to establish the prominence of a particular identity over the others? This is what is measured by the items related to that concept.

Attitude towards social and ethno-cultural diversity

The citizen's relation to other members of his civic community which distinguish themselves from him/her through their individual or group identity is an essential dimension of cocitizenship.

Even if Charters protect fundamental rights of minority groups, citizens' attitudes towards a norm of « equal access for all » can vary in many domains.

- the presence of women and cultural minorities' members in political and high management positions in public as well as private organisations,
- the access to chosen housing for cultural minorities and social welfare recipients,
- the public demonstration of differentiating cultural identities
- the use of minority languages in public communication,
- the status of people of sexual orientation minorities.
- State support to people with a low socioeconomic level and the political influence of those people, etc.

The relation measured through this dimension is an attitude, that is an evaluation, either positive, neutral or negative, of the equal status granted to people bearing a different identity than the dominant one.

Attitude towards institutional adaptation to religious and cultural diversity

In a society where religious practice is recognised as a fundamental right by the Charters, schools and workplaces are held responsible, within « reasonable boundaries », for the adjustment of timetables, access to rooms made available for religious practice for members of minorities, etc.

Citizens can disagree on where these « reasonable boundaries » must be set.

The relation measured here is the same as in the precedent case, it is also an attitude defined as the negative, neutral or positive evaluation, of the changes made within institutions in the habits and norms of functioning of schools and workplaces on the basis of the lifestyle requirements of people with distinct cultural or religious identities.

Attitude towards society's heterogeneity

Relation to diversity can also be measured through the citizen's evaluation of the impact of diversity on his society's capacity to function in a democratic way, to take decisions concerning its future and to agree on projects of collective interest.

The relation towards heterogeneity is an attitude, that is an evaluation either positive, neutral or negative, towards the possibility of living together in a society characterised by a large diversity.

Recent civic participation

The concept of participation covers different forms and different degrees of investment in the public affairs. The questionnaire is limited to the measure of recent participation in activities easily accessible to people of 17-18 years of age.

The relation measured is self-declared current participation behaviours.

- humanitarian help, public protest, collective activity in school or in the community and in certain aspects of political life

- interest shown to current political news of the city, province and country as presented in the media.

In accordance with the theory of reasoned action (Ajzen and Fishbein) the measure of past behaviour is the best predictor of the future behaviour.

Intention to participate in the public and civil spheres/domains

This dimension refers to political participation in its most usual sense : to vote in the election of members of Parliament, to be a member of a political party and/or to contribute to its financing, to work for the election of a cocitizen in a public position, to be a candidate for an election in a public position.

It also refers to participation in citizen initiatives who associate themselves freely to take responsibility in the realisation of collective projects, on a local, national or even international level (e.g. Amnesty International).

Different degrees of citizen investment are explored in the questionnaire : give money, solicit for money, invest time, get involved in the administration, etc.

The relation measured here is the concept of intention in the theory of reasoned action : intention is an attitude which settled and has taken the direction of action.

Influence of examples of participation

Intentions to act are determined by subjective norms which induce action in a given direction. Subjective norms origin, among other things, from exposure to different examples of behaviours likely to influence the way of thinking about participation.

These examples come from the school environment : education received, encouragement to personal responsibility, incentive to equal and open relations with others.

Family is also considered an important source of influence.

The relation measured through self-evaluation is the degree to which participants consider that norms relative to participation prevailing in their school and family environment have influenced their disposition to participation.

Evaluation of the influence of citizens on political power

According to the theory of reasoned action, intention to act is linked to the evaluation that the investment can have the sought-after or desired results.

The relation measured is the evaluation of the degree of attention given to the will of citizens by political decisions-makers.

Evaluation of the initiatives of the civil society

Citizens investment in the civil society is also subject to an evaluation of the profitability of such actions, the evaluation of the possibility that such initiatives create changes which contribute to the improvement of life in his society.

Main targets are « issues » which are frequently associated with the civil society's initiatives : protection of human rights, help for the needy, improvement of the environment, etc.

The relation measured is an attitude, an evaluation either positive, neutral or negative of the real efficiency of such initiatives.

Evaluation of the role of the State in economic development

The role played by the State in the economic development largely determines the citizens' power to influence this development.

The less the state intervenes in the economy, the less the citizen feels that he can influence the orientation of economic decisions through political participation.

What can be done ?

-persist in protecting the state's intervention power as much as possible ?

-accept that the game be dominated by individual or corporative initiatives ?

The citizen's relation to this situation is a positive or negative evaluation of the state and the private sector as the leader of economic development.

Scope of the research

The scope of the research is delineated by :

-taking into account the dimensions of citizenship that are considered essential;

-the possibility to study the interrelations of all those dimensions in the characterisation of types of citizens.

Factorial analysis of the data collected through the use of this questionnaire will confirm the number of different dimensions and determine which elements compose these dimensions. Factors precisely identified by factorial analysis will allow a measure of the covariation of dimensions.

Types of citizens will be defined through patterns of covariation of the 12 dimensions.

Types of citizens.

The paper to be presented at the Barcelona meeting offers an outline of the different conceptions of citizenship which are present in the population under study. This population will be divided in two groups : young francophone citizens of ancient ancestry and young francophones recently admitted as Canadian citizens living in Québec. The two groups will be compared as to their conceptions of citizenship.

Segon taller / deuxième atelier :

Actituds dels professorat respecte la diversitat cultural

Attitudes des enseignants envers la diversité culturelle

Responsables : Lluís Samper et Janine Hohl

15h00 - 15h25 Presentació / présentation de Janine Hohl : "*Attitudes et pratiques d'enseignantes du primaire dans la gestion des conflits de valeurs et dans l'éducation à la citoyenneté*".

15h25 - 15h35 Perspectiva complementària de / perspective complémentaire de Guy Bourgeault et Marie France Bénès.

15h35 - 15h45 Resposta / Répondant : Lluís Samper.

15h45 - 16h00 Preguntes / questions.

16h00 - 16h25 Presentació / présentation de Lluís Samper: "*Attitudes du corps enseignant à l'égard des élèves des minorités*".

16h25 - 16h35 Perspectiva complementària de / perspective complémentaire de Dolors Mayoral et de Fidel Molina, Universitat de Lleida.

16h35 - 16h45 Resposta / répondante : Janine Hohl.

16h45 - 17h00 Preguntes / questions.

17h00 - 18h00 Discussió cercant col·laboracions futures / discussion visant à dégager des pistes de collaboration.

Material que s'adjunta: resum aportació L. Samper.

Matériel joint : résumé de l'aportation de L. Samper.

Attitudes du corps enseignant à l'égard des élèves des minorités

Breve síntesis de los contenidos.

Lluís Samper. Universitat de Lleida.

Percepciones y actitudes del profesorado de Cataluña hacia los grupos minoritarios. Balance de las investigaciones realizadas y perspectivas de los estudios en proceso de elaboración.

1. Estudios de tipo cuantitativo: ámbito comunitario e investigaciones provinciales;
2. Estudios cualitativos: la polifonía del discursos etnocentrista.
3. Proyectos en fase de realización (Universidad de Lleida).
4. Evaluación de los resultados y conclusiones.

Estos puntos serán tratados tomando, entre otros, los datos ofrecidos por investigaciones publicadas o no publicadas. Entre las primeras se mencionará:

Jordan, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.

Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida, Universidad de Lleida.

IOE (1996). *La educación intercultural a prueba*. Granada, Universidad de Granada.

Samper, L. (1996). "Etnicidad y curriculum oculto: la construcción social del otro por los futuros educadores", en Solé, C. (dir.). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida, Universidad de Lleida, pp. 63-100.

Attitudes et pratiques d'enseignantes du primaire dans la gestion des conflits de valeurs et dans l'éducation à la citoyenneté.

Janine Hohl

La diversité des attitudes d'enseignants du primaire et du secondaire du Québec dans la gestion des conflits de valeurs entre l'école et les familles ou les élèves ; à partir d'une étude qualitative dans des écoles pluriethniques de la région de Montréal.

Des pratiques d'éducation à la citoyenneté dans des écoles primaires : la question de l' « éducation aux droits »

. à partir d'une recherche qualitative en cours dans des écoles pluriethniques de la région de Montréal.

Articles qui rendent compte de ces recherches :

Hohl J. et M. Normand (2000), « Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée », in Mc Andrew et Gagnon (éd.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*, p. 169-179.

Voir version de ce texte en espagnol.

Normand, M. et J. Hohl (2000). « Gestion de la diversité et des conflits de valeurs entre l'école et les familles immigrantes », in Garnier, C. et M.-L. Rouquette (sous la dir. de), *Représentations sociales et éducation*, Montréal, Éd. Nouvelles, p.53-78.

Serra, C. y Feu, J. (1997). "Conceptos y actuaciones frente a la diversidad cultural: los maestros de la provincia de Girona", en *VVAA II Conferencia de Sociología de la Educación*. Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 18-20.

Enseñar en medio pluriétnico en una sociedad dividida

Janine HOHL y Michèle NORMAND

Introducción

Los profesores quebequeses son ciudadanos como los otros. Por este motivo, ellos están situados ellos mismos como actores en la división que estructura la sociedad a la que pertenecen. Además, como grupo profesional, como "cuerpo de profesores", ellos constituyen un grupo numéricamente y políticamente importante en la Función pública quebequesa. Este cuerpo de funcionarios del Estado se ha desarrollado en efecto en las huellas de la evolución del Estado-providencia del cual representa un componente influyente.

En Quebec, el desarrollo del Estado y de su formación pública ha sido parte, desde los años 1960, de las herramientas de afirmación nacional. Podemos entonces entrever primeramente que los profesores, como grupo social, están asociados con el "trabajo" de construcción de una "nación quebequesa" que se efectúa a través de las instituciones públicas desde la "Revolución tranquila".

Si en Quebec, la definición misma de la nación ha sido el objeto de debates y que una perspectiva "ciudadana" de la nacionalidad se ha impuesto a nivel de las políticas oficiales, la sociedad quebequesa, así como su función pública están atravesadas por definiciones diferentes, inclusive conflictuales de la identidad quebequesa y de las poblaciones que constituyen la nación.

El desarrollo de una inmigración cada vez más diversificada en los terrenos étnico, cultural, lingüístico y religioso ha acentuado en el transcurso de los últimos años el fenómeno de verificación de los vasallajes ("¿Quién es quebequés?" es la pregunta frecuentemente hecha en las situaciones concretas, para distinguir de los enunciados de política) y la puesta en examen regular de las condiciones de acceso a la ciudadanía política ("¿Quién está en el derecho de decidir del futuro de Quebec?", otra pregunta polémica que vuelve a surgir a merced de las

turbulencias políticas), mientras que la ciudadanía jurídica es adquirida sin problema por los inmigrantes después de tres años.

La atracción que manifiestan los inmigrantes y sobre todo que manifestaba en el pasado una fuerte proporción de éstos por el universo anglófono, el que domina en Canadá y en el conjunto norteamericano, provoca un sentimiento de fragilidad en cuanto al mantenimiento y al desarrollo de la capacidad de afirmación de un Quebec francófono. Con motivo de esta amenaza, es difícil, en Quebec, para el grupo mayoritario de quebequeses de etnicidad canadiense-francesa de asumir su estatuto doble y contradictorio de grupo dominante y dominado (Hohl, 1996) en las relaciones con otros grupos o con personas de otros orígenes. Esta amenaza puede manifestarse por medio de diversas posiciones que situamos en un *continuum*, yendo de una reflexión impregnada de moderación sobre las condiciones de acogida necesarias a la integración de los inmigrantes en una nación incluyendo la diversidad aunque francófona, a manifestaciones de repliegue identitario ocasionando actitudes de exclusión hacia los inmigrantes que no dan muestra de una aculturación lingüística y cultural tan neta y rápida.

Estando los profesores ligados de cerca, por razones históricas (Hohl, 1996), a la evolución de la afirmación nacional quebequesa, se puede plantear la hipótesis que éstos experimentan, a veces o seguido, este sentimiento de amenaza en sus relaciones con las familias inmigrantes de los niños que frecuentan la escuela. ¿Las posiciones que expresan en este caso cubren el conjunto de posibilidades de las posiciones políticas de los ciudadanos o se concentran, al contrario, en un polo o en el otro del espectro (visión inclusiva con apertura la diversidad o cierre a ésta)?

Este artículo tratará de responder a esta pregunta, a partir de una investigación empírica sobre la gestión de los conflictos de valores entre las familias y la escuela, refiriéndonos, pero sin desarrollarla aquí, a una teoría de las identidades (identidad personal - identidades sociales) y de las relaciones intergrupos y concentrándonos sobre el grupo docente. Pondremos en evidencia cuatro tipos de relaciones con las familias inmigrantes, las que revelan, por parte de los profesores, afirmaciones identitarias y posiciones en las diferentes relaciones interétnicas.

La gestión de los conflictos de valores entre la escuela y la familia

En el ámbito de una investigación sobre la adaptación de la escuela a la diversidad cultural y religiosa¹⁰, hemos efectuado un inventario de tipos de conflictos de valores que surgen entre las familias, o los alumnos y los profesores¹¹. Hemos tratado simultáneamente de comprender como estos conflictos eran evaluados y vividos por los profesores implicados y como éstos se situaban relativamente frente a la cuestión de los *acomodamientos*¹², actualmente muy presente en los debates de política institucional sobre la adaptación de las instituciones públicas a la diversidad.

En seis escuelas primarias y secundarias, hemos encontrado unos sesenta profesores, ya sea en situaciones de grupo o individualmente, ya sea de las dos formas. Las situaciones grupales consistían en estudios de casos-tipos de conflictos de valores, a propósito de los cuales pedíamos a un equipo de profesores de estatuir y de tomar una decisión. La situación considerada en cada escuela en particular, se quería que fuera muy cercana de los casos mencionados por tal escuela y se tenía en cuenta la población que la frecuentaba, tanto del punto de vista de su composición etnocultural que de su medio socioeconómico. Unas entrevistas individuales permitían de completar los datos solicitando a los docentes, entre otros, de desarrollar su argumentación. En la elección de los profesores hemos apuntado hacia la mayor diversidad posible de puntos de vista antes que a la representatividad, ya que nuestro objetivo era de conocer la extensión de las posiciones del profesorado sobre la diversidad, y no de poner en evidencia una tendencia mayoritaria. Volveremos a tocar este punto posteriormente. Los conflictos de valores considerados con más frecuencia para fines de debate, por las escuelas, concernían por orden decreciente de importancia, el uso de las puciones corporales por los padres para disciplinar los niños o motivarlos al trabajo, la

¹⁰ Investigación financiada por el Consejo de investigación en ciencias humanas de Canadá (CRSH/Stratégique-programme d'éthique appliquée, 1993-1996. Investigadores: M. McAndrew, G. Bourgeault, J. Hohl, M. Pagé, con la colaboración de M. Normand, F. Gagnon, M. Jacquet y C. Cicéri, asistentes de investigación)

¹¹ Sobre el inventario de los conflictos de valores frecuentemente encontrados, ver Hohl (1992, 1993) y McAndrew (1994).

¹²El *acomodamiento* razonable es una noción jurídica que ha sido puesta en evidencia y abalizada con el fin de prevenir o corregir los efectos perjudiciables de la discriminación indirecta en las instituciones. Ésta puede ser definida como "un esfuerzo de compromiso substancial para adaptar las modalidades de una norma o de una regla a una persona con el fin de eliminar o de atenuar un efecto de discriminación indirecta, sin sufrir un apremio excesivo" (Conseil supérieur de l'éducation, 1998: 48)

utilización de la lengua inglesa por algunos padres para comunicar con la escuela así como los ajustes particulares a adoptar o no con el fin de permitir a ciertos alumnos de ejercer una práctica religiosa.

Sobre la totalidad de material recogido y del análisis subsecuente, que abarca diversas dimensiones, no retendremos aquí que aquellas que permiten poner en evidencia las posiciones del profesorado sobre la integración de los inmigrantes y de sus hijos, sobre el lugar que se les ha atribuido en la sociedad de acogida y sobre el papel de la escuela al respecto. Haremos hincapié particularmente en los comentarios de los profesores, a propósito de los padres, que parecen marcados por su posición incierta como grupo a la vez mayoritario en Quebec y minoritario en Canadá, o dicho de otra manera, sobre lo que les influencia, tanto como actores de lo social perteneciendo a una sociedad dividida, en sus relaciones con las familias. ¿Cómo hablan del "otro"? ¿De ellos mismos? ¿De los contactos que tienen con las familias? ¿Cuáles son sus actitudes frente a los acomodamientos solicitados? ¿Están en espera de una política oficial al respecto¹³?

El análisis de contenido de los datos recogidos permite poner en evidencia cuatro posicionamientos frente a la gestión de la diversidad en la escuela, dos de los cuales corresponden a actitudes de *acomodamiento* (*abierto, en un caso o de tipo educador de padres, en el otro*), mientras que los otros dos denotan *resistencia* (*resistencia amenazada y resistencia autoritaria*) a una adaptación a la diversidad. Estas cuatro tendencias no constituyen hablando con propiedad una tipología del profesorado, en la medida que según las zonas de conflicto concernidas, los profesores pueden, como ya lo veremos, pasar de una categoría a otra (aunque esto sea raro). Se trata más bien de 'casos ideales' ("*ideal-types*") que según hemos podido verificar, permiten dar sentido a todas las posiciones encontradas.

El discurso de tipo "acomodamiento abierto"

Para los profesores cuyas posiciones se encuentran en esta categoría, el "otro" es primero un niño o un padre antes de ser un inmigrante, o incluso antes de representar "los inmigrantes" (posición que encontraremos más adelante). Ellos manifiestan, tanto

¹³ Otros artículos - Normand y Hohl (1999) y Hohl y Normand, (1999) - desarrollan otros aspectos de esta investigación, particularmente los que tocan las representaciones sociales y profesionales de los profesores.

como personas que como profesionales y ciudadanos, una gran seguridad identitaria: "¡No hay que olvidar nuestro mandato profesional y hay que dejar de lado los asuntos políticos!... Durante una reunión, puedo muy bien hablar inglés con el padre y, cuando me volteo hacia el niño, hablarle en francés".

Cuando estos profesores emplean un "nosotros", este último es inclusivo: "Nosotros somos (padres y profesores) gente que comunicamos... Nosotros formamos todos parte de nuestra sociedad". Igualmente, ellos basan sus encuentros con las familias en una deseo de intercambiar: "La regla la más importante, es el respeto... Es de encontrar juntos las soluciones". Según ellos, los acomodamientos deben arreglarse caso por caso, buscando en común un terreno de entendimiento. Por esta razón, ellos no reclaman al gobierno una política oficial¹⁴ la que piensan les dispensaría de emitir su propio juicio: "Pienso que la política debería ser el respeto de los valores. No me interesa tanto que se instaure reglas preestablecidas para saber como se va a funcionar. Porque el intercambio siempre es necesario, la adaptación de un lado y del otro. Y entonces, yo no hablo solamente de los niños y de los padres, sino también de *nosotros* (insiste por su tono de voz) como miembros del profesorado de una escuela!". "Esta adaptación mutua permite... comprender. Si se instaure reglas, no se tendrá ya necesidad de este intercambio... Es un fastidio tener una regla sistemática, pues se tendrá siempre casos de excepción".

Estos breves extractos permiten ver en el tipo *acomodamiento abierto* un punto de vista que reconoce la legitimidad de la diversidad, la que favorece la adaptación mutua y no una asimilación a las normas en vigor en la institución escolar o sociedad. El "nosotros" es profesional y no comporta una connotación defensiva. Se puede notar, sin que ello sea expresado explícitamente, un reconocimiento de la escuela como lugar de *debate* público, bajo la forma deseada del intercambio antes que de la regla burocrática, para resolver las tensiones. La dimensión de la *reflexividad* necesaria a todo profesional en las sociedades contemporáneas está asumida, pues los profesores están aquí listos a prescindir de la certitudes que confieren las legislaciones para referirse a su evaluación en el caso por caso. Varios han

¹⁴Durante el tiempo de la investigación, no existía una política general del ministerio de Educación sobre la integración escolar y la educación intercultural de los inmigrantes, menos aún una política relativa a la gestión de los conflictos de valores. Sin embargo, el ministerio había publicado una guía sobre los acomodamientos, que al mismo tiempo que daba unas balisas generales, adoptaba un enfoque ampliamente orientado sobre el caso por caso. Este enfoque ha sido confirmado en la política subsiguiente (Gouvernement du Québec, 1998).

señalado, de otro lado, que deseaban una política intercultural que presentaría balizas, pero que ella no les dispensaría de ejercer su juicio profesional en cada situación particular.

El discurso del tipo "acomodador educador de padres"

Para los profesores cuyas posiciones se encuentran aquí, el otro es igualmente un padre antes de ser un inmigrante, pero él es un padre desprovisto, a quien hay que ayudar, incluso educar "Yo pienso en esta mujercita (*petite madame*) que viene de la India, de lo más recóndito de su pueblo, que nunca ha visto un blanco, que de repente llega en plena civilización y quisiéramos que ella se implique ya (en la escuela)!"

En los enunciados de esta categoría, recalamos a menudo la *distancia* que separa los inmigrantes de *nosotros*, lo que aparecerá también en la categoría siguiente, pero de manera generalizada. Aquí, este inmigrante "lejos de la modernidad" es ante todo un padre cuya situación puede momentáneamente causar problema a su hijo. Notemos que la distancia resaltada corresponde a menudo a una distancia social. De otro lado planteamos la hipótesis que el discurso del tipo "educador de padres" se presenta más seguido en los medios socioeconómicos muy desfavorecidos, aunque la variedad de las posiciones de los profesores pueda encontrarse también aquí. El número limitado de escuelas de nuestra muestra no nos permite dilucidar al respecto.

El profesor se define como un profesional, manifiesta una gran seguridad, como en el primer tipo. Su fuerza reside sobre todo en las "herramientas" que él dispone y que está listo a dar a los padres para "guiarlos". El "nosotros" profesional, afirmado aquí, es a menudo portador de la institución escolar toda entera. Y para hacer conocer las expectativas de la escuela, se está dispuesto a hablar otra lengua que el francés si esto permite dejarse comprender.

En el terreno de la mayor parte de acomodamientos, la posición es similar al primer tipo, en el sentido de una gran abertura a los ajustes. Sin embargo, veremos ciertos profesores pasar a la categoría de los *resistentes* cuando el acomodamiento pedido concierne la cuestión del estatuto de las mujeres (Hohl, 1996) o la de la pertenencia nacional, directamente ligada al hecho de la doble mayoría política de la que se trata en esta obra. Se trata entonces de un

punto sensible que puede hacer oscilar algunos profesores en sus relaciones con las familias inmigrantes.

En cuanto al papel que debería jugar el gobierno, notamos en esta categoría una posición matizada: existe una espera de firmeza por parte de las autoridades políticas, pero dejando un lugar a un juicio profesional en el caso por caso, como en la categoría precedente: "Se necesita una flexibilidad en un ámbito bien definido...". "Yo no creo que esto podría hacerse únicamente a partir de los casos individuales. Necesitamos absolutamente un marco! pero hay que ser flexible".

En esta reagrupación se puede notar posiciones abiertas hacia los padres, acompañadas de una voluntad de ayudarlos a ajustarse a su situación de inmigrantes, sirviéndoles de "modelos" según sea necesario. Los profesores están dispuestos a dedicar tiempo para ayudar las familias en su aculturación y buscan, en los casos de conflictos, ciertos puntos comunes fundamentales (por ejemplo la valorización del éxito escolar apreciado tanto por los profesores como por los padres) sobre los cuales éstos insisten, sugiriendo a los padres nuevos medios (recompensas por los buenos trabajos en lugar de castigos corporales por los malos resultados, por ejemplo). Éstos indican que una cierta cantidad de padres desprovistos les manifiestan su reconocimiento por las informaciones que les han proporcionado, especialmente cuando se trata de recién llegados. Cuando se sabe cuanto cuenta la adaptación escolar de los niños en el éxito del proyecto migratorio de una familia, no se debe subvalorar el papel integrador desempeñado por estos profesores, mucho más allá de las normas burocráticas que enmarcan su definición de tarea. La dimensión de reflexividad está menos presente en este posicionamiento. Sin embargo, se afirma, como en el primer tipo, una voluntad de igualdad de oportunidades de éxito para los niños, cualesquiera sea su origen social o etnocultural, lo que inscribe directamente - si no es explícitamente - estos niños en un proyecto de *ciudadanía* inclusiva.

El discurso de tipo "resistente amenazado"

En los discursos reagrupados en esta categoría (así como en la siguiente), el cambio de perspectiva es mayor. El "otro" es percibido como amenazador, cuando no es agresivo. Éste está visto igualmente como una entidad colectiva, y no como un individuo distinto de sus pertenencias grupales. Se hará entonces referencia a los padres de los alumnos diciendo "los

inmigrantes" o "los iraneses" (o cualquier otro grupo donde los padre son naturales de otros países) y se avanzará una explicación culturalista de las divergencias de valores: "¡En estos padres, eso es cultural!" (tomados como grupo).

Los profesores de esta categoría temen a los padres. Ellos se perciben a sí mismos individualmente (y no como grupo profesional) y se preguntan como afrontarán los padres sobre temas controversiales, particularmente sobre los castigos corporales. Ellos manifiestan mucha inquietud frente a la idea de un intercambio directo: "¿Cómo voy a hacerlos hablar? ¡Me van a decir que me meta en mis cosas!"

La inseguridad es doble, personal y profesional. Según los casos, éstos señalarán su fragilidad personal: "¡Yo tendría mucha dificultad a enfrentar... pienso que le saltaría a la cara! Yo reaccionaría muy mal... No tendría que estar sola con este padre, yo me conozco...!".

En otras situaciones, es su falta de habilidad profesional la que domina, es lo que los lleva a referir los casos de conflictos de valores hacia otros profesionales: "No somos nosotros, los profesores, quienes debemos intervenir... Yo no llego a un encuentro (con un padre) sola". "Si tendría que tratar de este asunto (con un padre),... lo haría con las personas calificadas, ... no sola. Yo no me siento suficientemente calificada".

Cuanto el tipo *resistente amenazado* expresa a menudo agresividad hacia las familias, tanto él describe estas familias como agresivas. Esto es tanto más sorprendente ya que nuestros casos eran simulaciones y que nada indicaba en su enunciado hacia una violencia de estas familias con respecto a los profesores. Se trata entonces de una característica proyectada por los profesores de este tipo, la que podemos pensar que resulta de la poca confianza en su propia capacidad de intercambiar de igual a igual con estas familias.

No es sorprendente constatar que los profesores de este tipo tienen esperanzas elevadas por parte de las autoridades, particularmente del gobierno. Podemos plantear la hipótesis que ellos se sentirían protegidos por una reglamentación precisa; de otro lado, ellos reivindican unas "reglas claras" que les permitirían de recordar a las familias lo que "se hace" o "no se hace aquí".

Si tratamos de obtener en el material de encuesta las fuentes de la amenaza presentada aquí frente a los padres, se puede considerar tres zonas de vulnerabilidad:

- las situaciones que conllevan a una confrontación directa con las familias sobre un sujeto controvertido, la habilidad a comunicar en una situación intercultural tensa parece estar en juego;
- los conflictos de valores que tocan la identidad de mujer de las docentes, como lo hemos mencionado anteriormente;
- finalmente, los conflictos que ponen en juego la identidad nacional de los profesores, en referencia directa a la situación particular de Quebec como sociedad dividida.

Estos profesores se caracterizan esencialmente por su representación de ellos mismos como personas amenazadas, ellos tratarán de desarrollar una reflexión pesimista, inclusive catastrófica acerca de los efectos de la inmigración sobre el futuro de la sociedad quebequesa.

El discurso del tipo resistente autoritario

En su referencia al "otro", los profesores cuyas posiciones se encuentran en esta categoría hablan "de los inmigrantes", "de los grupos étnicos" que "no se integran". Éstos últimos son a menudo evocados con la oposición "ellos-nosotros".

La posición de resistencia autoritaria no está privada de agresividad. A propósito de un conflicto de valores: "...la cuestión de los grupos étnicos, comienzo a tener hasta la coronilla!... cuando se acepta de cambiar de país, se acepta de vivir donde uno va! Ponerse a querer cambiar todas nuestras reglas de vida... con relación a otras etnias, *enough is enough!*. Como se dice en buen canadiense francés, demasiado es demasiado!.. hay que dejar de doblegarse frente a los caprichos de toda la sociedad y afirmar lo que somos!".

Esta posición se opone a los acomodamientos. Al contrario, se hace hincapié en la débil integración de los inmigrantes y todo lo que ellos tendrían que hacer para solucionar el problema: "Ellos no conocen ni siquiera la isla de Montreal!". "No conocen nuestra historia, tampoco. ¿Y quisieran darnos lecciones de moral?". "¿Los valores? ¡Es la televisión americana! ¡Vayan a preguntar a los que conocen las emisiones francófonas, ustedes se sorprenderán!".

En estos reproches se señala una integración al universo anglófono, la que es percibida como una no-integración francófona. Una amargura más grande todavía frente a los usos lingüísticos: "Si usted mira aquí, en el barrio, en la familia, no se habla francés, se habla el inglés".

A los alumnos de secundaria que dicen ser refractarios al francés: "Yo casi tengo ganas de decirles: váyanse entonces a Ontario! Vayan a una provincia anglófona, si no quieren saber nada del francés! En Quebec, se vive en francés!".

He aquí sentado el asunto del vasallaje de los inmigrantes y de sus hijos en una sociedad dividida. Para los profesores de este tipo, es legítimo exigir, en virtud de la existencia, en una parte de la población francófona, de un proyecto de adhesión de Quebec a la independencia política, la que para realizarse, necesita el apoyo de los inmigrantes convertidos en ciudadanos de pleno derecho, además del apoyo de los francófonos aún no partidarios de esta causa. Toda situación de solicitud de acomodamiento es vista entonces como una no-aceptación incondicional de la perspectiva francófona, se vuelve un sinónimo de una negación de integración y deber ser rechazada por esta razón.

Se puede decir que los profesores que se encuentran en esta categoría son ante todo unos ciudadanos transformados por sus preocupaciones políticas, antes de ser profesionales en relación de trabajo con los niños y las familias. Cuando ellos se ponen como profesionales, es para resaltar el papel socializador y normalizador de la escuela en un sentido unilateral: "hay que hacer leyes y hay que imponerlas! Dicen: es así como funciona... por ejemplo, en nuestras escuelas, no se usa el chador, Si usted quiere que ellas usen el chador, usted las envía a la escuela musulmana!".

La posición mantenida es autoritaria. No es sorprendente ya que ella corresponde a una solicitud de intervención firme del gobierno. No obstante, es cierto también que las orientaciones gubernamentales ya conocidas no van en esta vía. Éstas no serán entonces endosadas por los profesores de este tipo, quienes se referirán más bien a su propia interpretación, restrictiva de otro lado, de la *Loi 101* por ejemplo, para reforzar su punto de vista.

Síntesis

En síntesis, se encuentra en el tipo *acomodamiento abierto* un profesor que jerarquiza sus pertenencias. En el terreno de la escuela, en situación educativa, él pone en evidencia su identidad de profesor. Él da a su misión profesional una definición precisa, la de formar los niños a su autonomía de sujetos, en colaboración con los padres que él considera también como sujetos y trata como interlocutores de pleno derecho. Este profesor no ignora sus otras pertenencias; él se sirve de éstas según sea necesario cuando pueden favorecer la comunicación, pero no los dejará ejercer su influencia en detrimento de su responsabilidad profesional, definida ante todo por el interés del niño del cual es cuestión en una o en otra situación de conflicto. Este profesor es ante todo una persona, un individuo en relación con otro individuo, con quien establece una relación de negociación.

El tipo *acomodante educador de padres* corresponde a un profesor que, también, pone en evidencia su identidad profesional, de la cual tiene una gran consciencia que la comparte con un equipo o un cuerpo profesional de colegas. Él afirma su competencia y no teme el intercambio con el padre de familia. Él tiende a percibir este último como desfasado por su papel, a menudo por una inmigración reciente o una situación de pobreza, pero no únicamente. Él ve también el niño como un sujeto de derechos, que a veces se debe proteger de sus padres, no por la coerción, sino por un proceso de educación.

**"Identidad por pertenencia profesional – Competencia -
Función educativa centrada en el niño sujeto"**

"Identidad individual" (YO)	<i>El profesor reflexivo</i>	<i>El profesor pedagogo educador de padres</i>	"Identidad colectiva" (NOSOTROS)
	Negociación	Educación	
	Padres - Interlocutores completos	Padres desprovistos por educar	
	Niño sujeto de derecho de ciudadano	Niño sujeto de derecho y eventualmente amenazado, por proteger	
	<i>El profesor amenazado</i>	<i>El profesor autoritario</i>	
	Desconfianza - Evitamiento	Asimilación - Enfrentamiento	
	Inmigrantes amenazadores	Inmigrantes invasores	
	Alumnos por socializar como todos los otros independientemente de sus padres	Alumnos por socializar a su nueva pertenencia cultural, a pesar de sus padres	

"Identidad por pertenencia nacional - Centrada en el alumno por socializar a la cultura nacional -

Mandato institucional de educación en un sistema de educación nacional"

Estos dos tipos tienen entonces una identidad profesional fuerte y una centralidad prioritaria en el niño. Ellos se distinguen en el hecho que el primero se ve ante todo como individuo, mientras que el segundo se apoya en una colectividad profesional. Si los dos consideran el padre de familia como un interlocutor necesario, el primero le reconoce más fácilmente una posición de igual que el segundo.

El tipo *resistente amenazado* corresponde a un profesor portador de identidades flotantes y frágiles donde se mezclan a veces los referentes profesionales y los referentes nacionales. Es éste el que pone más en evidencia el carácter dividido de la sociedad, ya que coloca casi sistemáticamente la cuestión de la articulación entre la función del profesor como representante de una institución de Estado, ligado a una nación y promotor de una lengua, y la de pedagogo centrado en el niño como individuo. Él se percibe a sí mismo como un individuo que, frente a los adultos, se encuentra en posición de debilidad. Él hablará con más facilidad de los "inmigrantes" que de los padres de familia y nombrará siempre en plural, en la medida en la que se ve solo frente a uno de ellos o a uno de los grupos que él percibe como amenazadores. Su pertenencia profesional no es mencionada más que por la negativa, para resaltar una incapacidad y recurrir a otros recursos. Señalemos que los niños parecen no causarle problemas. Ellos son alumnos por socializar, como todos los alumnos, haciendo si es posible abstracción de estos "irakíes" o de estos "filipinos" que pueden siempre aparecer y poner trabas porque ellos "tienen un hijo en la escuela".

El tipo *resistente autoritario* se define primeramente por su identidad nacional. A primera vista, éste no parece tener la tensión o la inseguridad que engendra, para el tipo precedente, la división de la sociedad. Solamente su agresividad y su cierre a toda discusión sostienen la hipótesis de una reacción defensiva frente a una amenaza. Su identidad profesional no es mencionada como tal, en la medida que ésta es una prolongación de su identidad nacional y no pide ser explicitada. Él se inscribe en un "nosotros" nacionalitario listo a la confrontación con "ellos", estos inmigrantes, inclusive estos "invasores" que no se asimilan rápidamente a la nación que quiere recibirlos bien. Menos agresivo hacia los alumnos que hacia los padres, él los ve como individuos por socializar a una nueva pertenencia (y, ciertamente, no a identidades múltiples), a pesar de sus padres si es necesario. El mandato que él retiene para la escuela es claramente asimilador. En una escuela, el docente de tipo *resistente autoritario* entra fácilmente en confrontación con los acomodamientos de los dos primeros tipos sobre la cuestión de los conflictos de valores y los acomodamientos.

Hemos resumido estas diferentes posiciones en un cuadro sintético. Por supuesto, todo docente "real" no ocupa un lugar tan claramente definido en uno de los cuadrantes del cuadro. Ciertas

superposiciones son no solamente posibles sino también probables, tan bien horizontal que verticalmente, según las personas y las circunstancias. El interés de un cuadro de este género es de poner en evidencia las opciones educativas que constituyen al mismo tiempo opciones políticas y que inscriben los profesores como actores dotados de diversos papeles, estatutos y recursos que pueden escoger de aprovechar según las prioridades que les corresponden. Es así como ellos contribuyen a formar una sociedad inevitablemente compleja y, en el caso que nos ocupa, dividida.

Referencias bibliográficas

Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir*. Énoncé de politique en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

Hohl, J. (1992). *Singulier/Pluriel*. Document de réflexion et d'autoperfectionnement en éducation interculturelle. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Hohl, J. (1993). «Les relations enseignantes-parents en milieu pluriethnique: de quelques malentendus et de leurs significations». *PRISME*, 3(3), pp. 396-409.

Hohl, J. (1996). «Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires». Dans F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal/Paris: L'Harmattan, pp. 338-343.

Hohl, J. et M. Normand. (1999). «Les relations école-parents à l'épreuve: les conflits de valeurs entre enseignantes et familles immigrantes». Réseau de recherche en éducation et en formation (REF), por aparecer.

McAndrew, M. (1994). *La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire: un module de formation à l'intention des gestionnaires*. MEQ, Direction des services aux communautés culturelles.

Normand, M. et Hohl, J. (1999). «La gestion de la diversité et des conflits de valeurs entre l'école et les familles immigrantes». Dans Garnier et Rouquette (dir.), por aparecer.

Tercer taller / troisième atelier :

**Usos lingüístics dels alumnes a l'interior i exterior de l'escola
Usages linguistiques des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de l'école**

Responsables : Paquita Sanvicén et Marie McAndrew

15h00 - 15h25 Presentació / répresentation de Josefina Rossell : *"Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal : situation actuelle et déterminants institutionnels"*.

15h25 - 15h45 Resposta / répondants : Francesc Xavier Vila et Romani y Olive, J.

15h45 - 16h00 Preguntes / questions.

16h00 - 16h25 Presentació / présentation de Ernest Querol: *"Évolution des usages linguistiques à l'extérieur de l'école des élèves de 16 ans, entre 1996 et 2000"*

16h25 - 16h45 Resposta / répondants : Guy Dumas et Marie McAndrew

16h45 - 17h00 Preguntes / questions.

17h00 - 18h00 Discussió cercant col·laboracions futures / discussion visant à dégager des pistes de collaboration.

Material que s'adjunta: texts d'Ernest Querol, text de Josefina Rossell et alii.
Matériel joint : textes d'Ernest Querol, text de Josefina Rossell et alii.

A new theoretical approach to the study of reversing language shift processes: the catastrophe theory

Ernest Querol

The purpose of this paper is, firstly, to put forward a new mathematical analogy to gain a better understanding of the use of different languages in a specific context and, secondly, to show how this information assists us in understanding the processes of language reversion. To do this, we have used the theoretical and empirical results of our earlier research, at all times focused on the social change represented by language shift processes. We would have liked to have summarised these results very briefly, but we have not done so as we wished to optimise to the maximum the space available to us. Interested persons may consult the results of these works in Querol (1999). Therefore, we will proceed to commence by explaining the analogy of language shift processes with the mathematical catastrophe theory and will conclude with the strategies for the reversal of these processes in the light of the empirical results obtained from their application.

1.- PROPOSED ANALOGY: LANGUAGE SHIFT PROCESSES AND THE CATASTROPHE THEORY

1.1. Language shift processes

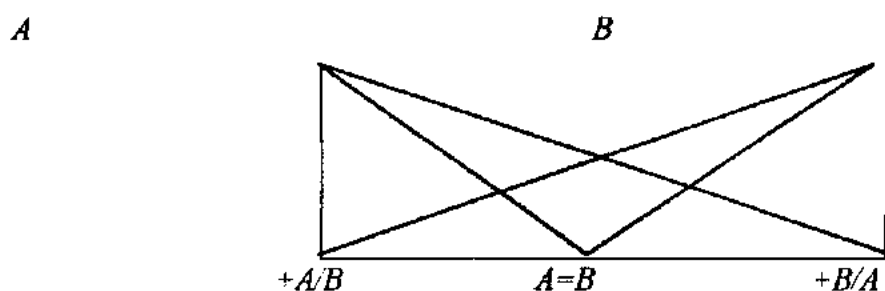
In this section we will set out the bases to explain the proposal of the new theoretical approach and its application. We will commence by defining our understanding of language shift: a progressive isolation and reduction of a language in geographical and demographic extension and in fields of utilisation and, accordingly, also of the possibilities of use.

On the one hand, we can confirm that, in general, the proposals for the study of the language shift processes do not fall within any one particular theory which can fully explain them, i.e. which account for them totally. On the other hand, the intermediate variables that have been proposed to explain the use of languages (especially *linguistic attitudes*) have obtained a level of co-relations of empirical corroboration rarely in excess of 30%. Neither are the results of other monocausal schemes much more impressive. For both these reasons, we propose discarding proposals that consider only one single factor for language uses. Two fundamental questions arose: first, the

number of variables we should propose and, secondly, the type of variables. We realised that any solution we might adopt could be disputed unless it were supported by a very strong analogy. We considered that this could be provided only by the formal resource, mathematics.

However, to achieve this, we should have a good understanding of what language shift means. The different studies conducted in the field reveal that this is comprised of the change of an initial language situation, which evolves to other different situations, and which may arrive at a final situation. These are social changes which, apparently, occur gradually: change from a situation of unilingualism in language *A* possibly to a situation of unilingualism in language *B*, evolving through various intermediate stages: monolingualism in *A*, bilingualism $+A/B$, bilingualism $A=B$ ¹, bilingualism $+B/A$, unilingualism *B*.

Figure 1.- DISCONTINUITIES IN THE STAGES OF THE PROCESSES OF LANGUAGE SHIFT



Source (Author)

As will be seen in *Figure 1*, the transitions to the following situation take place by way of continuous changes which do not require complex explanation, and therefore may be to one pole

¹ Without the state of bilingualism $A=B$, we could not understand the evolution of the process. The duration and stability of this stage are other questions.

of attraction (*A*) or to the other (*B*). The behaviour which should be considered, and which has often been neglected, would be that which skips an intermediate stage (or even two). This graph shows us all the possible changes²: all the situations could be the point of source and/or the point of arrival. If the transitions occur in a straight line passing from one state to another adjacent one, this is a continuous change, and does not present any difficulty in explanation. However, if its path runs along the diagonals, this omission would be significant and we should provide a explanation.

The direction of the process will be determined by the behaviour of the most relevant persons who commenced the step from one adjacent state to another or else skipped one or two stages. From this perspective of **discontinuity** within continuity, we will obtain a better understanding of the changes in general and also the significance of the non transmission of a language from one generation to the next.

The formal presentation of this problem will be of great use to gain an understanding of the overall complexity. And specifically to do this, we require analogy. We need graphic representation, a methodology or, perhaps, a form of language to enable us to organise the data from the experience. As we said, we favour a first very general analogy systemisation. We refer to that formulated by René Thom in 1963, which has become known as the catastrophe theory³.

1.2.- The Catastrophe Theory

In fact, “catastrophe” should not be interpreted as “disaster”, but rather in its etymological sense of outcome, as adopted by the natural sciences, as a proposal to explain changes in general.

We will now proceed to set out our reasons for proposing to use this new methodology. In fact, what we are talking about is essentially **change**. And this links directly with this theory; it is a

² It does not, however, include the possibility of a greater jump than from *A* to *B* without passing through any intermediate stage because it is unlikely that any person, without ever having spoken *B*, would abandon *A* suddenly and become monolingual in *B*. Similarly, neither does it take into account the same path, but commencing in *B*. And, effectively, these possibilities have never arisen in our empirical research.

³ For a history of the catastrophe theory as explained by René Thom, see 1980a : 111.

new form of conceiving of change: change in the course of events, change in the shape of an object, change in the behaviour of a system, change in the very ideas and, as suggested by the title, change also in catastrophes. Thus, in order to start, we will first have to do what is called *modelling*. This consists of isolating the main parameters underlying the phenomenon and concentrating in a small number of variables, irrespective, partly in any event, of the quantitative correspondence with experience.

Commenting on the application of the catastrophe theory in the field of social sciences, Zeeman (1977: 670) stated that:

“Summarising, the two ways in which the catastrophe theory may alter the face of sociology are in the design of experiment, and the synthesis of data. In future, the sociologist may redesign his experiment with not only the objective of drawing a smooth curve to illustrate the trend, but also the aim of detecting those critical points where the curve, or its derivative, may be discontinuous, and hence revealing the social morphology that is taking place.”

The objective of René Thom is, therefore, to describe the source of forms, and for this purpose he has created this mathematical language which is based on the assumption of structural stability and which places emphasis on qualitative rather than quantitative regularity. As stated by Woodcock and Davis (1978: 25):

“[...]Thom reached a remarkable conclusion in 1965: that for a very wide range of processes, only seven stable unfoldings, the seven “elementary catastrophes” are possible.

The unfoldings are called catastrophes because each of them has regions where a dynamic system can jump suddenly from one state to another, although the factors controlling the process change continuously. Each of the seven catastrophes represents a pattern of behavior determined only by the *number* of control factors, not by their nature or by the interior mechanisms that connect them to the system’s behavior. Therefore, the elementary catastrophes can be models for a wide variety of processes, even those in which we know little about the quantitative laws involved”

A catastrophe is, therefore, any discontinuous transition that occurs when a system may have more than one stable state or when it may follow more than one stable course of change. Catastrophe is, therefore, the jump from one state or course to another. Departing from the

premise that no state is stable, a catastrophe is a unexpected transition from one stable state of equilibrium to another. This gives rise to a subtle paradox: every approach put forward involves the appearance and disappearance of stability, but in a stable manner.

Thom commences his proposal by formulating the classification theorem which, stated in understandable terms, we could say holds that in any system governed by a potential in which the behaviour of the system is determined by four different factors and no more, only seven types of qualitatively different discontinuities are possible. Stated even more simply:

“In a wide range of situations, physics, biological and even psychological, in which experience tells us that «there must be a jump in some direction» (i.e. there is a potential and possible discontinuity), the classification theorem states that there are only seven different essential ways for this to happen” (Woodcock and Davis 1978: 60)

These seven essential catastrophes are normally classified as follows:

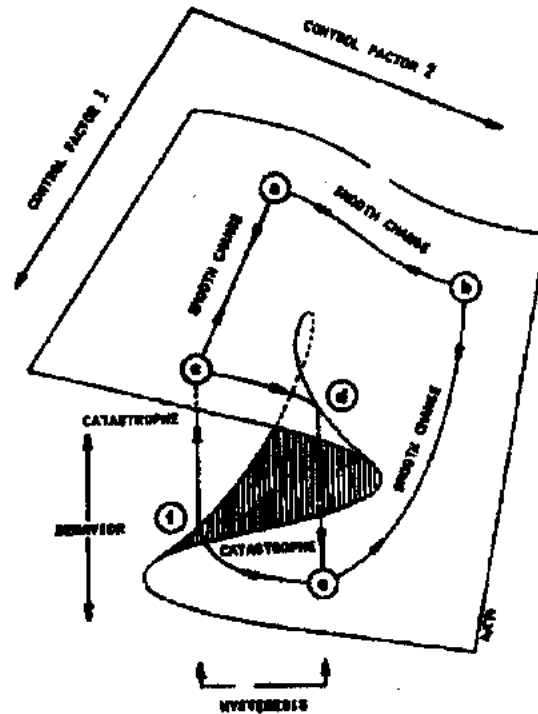
Number of control factors	One behaviour axis	Two behaviour axes
1	fold	—
2	cusp	—
3	swallowtail	hyperbolic umbilic elliptic umbilic
4	butterfly	parabolic umbilic

We should first look at the representation of the cusp catastrophe in order to be able to understand the butterfly, in which we will focus. We will once again borrow from Woodcock and Davis (1978: 47) as their explanations are the most easily understood.

“Figure [2] shows the situation: the system can pass smoothly from *a* to *c* and back, *a* to *b* and back, *b* to *e* and back. But if the system is at *c* and control factor 2 is increased, the point reaches *d*...and there isn't anywhere else to go. What was stable minimum has turned into a point of inflection, and any further increase in control factor 2 obliges the system to “jump” to the only stable minimum left, the one at *e*. It passes as quickly as possible through the non-equilibrium states; the transition is a catastrophe. A similar jump occurs if a system at *e* is altered by a decrease in control 2: it moves to *f*, then has to jump catastrophically to *c*. [...]

Figure [2] shows that it is possible to get from *c* to *e*, for example, either smoothly or via catastrophe. Which will occur in any particular case depends on the sequence and the degree of the changes in the control factors. In an experiment, we would need to have both factors subject to our control in order to have a choice between continuous and discontinuous paths. If a system is at point *c* and control factor 2 alternately increases and decreases by a suitable amount, the result is a cycle of behavior with two smooth portions linked by catastrophes. Such a cycle is called *hysteresis*, and it is found in many dynamic systems, from electrical circuits to manic-depressive psychoses.”

Figure 2.- CONTINUOUS AND DISCONTINUOUS CHANGES SHOWN AS PATH ON THE CUSP CATASTROPHE GRAPH



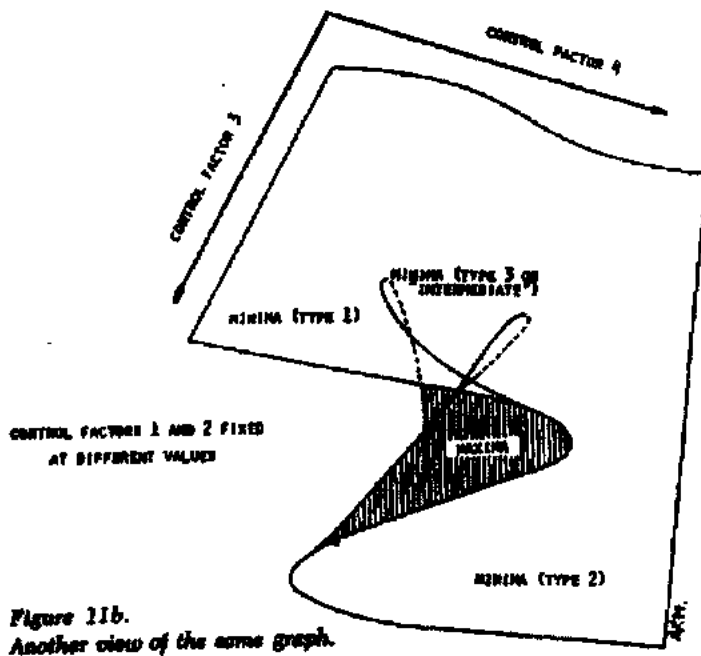
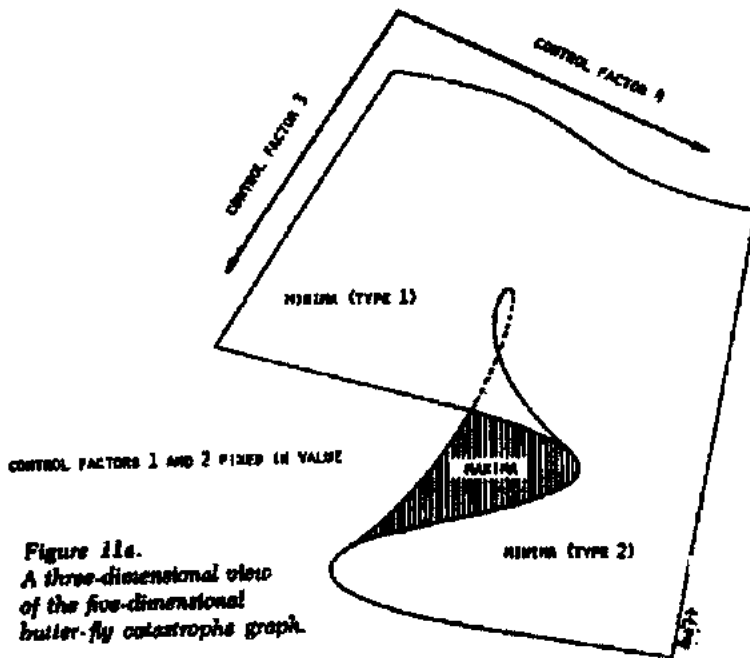
1.2.1

Butterfly
catastrophe

We will proceed to examine the butterfly catastrophe in the light of the description provided by Woodcock and Davis (1978: 51-54):

“The *butterfly catastrophe* depends on four control factors, and its graph is five-dimensional. A three-dimensional view represents what might be called shadow of a cross-section. Two such views, obtained by holding one control factor constant and allowing another to differ at fixed values, are shown in figure 11 [3]. The surface is like that of the cusp catastrophe in part of its range (11a), but develops a “pocket” of changing portions in another region (11b). Some lines through the latter region encounter the surface at five points, three of them stable minima, so the behavior in these sets conditions is trimodal. Catastrophe occurs every time there is a jump between the layers. Which mode is seen depends upon the direction from which the pocket is approached. Although the surface appears to intersect itself in these drawings, it does not actually do so.”

Figure 3.-THREE DIMENSIONAL VIEWS OF THE FIVE-DIMENSIONAL BUTTERFLY CATASTROPHE



“The butterfly model exhibits a wide range of behaviors similar to those of the cusp, and yet, because of its greater number of control factors, and its greater complexity, it can exhibit more complicated behavior. The extra control factors of the butterfly model cause a separation of the catastrophe surface into three distinct layers, with the middle layer representing a compromise

state between two behavioral extremes of (the upper and lower layers). As a consequence, it can be extremely useful in qualitative modelling, especially for situations where a compromise emerges between conflict states, as may occur in labor negotiations.”

In fact, this area of compromise is what has led us to chose this catastrophe as a model for the study of language shift processes. When we described the different states of these processes, we pointed out that without the state of bilingualism $A=B$ we could not understand the evolution of the process, because unless an entire community steps from one state to another, skipping an intermediate stage, it would be obliged to go through this state of equality, which is represented by the V in the butterfly catastrophe. We already stated that other questions are the duration and the stability of this stage. René Thom (1972: 88) points out that this singularity, while structurally stable, is difficult to observe directly on account of its transitory state. However, we must at all times take into account that this state does exist, and thus should be borne in mind in the selection of the model which we should use in the description of the shift process.

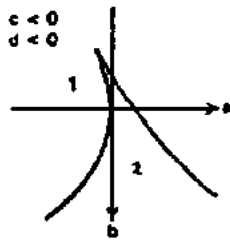
As we have seen, the butterfly catastrophe has four control factors: $a = normal\ factor$, $b = splitting\ factor$, $c = bias\ factor$, $d = butterfly\ factor$. These are the factors that we must identify using empirical research.

1.3.-Explanation of the processes

Since we cannot draw a five-dimensional picture, the best way to understand the qualitative properties of the butterfly catastrophe is to first draw in *Figure 4* various two-dimensional sections of the control space (Zeeman, 1977: 336-338). Each section is an $(a-b)$ -plan drawn for $(c,d) = constant$, and illustrates what the bifurcation-set looks like in that section. We will also show the correspondences with the proposed analogy.

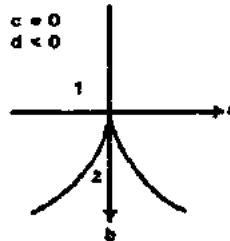
Figure 4- CORRESPONDENCES OF THE BUTTERFLY CATASTROPHE WITH
THE LANGUAGE SHIFT PROCESSES

UNILINGUALISM IN A



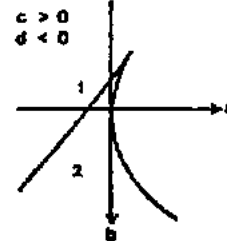
BILINGUALISM +A/B

NEITHER A NOR B

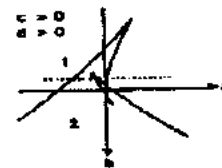
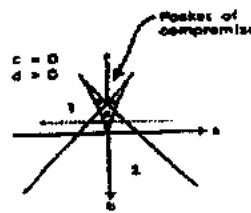
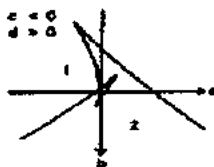


BILINGUALISM A=B

UNILINGUALISM IN B



BILINGUALISM +B/A



In the first place, we see the effect of the bias factor, c . When d is less than 0 ($d < 0$), the effect of the bias factor is to bias the position of the cusp, as can be seen in the drawings of the first horizontal line. When the bias is positive, the cusp biased in the positive direction of the normal factor, and vice versa. In second place, we can see the effect of the *butterfly factor*, d . When this comes into play, $d > 0$, the effect is to bifurcate the cusp into three cusps, as shown in the figures shown at the foot of the *Figure 4*. The number in each region indicates the number of peaks in the corresponding probability distribution, and therefore, the number of sheets of the entire region. As the control point crosses the bifurcation-set, the number changes, because the distribution bifurcates⁴.

Consequently, we already have the first geometric representation to explain our analogy. We can therefore conclude that if the *butterfly factor* (compromise) is positive ($d > 0$), bilingualism occurs.

⁴ If we turn the central drawing upside down, it looks a bit like a butterfly, which explains the name. The V-shape in this picture represents the emerging pocket of compromise opinion. There are in fact two V's, an outer-V with vertex at the cusp at the origin, and an inner-V with vertex at the intersection point above the origin. The compromise maximum exists at all points inside the outer-V, and the unic maximum at all points inside the inner-V. In between the two Vs, the compromise is competing with the language A and language B maxima, and inside the little diamond shape all three maxima are competing.

If, on the other hand, it is negative ($d < 0$), what we have is monolingualism or a situation in which neither language A or B is present. We have never seen this possibility, which we should interpret as silence, dumbness, or the use of another language, considered in analyses of shift processes, but we believe that it should also be taken into account, as illustrated above geometrically.

What, therefore, is the importance of this compromise (butterfly) factor? It is the desire to relate with others in the language of this other people. The bias factor is to appear different to what is normal, i.e. not to speak the *normal* language.

A diagram will show us clearly the characteristics of each stage of the shift process from the new perspective provided by the catastrophe theory and, more specifically, the butterfly catastrophe. This will illustrate the strength of the analogy, which we stressed from the beginning, because the description of butterfly catastrophe states also serve to describe perfectly the states of the language shift processes. This fact clearly proves that the level of analogy is very high.

Figure 5.- CHARACTERISTICS OF THE LANGUAGE SHIFT PROCESSES ACCORDING TO THE DESCRIPTION OF THE BUTTERFLY CATASTROPHE

	No bias $c < 0$	Bias $d > 0$	= bias $c = 0$	No compromise $d < 0$	Compromise $d > 0$
Unilingualism A	*			*	
Nor A nor B			*	*	
Unilingualism B		*		*	
Biling. $+A/B$	*				*
Biling. $A = B$			*		*
Biling. $+B/A$		*			*

Source (Author)

1.4.- The fruits of the analogy

With the butterfly catastrophe, we can gain much greater precision in our reflection of the conditioners for language behaviour, since, on the one hand, it tells us the exact number of variables (4) involved in the different stages of language shift processes. Moreover, the butterfly catastrophe also clearly specifies the types of factors which will be involved, and these are: a *normal factor*, a *splitting factor*, a *bias factor* and a *butterfly factor*.

We will now proceed to identify these: the level of language use is the criteria which establishes the states of *Figure 1*, i.e. the dependent variable. For the independent factors, the *normal* and *splitting* factors will be language *A* and *B*, these are the two attractors of which we spoke, the two reference groups. The language most used (*A*) should be decided in each context. *B* will be the splitting or deviation factor: the lesser used language. The other two variables are the *bias factor* which will be the level of necessity of the speakers to differentiate themselves from the normal language behaviour *A*, which will be the representation of the language. The *butterfly factor* will be opposite to the bias, the need to converge, i.e. what will help to form a pocket of compromise: the social network. And we consider that these are sufficiently well established because when used in the prediction of linguistic groups, they obtained a 77.46% degree of accuracy in cases classified in the research conducted in Catalonia.

Another advantage of the analogy we have proposed is that it enriches our vocabulary of cause and effect and enables us to organise information so as to be qualitatively precise, psychologically neutral, and multidimensional (2 parameters in addition to the 2 attractors), and allow us to abandon the monocausal schemes already mentioned. What is more, using this model (the catastrophe theory, and in our case, the butterfly catastrophe), as pointed out by Zeeman (1977: 65) we can obtain even more advantages:

“Therefore catastrophe theory offers two attractions: On the one hand it sometimes provides the deepest level of insight and lends a simplicity of understanding. On the other hand, in very complex systems such as occur in biology and the social sciences, it can sometimes provide a model where none was previously thought possible.”

2.- THE INVERSION OF THE PROCESSES

As we mentioned in the beginning, the description of the processes of language reversal is the description of the shift processes, but viewed in the other direction. Therefore, the empirical corroboration of our model for the latter cases assures us that it is valid for the former. Therefore, in the two contexts of use of the Catalan language that we have examined (the Catalonia and Valencia Regions) we have obtained conclusions that we consider can be extended to other contexts⁵. Firstly, that the use of the language is linked to different factors. On the one hand, in Catalonia, the variable most correlated with use is the representation of the language. However, in Valencia, this is the social network. What do these results signify?

- 1.- That if the use of the language is linked to the social network and if this decreases progressively in generational transmission, the number of speakers will also fall.
- 2.- That if the use of the language is mainly co-related with the representation of the language, and is not so closely linked to the social network, if the representation is high, the number of new speakers will rise.

The consequences of these results are clear: in order to reverse a process of language shift:

- 1.- the variable most related with the use should be social representation of language B, in decline or in danger of decline.
- 2.- generational transmission should not be negative for language B.

We will not enter into the measures which should be taken to favour the representation of language B. To conclude, we will merely state that in applying the catastrophe theory to language sociology we wish to confirm that we are going down the path leading to what Michael Foucault (1969: 244) called the threshold of the scientific method, where analysis is conducted not on the basis of empirical rules, but rather on a system with a minimum formal structure.

⁵ The results obtained in two empirical *ad hoc* research works with representatives from right throughout Catalonia and Valencia of boys and girls of 15-16 years of age (almost 1,000 samples of 478 questions each) have almost tripled previous results and, furthermore, have demonstrated all the hypotheses in the two regions.

REFERENCES

FOUCAULT, M. (1969): *L'archéologie du savoir*, Paris, Éditions Gallimard.

POSTON, T. i STEWART, I. (1978): *Catastrophe Theory and its Applications*, London-San Francisco-Melbourne, Pitman.

QUEROL, E. (1999): *Cap a un nou marc teòric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística*, Universitat de Barcelona, PhD thesis (Microform. Tesis doctorals microfíxades; 3568).

THOM, R (1980a) *Modèles mathématiques de la morphogenèse*, Paris, Christian Bourgeois Editeur.

----- (1980b) *Parábolas y catástrofes*, Barcelona, Tusquets Editores, Col. Metatemas, 11.

WOODCOCK, A. & DAVIS, M. (1978) *Catastrophe Theory*, New York, E. P. Dutton.

ZEEMAN, E. C. (1977) *Catastrophe Theory: Selected Papers (1972-1977)*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing.

Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal : situation actuelle et déterminants institutionnels

McAndrew, Marie (Professeure agrégée Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal); Calvin Veltman (Professeur titulaire Département d'études urbaines Université du Québec à Montréal); Francine Lemire (Agente de recherche Université de Montréal) et Josefina Rossell (Étudiante au doctorat et agente de recherche Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal)

Résumé

L'étude visait à explorer l'état des usages linguistiques entre élèves lors des situations informelles extérieures à la classe dans vingt écoles de niveau primaire et secondaire de l'île de Montréal, présentant des taux de densité non francophone variés ainsi qu'une composition ethnolinguistique de leur clientèle plus ou moins favorable au français. Les résultats de l'observation montrent que le français domine, que l'on examine sa part relative par rapport à l'ensemble d'autres langues ou son rapport spécifique avec l'anglais. À partir d'une analyse de régression, les auteurs identifient également les facteurs influençant la force relative du français dans chacun des milieux. La composition ethnolinguistique de la clientèle explique à elle seule 0,891 % de la variance suivie de la densité non francophone, du niveau scolaire et de la diversité linguistique de la clientèle non francophone.

1. PROBLÉMATIQUE ET PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Depuis l'adoption, en 1977, de la Loi 101 qui a dirigé les nouveaux arrivants vers l'école de langue française, le milieu scolaire francophone montréalais a connu une transformation radicale. En effet, alors qu'en 1969, dans l'ensemble du Québec 89 % des élèves d'origine immigrée choisissaient l'école anglaise (CSIM, 1990), en 1997, 75 % des allophones et près de 95 % des nouveaux arrivants fréquentent le secteur français (MEQ, 1997). De plus, sur l'île de Montréal qui regroupe près de 80 % des nouveaux arrivants, en 1998-1999, 46,4 % de la

clientèle des écoles de langue française est d'origine immigrée, alors que 35,2 % de ces écoles comptent plus de 50 % de cette clientèle (Mc Andrew et Jodoin, 1999).

Une institution traditionnellement largement homogène sur le plan linguistique et culturel s'est donc vue investie de la responsabilité d'assurer l'intégration linguistique, sociale et scolaire des nouveaux arrivants, tout en préparant l'ensemble des élèves à vivre au sein d'une société pluraliste. Les défis à cet égard, qui ont été amplement documentés par les pouvoirs publics et les chercheurs québécois depuis vingt ans (Berthelot, 1991; MEQ, 1992; CSE, 1993; Mc Andrew, 1993) sont multiples et diversifiés. D'une façon générale, on peut retenir que les acquis qui font l'objet du plus large consensus, entre autres parce qu'on peut les appuyer sur les données les plus fiables, concernent les compétences linguistiques et la performance scolaire d'une très large majorité de la clientèle d'origine immigrée (St-Germain, 1988; CCCI, 1990; MEQ, 1996). À l'inverse, les conclusions relatives à l'état des usages et des attitudes linguistiques en milieu scolaire montréalais demeurent plus ambiguës et soulèvent parfois des débats passionnés (Berthelot, 1991; CSE, 1993; Mc Andrew, 1993; MEQ, 1995). Dans un contexte où la scolarisation des jeunes immigrants en français et leur apprentissage de cette langue sont désormais mandatés par la loi, celui-ci est souvent perçu comme le révélateur ultime de l'impact réel du volet scolaire de la Loi 101 sur la dynamique sociolinguistique qui prévaudra au Québec et surtout à Montréal, à moyen et à long termes.

Étant donné l'importance des débats que soulève cette question, il est étonnant de constater la paucité des données d'enquêtes empiriques à cet égard. Lorsqu'elles existent, celles-ci sont marquées par trois limites importantes.

Tout d'abord, elles traitent rarement de la situation scolaire comme telle, mais consistent souvent en des études des comportements linguistiques des jeunes Québécois dans divers domaines de la vie sociale réalisées, pour des raisons de commodité, auprès d'échantillons d'élèves de niveau secondaire ou collégial (Bédard et Monnier, 1981; Georgeault, 1981; Locher, 1983a et b, 1993, 1994; Giroux, 1992). De plus, les rares études où l'on ait interrogé les élèves sur leurs pratiques aux niveaux primaire et secondaire (Hensler et Beauchesne,

1987; Sénéchal, 1987) ont été réalisées il y a plus de dix ans, ce qui, dans un contexte de transformation sociolinguistique aussi rapide que celui du Québec, est problématique. Finalement, il faut signaler le peu de recherches portant sur les usages réels. En effet, à l'exception de l'étude de Hensler et Beauchesne (1987), où on a observé des élèves de niveau primaire lors des situations scolaires informelles de communication en dehors de la classe, les autres études menées auprès des jeunes (Bédard et Monnier, 1981; Georgeault, 1981, Sénéchal, 1987; Locher, 1983a, 1983b, 1993, 1994; Mc Andrew, Pagé, Jodoin et Rossell, 1999) ont été réalisées au moyen de questionnaires ou d'entrevues consistant en une auto-évaluation des sujets quant à leurs comportements linguistiques.

On peut cependant dégager de la littérature certaines tendances permettant d'ordonner, sur un continuum, les acquis les plus importants et les situations les plus problématiques quant aux usages et attitudes linguistiques chez les jeunes d'origine immigrée en milieu scolaire. D'une façon générale, les études font ressortir :

- 1) un usage important ou du moins en nette progression du français en milieu scolaire avec les amis et même avec la fratrie (Hensler et Beauchesne, 1987; Veltman et Paré, 1995; Mc Andrew, Pagé, Jodoin et Rossell, 1999). Toutefois, l'usage de l'anglais, bien qu'en décroissance, demeure important et les langues d'origine continuent à jouer un certain rôle avec la famille (Hensler et Beauchesne, 1987; Sénéchal, 1987; Giroux, 1992);
- 2) une progression appréciable du pourcentage d'élèves allophones choisissant librement de fréquenter un cégep de langue française. Celle-ci est passée de 15,6 % en 1981 à 42,7 % en 1997 (MEQ, 1998), même si des reculs périodiques à cette progression ont été observés;
- 3) une situation plus ambiguë en ce qui concerne les attitudes à l'égard de la langue¹. Dans l'ensemble, il semblerait toutefois que les jeunes allophones adoptent, dans une certaine mesure, les comportements du groupe majoritaire du secteur scolaire qu'ils fréquentent (Sénéchal, 1987; Locher, 1993, 1994; Mc Andrew, Pagé, Jodoin et Rossell, 1999).

¹ Celle-ci pourrait être liée, entre autres, à la faiblesse de la taille de la population immigrée au sein des échantillons lors des grandes enquêtes sur ces questions réalisées auprès des élèves francophones ou anglophones.

L'identification des déterminants des comportements observés témoigne également de limites importantes, notamment la rareté d'études corrélatives tentant de vérifier l'impact de divers facteurs de «sens commun» évoqués par les intervenants ou les groupes de pression. L'essentiel des études empiriques réalisées en milieu scolaire sur cet enjeu consiste plutôt en une juxtaposition des résultats d'observation, qui montrent, par exemple, que l'ancienneté d'implantation des élèves semble jouer un rôle important mais, à l'inverse de ce que la théorie dans des situations sociolinguistiques normales permettrait d'avancer. Le clivage le plus souvent constaté à cet égard oppose en effet les communautés pré-Loi 101 aux communautés post-Loi 101 (Sénéchal, 1987; Locher, 1993; Mc Andrew, Pagé, Jodoin et Rossell, 1999). La connaissance préalable du français ainsi que le fait d'avoir vécu dans une société où le français jouissait d'un certain statut sont également signalés (Veltman et Paré, 1995).

Un autre facteur, celui de la densité ethnique, a fait l'objet d'une étude exploratoire (Hensler et Beauchesne, 1987) qui portait uniquement sur les écoles franco-catholiques. Celle-ci concluait à un usage dominant du français entre le personnel et les élèves, quelle que soit la composition ethnique des écoles, et à un usage dominant du français comme langue commune entre élèves francophones et allophones, dans la majorité des écoles à haute densité ethnique. Les chercheurs identifiaient également d'autres facteurs susceptibles d'inverser la dynamique globalement positive de francisation vécue par le milieu scolaire. Parmi ceux-ci, il faut signaler tout particulièrement l'impact de la composition de la population allophone, notamment de la présence d'anglophones ou d'allophones appartenant à une communauté traditionnellement anglicisée (qui a également été identifié dans l'étude Veltman et Paré, 1995, et celle de Mc Andrew, Pagé, Jodoin et Rossell, 1999), ainsi que celui de son degré de diversité.

Plus de vingt ans après l'adoption de la Loi 101, il semblait donc pertinent d'établir un bilan plus exhaustif de l'état des usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique et de tenter une identification plus rigoureuse de leurs déterminants institutionnels. Le projet *Concentration ethnique et usages linguistiques*, soutenu conjointement par le MCCI, le MEQ, Immigration et métropoles et le CLF, visait quatre objectifs :

- 1) dresser un portrait d'ensemble de l'usage du français, de l'anglais ou d'autres langues dans des milieux scolaires de la grande région métropolitaine présentant des taux de présence variés d'élèves non francophones, en fonction des situations de contacts, des antécédents linguistiques des élèves en présence ainsi que de tout autre facteur institutionnel qui pourrait s'avérer pertinent;
- 2) contraster les perceptions des acteurs scolaires à cet égard avec l'observation structurée des usages linguistiques tels qu'ils se produisent dans divers lieux de vie;
- 3) effectuer une comparaison des dynamiques spécifiques à chacun des milieux en fonction du taux de présence des non-francophones et de la composition ethnolinguistique de cette clientèle;
- 4) proposer des hypothèses quant à l'impact respectif de ces facteurs sur l'usage du français comme langue commune en milieu scolaire, susceptibles d'orienter l'action des décideurs dans ce domaine.

2. MÉTHODOLOGIE

Choix des écoles étudiées

L'étude, qui s'est étendue sur une période de deux ans, soit entre 1997 et 1999, s'est déroulée dans vingt écoles réparties également entre le niveau primaire et le niveau secondaire et appartenant à cinq commissions scolaires de l'île de Montréal. Afin d'assurer à la fois la variété des situations étudiées et une représentativité large de l'étude, le choix de ces écoles a été généré en fonction d'une matrice à deux dimensions, soit la densité non francophone et le niveau de francisation attendu en fonction de la composition linguistique de la clientèle.

Les quatre catégories relatives à la présence des non-francophones (faible = < 25 %; moyenne = 25 à 50 %; forte = 50 à 75 %; très forte = + 75 %) reflètent la classification dominante en milieu scolaire et très largement employée dans les diverses recherches québécoises. L'opérationnalisation des catégories relatives à la composition de la clientèle a nécessité plus

d'innovation. En effet, cette modalité de classement des écoles devait permettre de rendre compte de la manière la moins arbitraire possible de la complexité plus ou moins grande de leur tâche de promotion du français, en fonction des attitudes et comportements linguistiques qui diffèrent au sein des communautés allophones. À cette fin, nous avons développé un nouvel indicateur, l'indice *trad*², qui mesure, dans chaque école, la force de la tendance «spontanée» (soit avant toute intervention pédagogique) vers le français ou l'anglais, si l'on assume que les élèves suivent les comportements du groupe d'âge de leurs parents en matière de mobilité linguistique. L'indice attribué à chaque école représente donc le rapport entre le nombre d'élèves francophones et le nombre d'élèves anglophones, auxquels ont été intégrés les élèves de langue maternelle autre, dans l'exacte proportion où les 25-44 ans de leur communauté ont effectué un transfert vers le français ou l'anglais au recensement de 1991. Les écoles ont ensuite été regroupées en quatre catégories, en fonction du caractère plus ou moins élevé de leur indice *trad*, soit celles où le niveau de francisation attendu est très élevé, élevé, moyen ou faible.

Le plan d'échantillonnage fut établi pour chaque niveau scolaire, primaire et secondaire en tenant compte du fait que les partenaires de l'étude désiraient un sur-échantillonnage des écoles à haute densité, sujet principal de la recherche, et que certaines catégories théoriques générées par la matrice n'existaient pas sur le terrain (par exemple une école à faible densité de non-francophones dont le *trad* serait faible). À partir de données fournies par le Conseil scolaire de l'île de Montréal pour l'année scolaire 1994-1995, nous avons ensuite classé chacune des écoles de l'île en fonction des deux critères d'échantillonnage et fait, pour chaque sous-catégorie, deux ou trois propositions qui tenaient également compte de l'équilibre à respecter entre commissions scolaires et entre les milieux favorisés et défavorisés. Le choix final des écoles retenues a été laissé aux commissions scolaires, en consultation avec les écoles concernées.

² Celui-ci est ainsi nommé pour rappeler qu'il s'agit des comportements traditionnels au sein de chaque communauté et non nécessairement de ceux qui prévaudront chez les «enfants de la Loi 101».

Les tableaux 1 et 2 présentent l'échantillon définitif des écoles établi au printemps 1997.

[Insérer tableaux 1 et 2 ici]

Le but de l'exercice était d'établir un échantillon raisonné qui permette de distinguer les effets de la densité non francophone des effets de la prédisposition du milieu à adopter le français ou l'anglais comme langue commune. Le choix final surévalue donc les milieux problématiques (écoles à haute densité non francophone/indice *trad* faible) par rapport à la situation prévalant dans l'ensemble des écoles de l'île de Montréal.

Démarche de recherche

La recherche comportait trois volets : une enquête auprès de divers intervenants scolaires (direction, enseignants, personnel de surveillance) sur le climat général de leur école et sur leurs perceptions de la dynamique linguistique prévalant dans leur milieu; une observation structurée et systématique des usages linguistiques entre élèves lors des diverses situations de contacts informels ainsi que des entrevues auprès de groupes d'élèves de niveau secondaire sur leurs choix linguistiques à l'école et à l'extérieur de l'école et sur les facteurs influençant leurs comportements à cet égard. Nous nous limiterons ici, étant donné l'espace imparti, au second volet qui constituait le cœur de la recherche³.

Nous avons réalisé en moyenne cinq jours d'observation dans les écoles secondaires et de deux à trois jours dans les mêmes écoles primaires, pour un nombre total moyen d'observations variant de 200 à 1 445 au niveau primaire et de 1 576 à 3 758 au niveau secondaire, selon la taille des écoles et la complexité de leur situation linguistique. Afin d'assurer l'équilibre des observations et de minimiser les risques de biais associés à certains événements, ces activités d'observation se sont étendues sur près d'un mois dans chaque école et avaient lieu différents jours de la semaine. Les principaux lieux d'observation étaient la cour d'école et la cantine (au

³ Certaines données des entrevues avec les élèves seront toutefois évoquées, lorsqu'elles permettent de nuancer ou de compléter les résultats de l'observation.

niveau primaire), ainsi que les corridors adjacents aux casiers et à la cafétéria (au niveau secondaire). À partir des informations reçues des intervenants scolaires, nous avons également identifié d'autres lieux de contact significatifs pour l'ensemble des élèves ainsi que les moments les plus propices à l'observation dans chacune des écoles. Par la suite, nous établissions un plan de localisation des lieux choisis pour l'observation et nous divisions ces lieux en plusieurs secteurs que se partageaient en alternance les diverses observatrices.

La durée des observations était ajustée en fonction des caractéristiques des lieux mais, en général, assez courte, puisqu'il s'agissait de prendre un portrait instantané de la langue parlée au moment de l'observation et non d'étudier la dynamique linguistique de chacun des groupes observés.

En plus de renseignements généraux relatifs à l'observation, la grille d'observation visait à codifier les données concernant directement l'objet de l'étude, soit les langues parlées, en y distinguant le français, l'anglais et les langues d'origine (et en identifiant, si possible, ces dernières) ainsi que la langue prédominante dans le cas où plus d'une langue était employée. Des observations sur diverses variables situationnelles susceptibles d'influencer la dynamique linguistique soit, entre autres, le sexe des élèves, la taille des groupes observés ainsi que leur composition (homogène ou hétérogène) ont également été recueillis⁴. Dans un premier temps, les

⁴ Ces données, qui ne seront pas discutées ici, ont été traitées de manière qualitative dans le rapport, à l'exception de deux écoles secondaires où un traitement informatique a permis de tester certaines hypothèses émergent de l'analyse.

données relatives aux langues parlées ou prédominantes ont été saisies de manière informatique à partir des rapports d'observation, ce qui nous permet de dresser un portrait de la part respective du français, de l'anglais et des langues d'origine dans chacune des écoles. Diverses analyses statistiques, qui sont décrites plus loin, ont ensuite été effectuées, d'une part, pour cerner la force relative du français par rapport à l'anglais dans chacun des milieux et, d'autre part, pour tester la validité de diverses hypothèses quant aux facteurs institutionnels déterminant les usages linguistiques.

3. Description des résultats

La part respective des langues

Au primaire, comme on peut le constater au graphique 1, avec un taux de présence se situant entre 67,5 % et 99,7 %, le français ressort comme étant la langue d'usage des élèves. Selon nos observations, le taux de présence du français, qui dépasse 90 % dans six des dix écoles, est de plus de 95 % dans quatre écoles: P-4 (97,3 %), P-7 (98,6 %), P-8 (99,5 %) et P-10 (99,7 %). Les deux autres écoles où nous avons observé un taux supérieur à 90 % sont l'école P-2 (92,0 %) et l'école P-5 (94,5 %). Les quatre écoles où le taux de présence du français est inférieur à 90 %, sont l'école P-1 (67,5 %), où le pourcentage d'élèves non francophones est de 92,3 %; l'école P-6 (86,3 %), où une partie de la clientèle est composée d'élèves qualifiés de «bilingues» par les intervenants scolaires; l'école P-3 (86,8 %), dont la majeure partie de la clientèle est allophone (79,1 % des élèves ont une langue maternelle autre que le français) et où nous avons noté près de 4 % de cas d'alternance codique impliquant l'usage du français et de la langue d'origine; et finalement l'école P-9 (89,9 %), où 12,2 % de la clientèle déclare l'anglais comme langue maternelle.

[Insérer graphique 1 ici]

Par ailleurs, l'anglais n'est présent que dans quatre écoles : P-2 (4,7 %), P-9 (8,3 %), P-6 (13,3 %) et P-1 (27,7 %). Cette présence de l'anglais est surtout liée au type de clientèle qui comprend un pourcentage important d'élèves ayant l'anglais comme langue maternelle (entre 11,5 % et 22,2 %) ou langue seconde (par exemple, 30 % d'élèves philippins ou du sous-continent indien à l'école P-6).

Quant aux langues d'origine, elles sont présentes dans la plupart des écoles, mais le taux décelé est souvent très faible. Les écoles P-1 (4,3 %), P-5 (4,9 %) et P-3 (8,0 %) présentent les taux les plus élevés; ces écoles comptent parmi leur clientèle des élèves d'accueil (P-1 et P-3) ou de post-accueil (P-5). Dans toutes les autres écoles, les pourcentages concernant l'usage des langues d'origine varient entre 0 % et 2,7 %, le pourcentage attribuable à l'usage d'une seule langue n'excédant pas 1,5 %, sauf à l'école P-2 où l'usage des langues asiatiques atteint 2,1%.

Au secondaire (Graphique 2), le français occupe également la première place comme langue d'usage des élèves de niveau secondaire lors de leurs activités non structurées. Sa part relative est cependant plus faible et l'écart entre les écoles est plus élevé qu'au niveau primaire, son taux de présence variant entre 53,1 % et 98,4 %. Avec un taux de 98,4 %, l'école S-10 est celle où la part relative du français est la plus élevée. Ce taux élevé d'usage du français est sans doute lié aux caractéristiques de la clientèle dont la majeure partie (75,4 %) déclare le français comme langue maternelle et qui comprend peu d'élèves immigrants (environ 17 %). Deux autres écoles, S-7 (80,4 %) et S-8 (80,5 %) ont un taux de présence du français supérieur à 80 %. À l'école S-7, même si la densité non francophone est forte, la diversité ethnolinguistique et la présence d'une importante clientèle d'origine haïtienne (23,8 %) pourrait favoriser l'usage du français. À l'école S-8, le taux important d'élèves francophones (58,9%), combiné à la diversité ethnolinguistique de la clientèle de l'école, pourrait contribuer à l'usage du français.

[Insérer graphique 2 ici]

À l'inverse, l'école S-1 et l'école S-2 sont celles où les taux observés d'utilisation du français sont les plus faibles (53,2 % et 54,6 %). Il faut souligner que ces écoles présentent des taux très

élevés de densité non francophone (85,9 % et 85,2 % respectivement). De plus, l'école S-2 a une clientèle immigrante importante (plus de 80 % des élèves sont nés à l'étranger) et près de 25 % des élèves de l'école sont inscrits en classe d'accueil.

Les cinq autres écoles se situent entre ces deux extrêmes. Deux d'entre elles, les écoles S-3 et S-4, dont environ 85 % de la clientèle déclare une langue maternelle autre que le français et où les concentrations de certains groupes ethnolinguistiques sont assez importantes, présentent un taux respectif de présence du français de 64,2 % et de 65,6 %. À l'école S-5, où 76,3 % de la clientèle est allophone, la part du français est de 69,8 %. À l'école S-6, où près de 60 % des élèves sont nés à l'étranger et dont la clientèle d'accueil représente environ 10% de la clientèle totale, la part du français est de 73,5 %. À l'école S-9, où la clientèle de langue maternelle française est relativement importante (environ 66,4 %), le taux de présence du français est de 73,1 %. Il faut souligner cependant que la clientèle anglophone de cette école représente 9,7 % de la clientèle totale et que, selon les intervenants scolaires, une large part des élèves francophones qui la fréquentent seraient familiers avec la langue anglaise.

Par ailleurs, l'anglais est présent dans toutes les écoles secondaires, où son taux varie entre 0,7 % et 35,6 %. Les trois écoles où l'anglais est plus présent, sont les écoles S-1, S-9 et S-5 où cette langue est deuxième en importance. L'école S-1, où le taux de présence de l'anglais est le plus élevé, accueille un pourcentage relativement important d'élèves anglophones (11,5 % de la clientèle totale) et d'élèves ayant une connaissance préalable de l'anglais. L'école S-9 occupe la deuxième place quant à l'usage de l'anglais (24,6 %). Cette école se caractérise par la présence d'une clientèle francophone familière avec la langue anglaise (langue du quartier) à laquelle s'ajoutent des élèves anglophones (9,7 %) dont certains auraient choisi de fréquenter l'école française. L'école S-5, où le taux de présence de l'anglais est de 21,1 % accueille une importante clientèle non francophone (76,3 %) parmi laquelle on retrouve des élèves anglophones (6,7 % de la clientèle totale) et des élèves allophones dont l'anglais est la langue seconde.

À l'inverse de l'anglais, les langues d'origine occupent la seconde place dans sept écoles. C'est à l'école S-2 que les langues d'origine ont le plus d'importance (30,5 %), devançant l'anglais par plus de 16 points. Viennent ensuite, par ordre décroissant, les écoles S-6 (23,2 %), S-3 (21,1 %), S-7 (18,4 %), S-4 (17,1 %), S-8 (10,9 %) et S-10 (0,9 %). À l'exception des écoles S-8 et S-10 (où le taux de présence des langues d'origine est inférieur à 1 %), ces écoles ont des classes d'accueil. Dans les trois autres écoles, S-1 (où les élèves de l'accueil représentent 7,6 % de la clientèle), S-9 et S-5, la part relative des langues d'origine varie entre 1,7 % et 10,9 %. Dans l'ensemble, les langues d'origine pratiquées dans les écoles reflètent le poids des groupes allophones, leur relative concentration ainsi que la présence plus ou moins importante du secteur de l'accueil, bien que les pourcentages d'usages observés soit toujours bien inférieurs aux données démographiques de l'école.

On peut donc conclure que le français prédomine dans chacune des 20 écoles étudiées comme langue d'usage des élèves lors des activités non structurées, son taux de présence étant toujours supérieur à la somme des autres langues (anglais et langues d'origine). On remarque également que le taux de présence du français est globalement plus élevé dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires. En général, la seconde place est plutôt occupée par les langues d'origine que par l'anglais (13 écoles sur 20). Dans les deux cas il s'agit d'une présence assez faible au primaire et variée mais plus significative au secondaire.

Par ailleurs, dans toutes les écoles, le taux d'alternance codique observé – soit l'utilisation de plus d'une langue au cours d'une même conversation – est très faible⁵.

LA FORCE RELATIVE DU FRANÇAIS

Dans le contexte sociolinguistique spécifique de Montréal, la compétition pour le statut de langue commune se fait essentiellement entre le français et l'anglais. En effet, quelle que soit

⁵ Ce résultat, qui contredit certaines déclarations des intervenants et des élèves eux-mêmes, pourrait relever, d'une part, de la méthodologie utilisée (observations de courte durée) et, d'autre part, de la difficulté objective de mener une conversation simultanément dans plus d'une langue.

l'importance actuelle de la pratique des langues d'origine en milieu scolaire, notre analyse montre que leurs locuteurs les utilisent presque exclusivement comme des langues d'échange intragroupes. De plus, si l'on se fie à l'expérience historique québécoise et canadienne à cet égard, il est probable que l'utilisation des langues d'origine soit davantage un phénomène transitoire que permanent. L'avenir démolinguistique de la société québécoise sera donc plutôt déterminé par le rapport d'utilisation du français et de l'anglais observée chez les jeunes.

Pour mieux cerner cette dynamique, nous avons construit un indice de force relative du français (FRF), par rapport à l'anglais qui fait abstraction de la pratique des langues d'origine⁶ et qui est défini comme suit :

$$\text{FRF} = \frac{\text{échanges en langue française en tout ou en partie}}{\text{l'ensemble des échanges en langue française ou en langue anglaise en tout ou en partie}} \times 100$$

Une valeur de 100 indique donc qu'aucun échange impliquant l'anglais n'a été observé lors de la cueillette des informations, le rôle de langue commune lors des échanges informels des élèves de l'école étant assumé exclusivement par le français; une valeur de 50 représente un milieu informel partagé également entre le français et l'anglais.

L'analyse de cet indice confirme que le français occupe une position importante dans l'ensemble des écoles étudiées, sa force étant supérieure à 80,0 dans 15 écoles et à 90,0 dans 12 de ces écoles. Comme on peut le voir au graphique 3, c'est au niveau primaire, où sa force relative atteint 100,0 dans quatre écoles, que la présence du français est la plus forte. Au niveau

⁶ Sont également exclus du calcul les échanges bilingues et trilingues impliquant le français et l'anglais – un phénomène marginal – puisqu'il est impossible de déterminer laquelle des langues a préséance.

secondaire, la force relative du français varie entre 59,9 et 99,3, révélant un bilan plus partagé, bien que globalement favorable au français.

[Insérer graphique 3 ici]

4. ANALYSE DE L'IMPACT DE DIVERS FACTEURS INSTITUTIONNELS SUR LA FORCE RELATIVE DU FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES

Dans la partie qui suit, nous examinerons les liens entre un ensemble de variables reflétant diverses caractéristiques institutionnelles des 20 écoles étudiées ainsi que leur contribution respective au niveau de la force relative du français (FRF) dans chacun des milieux⁷.

Description des variables explicatives

Comme un des objectifs principaux de la recherche consistait à examiner le rôle de la densité non francophone et de la composition ethnolinguistique de la clientèle de l'école sur les usages linguistiques, l'indice *trad* et la densité non francophone s'imposent d'office comme variables explicatives de la valeur de l'indice FRF. Il s'agit dans les deux cas de variables numériques ayant une valeur se situant sur une échelle de 0 à 100.

L'autre variable structurante de l'analyse est le niveau scolaire. Il s'agit d'une variable binaire où l'on distingue écoles primaires (valeur = 0) et secondaires (valeur = 1).

En dehors de ces trois variables structurantes, nous avons tenté de prévoir lors de l'échantillonnage une certaine présence d'écoles défavorisées, d'écoles regroupant des classes d'accueil et d'écoles de diverses commissions scolaires, notamment celles du réseau protestant. En ce qui concerne les deux premières variables, il est légitime de penser qu'elles puissent

⁷ Étant donné la sur-représentation d'écoles à haute densité non francophone et à indice *trad* faible au sein de notre échantillon, on ne peut, en toute rigueur, généraliser ces résultats à l'ensemble du milieu scolaire francophone montréalais. Cependant, il est plausible de penser que les facteurs agissant sur le niveau FRF dans des milieux peu propices à la francisation auraient autant, sinon davantage, de poids dans une situation plus «normale».

avoir un impact sur les pratiques linguistiques, bien qu'il soit difficile de prédire dans quel sens en ce qui concerne la défavorisation. Quant à la variable «appartenance à une commission scolaire du réseau protestant», elle se justifie par l'importante médiatisation des enjeux linguistiques dans certaines écoles de ce réseau et la perception répandue voulant que, du fait de leur appartenance à un ensemble anglophone plus large, celles-ci aient été moins francisantes que leurs contreparties catholiques.

Sur le plan opérationnel, ces variables sont définies comme suit :

- l'indice de défavorisation du Conseil scolaire de l'île de Montréal qui représente une variable numérique ayant une valeur de 0 à 100⁸;
- la proportion des élèves inscrits en classes d'accueil dans l'établissement;
- l'appartenance ou non de l'école à une commission scolaire du réseau protestant; l'appartenance est codifiée 1, la non-appartenance, 0.

Trois autres variables ont été retenues pour leur intérêt heuristique : la taille de l'école, la diversité linguistique du groupe allophone et la politique linguistique locale de l'école. Par rapport à la taille de l'établissement, on peut supposer qu'un milieu scolaire de plus petite taille est généralement plus intime; ce type de milieu pourrait conduire à un niveau de francisation supérieur. On peut également croire que le français s'imposera plus facilement comme *lingua franca* au sein de l'école lorsque le groupe allophone est très hétérogène et permet moins l'établissement de regroupements par langue lors des échanges informels. Enfin, étant donné les débats sociaux importants sur la pertinence et l'efficacité de politiques plus ou moins coercitives en matière de promotion du français au sein des écoles, il apparaissait intéressant d'aborder cet aspect.

⁸ L'indice de défavorisation d'une école «se fonde sur l'indice global de défavorisation de l'unité de planification scolaire (UPS) du lieu de résidence de chacun des élèves inscrits...» (St-Jacques *et al.*, 1996, p. 109). À son tour, cet «indice... est calculé à partir de quatre variables: une variable pivot (le faible revenu) et

Ces trois variables sont définies comme suit :

- la taille de l'établissement est évaluée en fonction du nombre d'élèves au 30 septembre de l'année pendant laquelle l'étude a été réalisée;
- pour l'indice de la diversité linguistique: après l'étude de divers indicateurs potentiels, nous avons retenu l'indicateur suivant :
- élèves des trois groupes non francophones

les plus importants x 100

$$\text{IDL} = 100 - \frac{\text{ensemble des élèves non francophones}}{\text{ensemble des élèves non francophones}}$$

- quant à l'appréciation de la politique linguistique locale, elle a été évaluée à partir des données d'entrevues réalisées auprès des intervenants scolaires sur une échelle de quatre points (liberté totale; incitation; valorisation active; mesures coercitives).

Résultats de l'analyse de régression simple

Dans un premier temps, nous avons examiné l'effet de chaque variable étudiée sur la valeur de l'indicateur de force relative du français (FRF).

[Insérer tableau 3 ici]

Le tableau 3 montre clairement l'importance de l'indice *trad* comme facteur associé à la présence d'un milieu favorable au français. En fait, tel qu'indiqué par le coefficient de détermination, cet indicateur nous permet d'éliminer près de 50 % de l'incertitude entourant le niveau relatif de l'indice FRF. Pour son pouvoir explicatif, nous retrouvons en deuxième position l'indice de la diversité linguistique, suivi de l'appartenance de l'école en 1997-1998 au réseau protestant, puis de plus loin par le niveau scolaire et l'incidence de la densité non francophone. Plus loin encore, la présence des élèves en classe d'accueil n'explique que 3,4 %

trois variables de réajustement (la monoparentalité féminine, la sous-scolarisation des mères, l'absence prolongée de pères de famille du marché du travail).» (*Ibid*, p. 33).

de la variance alors que les trois autres indicateurs retenus dans l'étude ne semblent pas affecter de manière appréciable le niveau de la force relative du français.

Fait intéressant à noter pour les variables de type numérique, mis à part l'indice *trad*, tous les facteurs étudiés montrent un rapport négatif avec l'indice FRF. C'est dire qu'une densité non francophone plus élevée, une diversité linguistique accrue chez les non-francophones, une proportion plus importante des élèves en classes d'accueil, une école plus importante en taille, un niveau de défavorisation plus important et une politique linguistique plutôt coercitive, tous ces facteurs sont associés à un niveau de l'indice FRF plus faible. Quant aux variables binaires, l'incidence du français serait moins élevée au niveau secondaire ainsi que dans les écoles de l'ancien réseau protestant.

Résultats de l'analyse de régression multiple

La technique de régression multiple permet de déterminer la contribution relative d'un ensemble de facteurs à l'explication du niveau de l'indice FRF. À cette étape de l'analyse, la corrélation des facteurs explicatifs est éliminée; chaque coefficient de régression représente l'apport autonome de chaque facteur à l'explication de la variance observée, faisant abstraction de l'apport de toutes les autres variables toujours présentes. Pour simplifier la présentation des résultats, nous ne présenterons que l'équation optimale, c'est-à-dire celle dont le « r^2 » est le plus élevé.

Présentation de l'équation optimale

Lors des analyses de l'impact de l'ensemble des variables, l'équation optimale élimine tous les facteurs qui ne ressortent pas aux tests statistiques de signifiante ($P < ,05$). Cinq variables, soit l'indice *trad*, la densité non francophone, la taille de l'établissement, le niveau scolaire (primaire et secondaire), la diversité linguistique du groupe non

francophone et l'appartenance à l'ancien réseau protestant rencontrent cette exigence. L'équation optimale, dont le terme constant est fixé à zéro (0), s'écrit comme suit :

$$\text{FRF} = (0,886 * \text{indice trad}) + (0,375 * \text{densité non francophone}) - (18,550 \text{ niveau secondaire}) + (0,010 * \text{taille de l'établissement}) - (7,170 \text{ réseau protestant}) + (0,196 * \text{indice de diversité linguistique})$$

Le coefficient de détermination (r^2) pour cette équation est de 0,897, c'est-à-dire que la connaissance des valeurs de nos variables explicatives nous permet de prédire avec *un niveau de certitude exceptionnellement élevé* la valeur de l'indice FRF pour l'ensemble des écoles étudiées.

Valeur et signe des coefficients

Dans l'analyse de régression multiple, le coefficient de régression représente la contribution autonome de chaque variable, ceci en tenant compte de l'effet de toutes les autres variables présentes. Ainsi, l'augmentation de 1 % de l'indice *trad* dû à la présence d'élèves francophones ou issus des communautés francisantes, ferait croître l'indice FRF de presque autant, soit 0,891 %, et cela, indépendamment des effets des autres variables.

Cette même équation révèle également que l'indicateur FRF est de 18,55 % inférieur dans les écoles secondaires, toutes choses étant égales par ailleurs. On peut supposer que la volonté de se faire accepter par les autres élèves et par le personnel de l'école est plus forte chez les enfants les plus jeunes ou encore, que la masse critique des étudiants d'origine ou d'orientation anglophone est insuffisante pour permettre le développement des réseaux d'amitiés d'expression anglaise.

Pour sa part, l'augmentation de la densité non francophone est associée à la croissance de la force relative du français. Pour chaque augmentation de 1 % de la densité non francophone,

l'indice FRF croît de 0,375 %. Bien que difficile à interpréter sur le terrain, ce résultat montre qu'une densité plus élevée d'élèves non francophones ne diminue pas nécessairement la force du français.

Quant à l'effet de l'appartenance à une commission scolaire du réseau protestant en 1997-1998, l'indice FRF accuse un retard de 7,170 points par rapport aux écoles d'autres commissions scolaires. Il s'agit toujours d'un effet indépendant des autres facteurs, que l'on peut interpréter comme l'effet d'un *ethos* institutionnel anglicisant ou d'une sélection privilégiée de ces commissions scolaires par les parents les plus anglophiles à l'intérieur de chacune des communautés allophones.

Toujours selon l'équation optimale, la taille de l'établissement est également reliée de façon significative à l'indice FRF. Indépendamment de tous les autres facteurs examinés, l'ajout de 100 élèves dans un établissement est associé à la croissance d'environ 1 point ($100 * 0,010$) de l'indice FRF. Si l'impact est plutôt mitigé, force est de constater que les petites écoles n'accomplissent pas nécessairement mieux leur mission de francisation que les plus grandes!

Enfin, une plus grande diversité linguistique chez les non-francophones semble légèrement favorable à la francisation. Pour chaque point de pourcentage que fait croître l'indice de la diversité linguistique, l'indice FRF augmente de 0,196 points. La mixité linguistique chez les non francophones semble donc créer le besoin d'utiliser le français comme *lingua franca*.

Quant aux autres facteurs testés dans le cadre de notre analyse, aucun ne s'avère significatif. Que ce soit l'appartenance au milieu favorisé ou défavorisé, le caractère plus ou moins coercitif de la politique linguistique locale de l'école ou l'importance du secteur d'accueil⁹, aucun de ces facteurs n'apporte une contribution autonome et indépendante à l'explication du niveau de l'indice FRF.

⁹ Rappelons que ce résultat, qui n'implique pas que cette clientèle n'ait pas des besoins particuliers en matière de soutien à l'apprentissage du français, n'a rien d'étonnant : en effet, l'indice FRF fait précisément

CONCLUSION

L'ensemble des données colligées dans le cadre de la recherche «*Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*» montre clairement, qu'évaluée à l'aune des usages linguistiques prévalant entre les élèves lors de leurs contacts informels hors de la classe, la francisation en milieu scolaire montréalais va bon train. En effet, au sein des 20 écoles étudiées, les données d'observation révèlent que le français domine, la plupart du temps nettement, que ce soit face à l'ensemble des autres langues parlées à l'école ou dans sa compétition, plus spécifiquement québécoise, avec l'anglais comme langue commune. De plus, à une exception près, l'indice de force relative du français est toujours supérieur au niveau de francisation attendu en fonction de la composition ethnolinguistique de la clientèle. C'est donc dire, que du fait d'un encadrement pédagogique globalement adéquat et surtout de l'engagement du personnel scolaire, ces écoles représentent des milieux de vie où la place du français est nettement supérieure à ce qu'elle occupe au sein des communautés dont sont issus les élèves, telle que révélée par le recensement de 1991. Ces résultats sont d'autant plus positifs que les écoles choisies présentent, par rapport à l'échantillon total des écoles montréalaises, des situations moins favorables, puisque les milieux à haute densité de non-francophones et à indice *trad* faible y sont sur-échantillonnés.

Cependant, il est évident que la francisation s'impose davantage au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Conjugée à la réalité d'usages linguistiques beaucoup plus diversifiés hors de l'école et à la grande popularité du plurilinguisme sur le plan normatif, révélées par les entrevues avec les élèves, cette tendance pourrait indiquer une francisation plus passagère que permanente chez un certain nombre d'élèves. On peut, à l'inverse, penser qu'on fait face à un phénomène généralisé au sein des sociétés occidentales où la multiplicité des appartenances s'impose de plus en plus comme la norme plutôt que l'exception, sans que le besoin et le statut d'une langue commune de partage et d'échange ne soient compromis.

abstraction de la présence des langues d'origine pour se concentrer spécifiquement sur le rapport d'usage du français et de l'anglais dans chacun des milieux.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'identification des divers facteurs institutionnels qui conditionnent la dynamique des usages linguistiques en milieu scolaire, l'étude a d'abord démontré le caractère prédictif extrêmement fort de l'indice *trad* sur la force relative du français. Cette conclusion, conjuguée à l'impact nettement moins important mais surtout légèrement positif, lorsque la contribution spécifique de chacun des facteurs est isolée, de la densité non francophone, vient clairement remettre en question les discours alarmistes qui prévalent dans certains milieux et qui voudraient faire de la «concentration ethnique» en elle-même un obstacle à l'intégration. En effet, c'est bien davantage la composition ethnolinguistique des écoles qui est en jeu, et notamment la part relative des groupes anglophones, anglicisés ou anglophiles, une question qu'il faudra explorer avec délicatesse. En effet, dans certains cas, l'importance relative de l'anglais comme langue commune dans certaines écoles est liée, non à la présence de la clientèle immigrante, mais à celle d'une clientèle anglophone d'implantation ancienne qui choisit librement l'école française.

Quant à l'indice *trad*, son importance vient confirmer le bien-fondé des politiques d'intégration, et notamment celles qui visent la francisation des nouveaux arrivants, mises en place par les divers gouvernements québécois depuis une trentaine d'années. Toutefois, sur l'éclairage relatif aux politiques de sélection que certains voudraient y déceler, une claire mise en garde s'impose. En effet, puisqu'il repose autant et sinon plus sur les caractéristiques postmigratoires des communautés, notamment le contexte qui a prévalu à leur établissement, cet indice ne saurait en aucune façon être confondu avec ce que prétendrait mesurer le concept idéologiquement dangereux et contestable sur le plan scientifique, «d'immigrants francophonisables».

En ce qui concerne plus spécifiquement les politiques scolaires liées à l'intégration des immigrants, la faiblesse de l'indice *trad*, conjuguée à la présence d'autres facteurs identifiés dans l'analyse de régression comme rendant la francisation plus difficile, pourrait servir de base à une classification des écoles susceptibles de recevoir un soutien supplémentaire à la valorisation du français. À cet égard, il est évident que, si les autorités décidaient d'agir, il

faudrait cibler les écoles secondaires, et à l'intérieur de celles-ci, celles où la diversité de la clientèle allophone est moins importante (ce qui favorise, nous l'avons vu, l'établissement de groupes d'échanges et d'amitié plus homogènes sur le plan linguistique) et accessoirement également, les écoles qui appartenaient jusqu'en juillet 1998 au réseau protestant, où la spécificité de la clientèle ou de l'ethos institutionnel semble moins favorable au français. Un examen plus qualitatif des formules de regroupement des élèves pratiquées par les écoles, et notamment de l'impact de l'inscription aux cours avancés d'anglais sur la structuration générale de leur horaire, pourrait également être pertinent.

Finalement, tant l'absence d'un impact significatif du caractère plus ou moins coercitif des politiques linguistiques adoptées par l'école que l'attachement réitéré des jeunes allophones à leur langue maternelle et au pluralisme linguistique, révélé par nos entrevues avec les élèves, plaident résolument en faveur d'une intervention de valorisation du français qui s'inscrive dans une perspective d'enrichissement et de complémentarité avec les compétences que possèdent déjà les élèves.

RÉFÉRENCES

Bédard, É. et Monnier, D. (1981). *Influence de l'environnement linguistique chez les élèves francophones de niveau secondaire IV et V*. Tome I. Québec : Conseil de la langue française.

Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble*. Immigration, Société et éducation. Montréal : CEQ/Éditions St-Martin.

Conseil de la langue française (1995). *Indicateurs de la langue du travail au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil scolaire de l'île de Montréal (1990). *Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Mémoire au Ministre de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal. Février.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement Supérieur et des Sciences.

Georgeault, P. (1981). *Influence de l'environnement linguistique chez les étudiants francophones de niveau collégial I et II*. Tome II. Québec : Conseil de la langue française.

Giroux, L. (1992). *Les adolescents montréalais et la télévision de langue française*. Montréal : Université de Montréal. Toronto : University of Toronto Press.

Hensler, H. et Beauchesne, A. (1987). *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal*. Dossiers du Conseil de la langue française, 25. Québec : Les Publications du Québec.

Locher U. (1994). *Les jeunes et la langue. Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français (de la 4^{ème} année du secondaire à la fin du collégial)*. Tome II. Québec : Conseil de la langue française.

Locher U. (1993). *Les jeunes et la langue. Usages et attitudes linguistiques des jeunes qui étudient en français (de la 4^{ème} année du secondaire à la fin du collégial)*. Tome I. Québec : Conseil de la langue française.

Locher U.M.L. et Locher P.G. (1983a). *Le fait français vécu par les élèves étudiant en anglais en 4^{ème} et 5^{ème} secondaire et en 1^{ère} et 2^{ème} collégial*. Tome III. Québec : Conseil de la langue française.

Locher U. M.L. et Locher P.G. (1983b). *Étude comparative du vécu et de la perception du fait français dans les écoles françaises et anglaises (4^{ème} et 5^{ème} secondaire, 1^{ère} et 2^{ème} collégial)*. Tome IV. Québec : Conseil de la langue française.

Mc Andrew, M. (1993). *L'intégration des élèves des minorités ethnique 15 ans après la Loi 101 : quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région de Montréal*. MCCI, Direction des études et de la recherche.

Mc Andrew, M. et Jodoin, M. (1999). *L'immigration à Montréal au milieu des années 90 : Volet éducation*. Montréal : Immigration et métropoles..

Mc Andrew, M., Pagé, M., Jodoin, M. et Rossell, J. (1999). *L'aptitude au français des élèves montréalais d'origine immigrée : impact de la densité ethnique du milieu scolaire, du taux de francisation associé à la langue maternelle et de l'ancienneté d'implantation de la famille*. *Cahiers québécois de démographie*, 29,1.

Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Fichiers DCS et SIGDEC*. Québec : Direction des statistiques et des études quantitatives.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Une école d'avenir*. Projet de politique d'intégration et d'éducation interculturelle. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : pratiques actuelles et résultats des élèves*. Montréal : Gouvernement du Québec.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Direction des communications.

Monnier, D. (1983). *L'usage du français au travail*. Québec : Conseil de la langue française.

Sénéchal, G. (1987). *Les allophones et les anglophones inscrits à l'école française. Sondage sur les attitudes et les comportements linguistiques*. Québec : Conseil de la langue française.

St-Germain, C. (1988). *La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle. Évolution de 1976 à 1982*. Québec : MEQ.

St-Jacques, M., Côté, A., Germain, A. et Matte, J. (1996). *La défavorisation dans les écoles primaires*. CSIM.

Veltman, C. et Paré, S. (1995). *L'enquête de 1993 sur la pratique linguistique des immigrants*. Montréal : UQAM, Département des études urbaines et touristiques.

Tableau 1

Échantillon d'écoles primaires retenues pour l'étude

Densité non francophone	Niveau attendu de francisation en fonction de la composition linguistique			
	Très élevé	Élevé	Moyen	Faible
> 75 %	P-4 Densité : 84,8 % <i>Trad : 87</i>	P-3 Densité : 79,1 <i>Trad : 71</i>	P-2 Densité : 86,2 <i>Trad : 58</i>	P-1 Densité : 93,6 <i>Trad : 41</i>
> 50 – 75 %	P-7 Densité : 52,7 % <i>Trad : 86</i>	P-5 Densité : 64,8 <i>Trad : 79</i>	P-6 Densité : 60,4 <i>Trad : 60</i>	
> 25 – 50 %	P-8 Densité : 47,2 % <i>Trad : 85</i>	P-9 Densité : 32,2 <i>Trad : 77</i>		
< 25 %	P-10 Densité : 22,4 % <i>Trad : 93</i>			

Tableau 2

Échantillon d'écoles secondaires retenues pour l'étude

Densité non francophone	Niveau attendu de francisation en fonction de la composition linguistique			
	Très élevé	Élevé	Moyen	Faible
> 75 %	S-3 Densité : 84,8 % <i>Trad</i> : 66	S-4 Densité : 84,1 <i>Trad</i> : 63	S-2 Densité : 86,4 <i>Trad</i> : 53	S-1 Densité : 83,5 <i>Trad</i> : 50
> 50 – 75 %	S-7 Densité : 64,6 % <i>Trad</i> : 85	S-6 Densité : 72,8 <i>Trad</i> : 74	S-5 Densité : 78,9 <i>Trad</i> : 64	
> 25 – 50 %	S-8 Densité : 41,1 % <i>Trad</i> : 83	S-9 Densité : 31,4 <i>Trad</i> : 82		
< 25 %	S-10 Densité : 22,9 % <i>Trad</i> : 92			

Tableau 3

Coefficient de détermination pour chaque facteur pouvant influencer la force relative du français

Variable	Coefficient de corrélat	Coefficient de détermination
	(r) ¹⁰	(r ²)
Indice <i>trad</i>	+0,669 ***	0,489
Indice de la diversité linguistique	-0,569 **	0,323
Réseau protestant en 1997-98	-0,531*	0,283
Niveau scolaire	-0,430 *	0,185
Densité non francophone	-0,424 *	0,180
Proportion en classes d'accueil	-0,185 ns	0,034
Taille de l'établissement	-0,091 ns	0,008
Indice de défavorisation	-0,084 ns	0,007
Politique linguistique locale	-0,017 ns	0,000

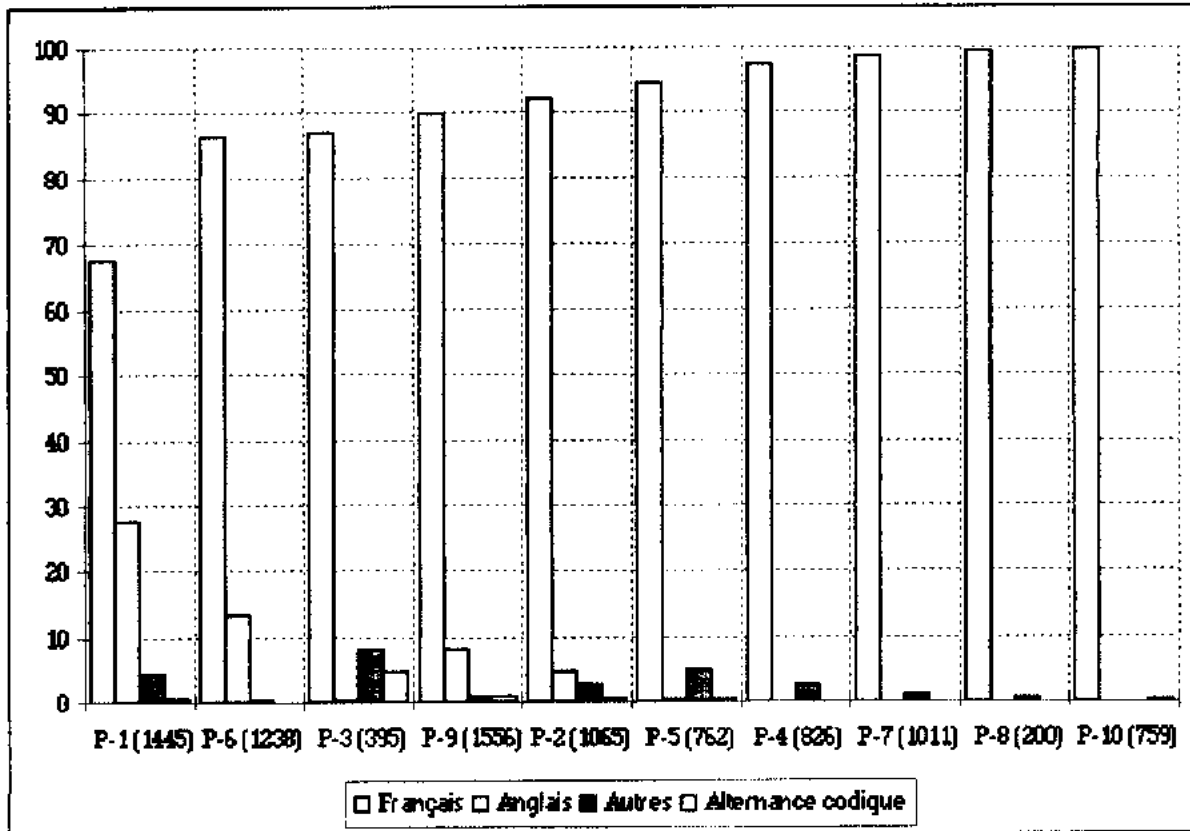
Source : Étude Mc Andrew et Veltman, 1996-1998.

¹⁰ Les astérisques indiquent les niveaux de signification suivants : * = p < 010; ** = p < 01; *** = p < 001.

Graphique 1

Répartition en pourcentage de la pratique linguistique des élèves par école

Niveau primaire (1996-1998)

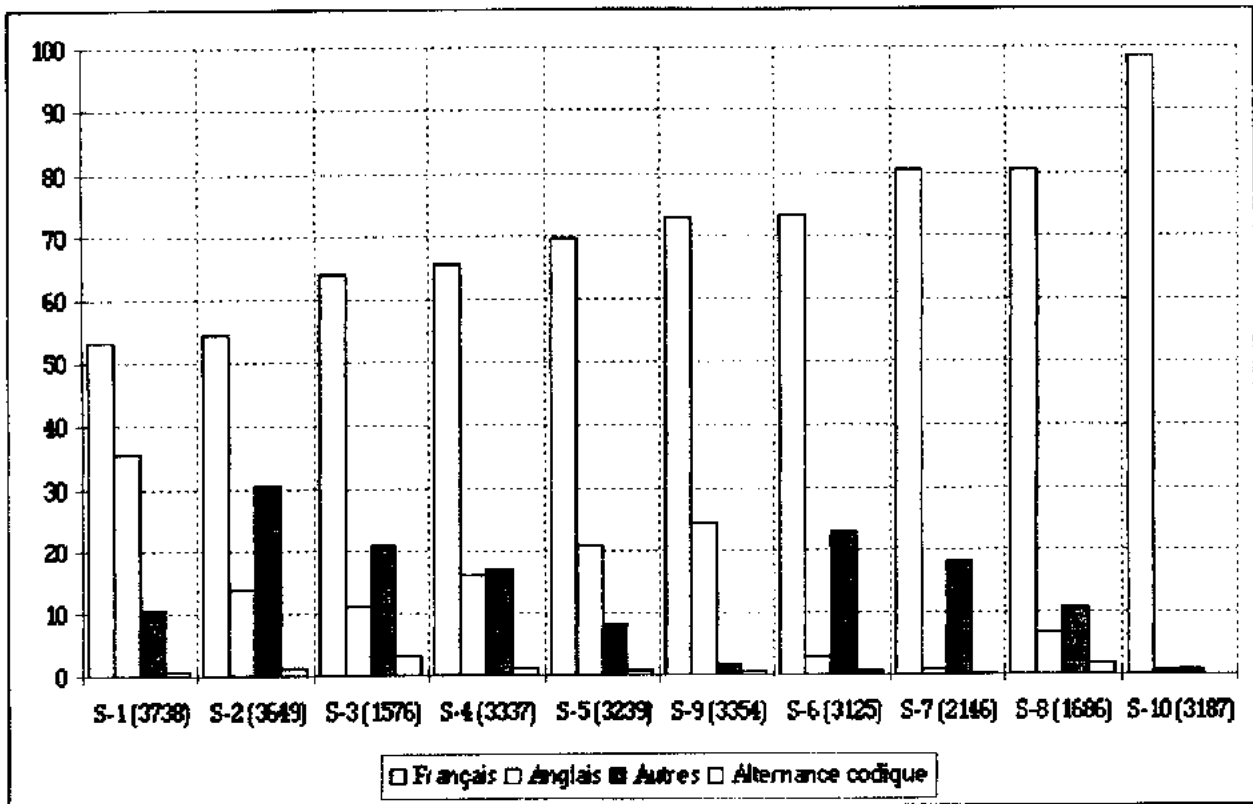


Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'observations réalisées dans chaque école.

Graphique 2

Répartition en pourcentage de la pratique linguistique des élèves par école

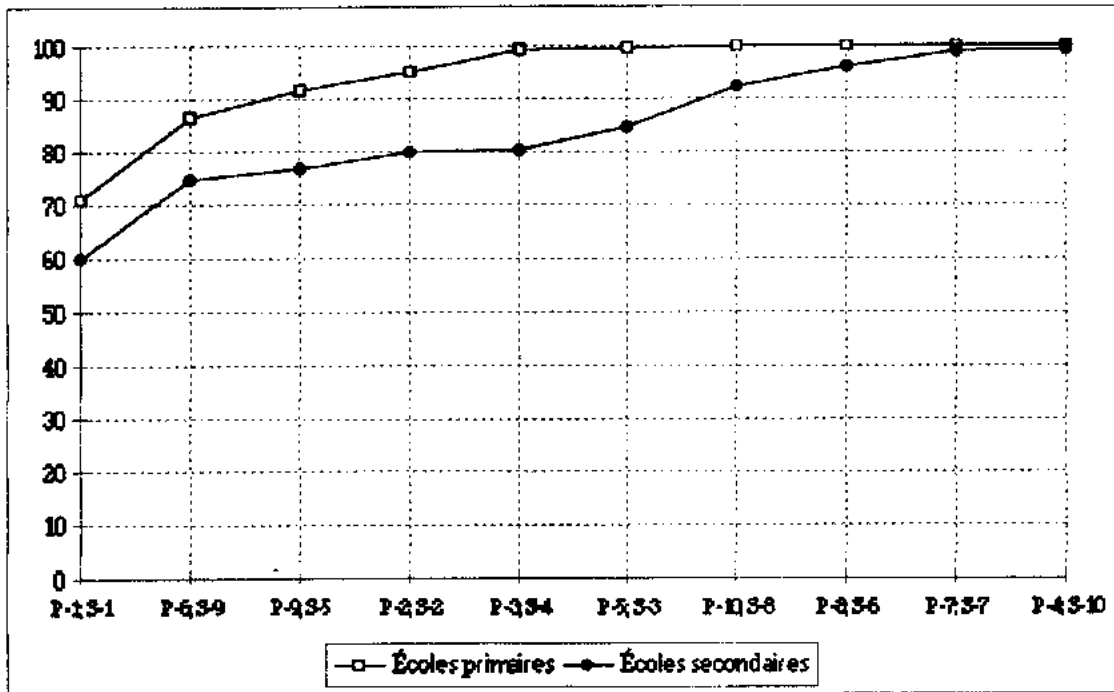
Niveau secondaire (1996-1998)



Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'observations réalisées dans chaque école.

Graphique 3

Force relative du français : niveaux primaire et secondaire (1996-1998)



Comprovació empírica dels avenços del català 1993-2000.

Comparació de l'evolució dels resultats obtinguts fa set anys amb els actuals a partir d'una mostra representativa d'alumnes de 16 anys de tot Catalunya.

ERNEST QUEROL PUIG

1.-OBJECTE DE L'ESTUDI

La proposta de treball empíric que presentem pretén esbrinar l'evolució dels resultats obtinguts l'any 1993 amb els que s'obtidran en la present recerca. La comparació ens permetrà comprovar l'evolució dels resultats del procés de normalització lingüística en els darrers set anys. El treball és quantitatiu i està enfocat des de la psicologia social. Es treballarà amb una mostra representativa d'alumnes de 15 o 16 anys, de 4t d'ESO (al voltant de 500 enquestes amb 478 preguntes cadascuna).

L'estudi esdevindrà l'aprofitament pràctic d'una proposta teòrica, ja testada empíricament (tant a Catalunya com al País Valencià) inscrita en el marc de la teoria de les representacions socials, que ha estat llargament elaborada en la nostra tesi doctoral "Cap a un nou marc teòric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística", defensada el 10 de juliol de 1998. Dels resultats que se n'han extret, n'hem anat donant compte periòdicament amb la publicació de diferents ponències, articles i comunicacions (vg. Querol, 1997, 1995, 1994, 1993 i 1990).

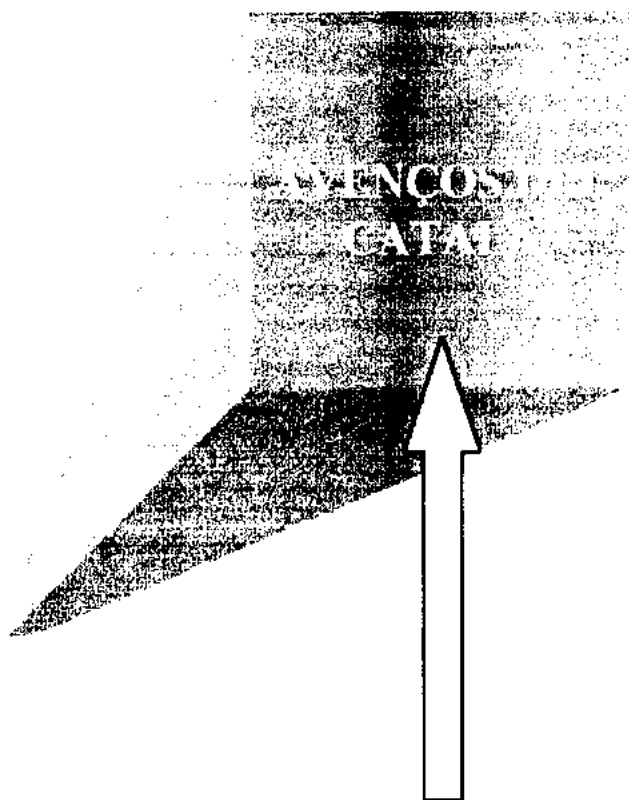
Fonamentem el nostre nou marc teòric des del concepte de representació de la psicologia social i de les ciències jurídiques. A més de proposar una analogia formal amb una teoria matemàtica: la teoria de les catàstrofes. Partim, doncs, d'una proposta teòrica nova¹ que ha estat comprovada de forma empírica i que arriba a correlacions d'un 75.34% entre la representació lingüística i l'ús de la llengua. Percentatge que contrasta amb l'obtingut amb el

concepte d'actitud que era, en la majoria dels casos, més de dos terços inferior. El que pretenem, doncs, és aprofitar aquesta proposta teòrica per combinar-la amb una bona enquesta. Fita que aconseguim amb l'adaptació d'una enquesta proposada per Allard i Landry per a l'estudi del francès fora del Quebec. Amb aquesta integració podrem entendre substancialment millor els processos de manteniment i canvi lingüístic que tenen lloc entre els parlants del català. En definitiva, aquest projecte ens permetrà aconseguir el nostre objectiu, que és **delimitar les principals variables que afavoreixen l'ús del català.**

¹ Vegeu l'apartat 2.2.2 on es formulen les hipòtesis

2.-METODOLOGIA

ESTRUCTURA DE LA RECERCA



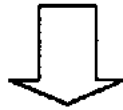
FACTORS QUE AFAVOREIXEN ELS AVENÇOS



MODEL PER ESTUDAR-LOS



UN MODELE



-CORROBORACIÓ DE LES HIPÒTESIS
-CAPACITAT PREDICTIVA
-COMPLIMENT DE LES REVISIONS DEL 1993
-ANALOGIA AMB UN MODELE FORMAL

2.1-FONAMENTACIÓ TEÒRICA: EL MARC TEÒRIC

Com ja avançàvem, el principal marc teòric en el qual s'inscriu la nostra recerca és el de la sociologia del llenguatge, i des d'ella proposem diferents analogies i incorporacions d'altres disciplines que no són massa o gens habituals. Hi fem noves aportacions a l'estudi dels processos de substitució lingüística que massa sovint s'obliden dels aspectes teòrics.

En primer lloc, incorporem en el camp dels processos de substitució la teoria de la vitalitat etnolingüística com la van desenvolupar Giles, Bourhis et Taylor (1977), Landry-Allard (1984, 1988, 1990) i assagem d'integrar-la en el marc més ampli de la teoria de les representacions socials proposada especialment per Moscovici (1961, 1984), Jodelet (1989) i Doise (1986).

En segon lloc, introduïm la institució de la representació fixada pel dret per a establir una anàlisi global del procés. Finalment, i des de la filosofia de la ciència, proposem una anàlisi del paradigma de la sociolingüística i dels models més estesos en els seus estudis. Vegem-ho més concretament.

2.1.1-FONAMENTACIÓ DES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA

Els intents d'establir una correlació entre les actituds lingüístiques i l'ús efectiu d'una llengua determinada ha estat una constant dels darrers anys entre els sociòlegs del llenguatge, tanmateix, els resultats amb prou feines han dépassat el 6.25%, i al màxim que s'han aproximat ha estat al 9%. Les correlacions obtingudes amb els conceptes de motivació i identitat tampoc no han estat substancialment superiors.

Davant d'aquests resultats tan minsos vam considerar que era més encertat proposar un nou marc teòric que aprofités aportacions realitzades des de la sociolingüística (teoria de la vitalitat etnolingüística), des de la psicologia social (teoria de les representacions socials), des de les ciències jurídiques (institució de la representació) i des de les matemàtiques (teoria de les catàstrofes).

2.1.2.-FONAMENTACIÓ DES DE LA PSICOLOGIA SOCIAL

Les més recents investigacions dins del camp de la psicologia social demostren que aquesta drecera epistemològica de les representacions socials pren cada dia més força. En aquest sentit, és ben significatiu el títol que Denise Jodelet ha donat al seu llibre *Les représentations sociales: un domaine en expansion*, o l'article de Willem Doise "*Les représentations sociales: un label de qualité*" (Connexions, 1988, 51).

A més, els estudis sobre les representacions socials tendeixen a ocupar un lloc preeminent en les ciències humanes (antropologia, història, sociologia, etc) amb una metodologia variada, i amb una gran amplitud de camps i d'objectes. Hom parla, doncs, de la fecunditat d'aquesta noció, de la seva maduresa científica i de la pertinença de tractar problemes psicològics i socials de la nostra societat.

2.1.3.-FONAMENTACIÓ DES DE LES MATEMÀTIQUES

La tercera disciplina amb la qual no tan sols hem establert analogies sinó que hem arribat a establir isomorfismes són les matemàtiques i, més concretament, **la teoria de les catàstrofes**. Hem de remetre el lector a (Querol 1999) o bé a un treball anterior que tracta monogràficament el tema (Querol, 1997). Només direm que aquesta teoria tracta de les continuïtats i de les discontinuïtats i que nosaltres l'apliquem a la continuïtat en l'ús d'una llengua determinada; el desús en seria la discontinuïtat. Doncs bé, el paral·lelisme que podem establir entre la teoria de les catàstrofes i els processos de substitució lingüística és tan gran que les descripcions de les etapes d'aquesta teoria ens serveixen per a definir els diferents estadis dels processos de substitució lingüística. Per tant, podem inferir quantes variables i de quin tipus hi intervenen perquè seran les mateixes que ho fan en la teoria de les catàstrofes. Aquest isomorfisme ha estat cabdal per reafirmar el nostre model, no tan sols en la comprovació empírica que passarem a explicar tot seguit, sinó també en una analogia formal que ens dóna un nivell superior de fonamentació.

El marc proporcionat per aquestes tres teories ens permet anar creant una xarxa de relacions que fugen de l'esquema arbori per formar una malla o semiretícula. Aquesta imbricació ens permetrà plantejar una hipòtesi general de funcionament dels processos de substitució, que és una semiretícula en la qual s'entrellacen tres variables independents: la xarxa social, la representació de les llengües i el grup de referència amb la variable dependent: el grau d'ús lingüístic (quadre 1). Creiem que la concepció arbòria anterior comportava que es veiés una única causa. Per tant, no ens deixava concebre un esquema comprensiu multifactorial. Podríem dir que els arbres no ens deixaven veure el bosc de les semiretícules...

2.2.- PLA DE RECERCA: LES HIPÒTESIS

2.2.1.-Els conceptes utilitzats en les hipòtesis

Denise Jodelet (1989: 36) escriu sobre el concepte de representació en psicologia social:

"És una forma de coneixement socialment elaborat i compartit que té una visió pràctica i que concorre en la construcció d'una realitat comuna a un conjunt social".

Jean-Claude Abric (1989) proposa que el primer objectiu experimental ha d'ésser verificar la validesa d'aquesta hipòtesi general: "Els comportaments dels subjectes o dels grups no estan pas determinats per les característiques objectives de la situació sinó per la representació d'aquesta situació."

Abric ha assenyalat la funció anticipativa de les representacions socials en les interaccions amb els grups, com ho proven les recerques dutes a terme per Doise. Assenjala que l'existència de representacions prèvies a la interacció permeten comprendre que en un bon nombre de situacions, els jocs estan fets per endavant, independentment de les actituds reals i dels comportaments efectius de l'altre grup. Així, la representació precedeix l'acció, la predetermina. És ja, com diu Doise "una acció sobre la realitat social".

També Jodelet (1989: 189) ha fet afirmacions semblants: "Els comportaments dels subjectes no estan determinats per les característiques objectives de la situació sinó per la representació d'aquesta situació"

Lafontaine (1986: 15) ha afirmat que entre les representacions i les actituds lingüístiques es compta amb una classe de fenòmens particulars per part del parlant: l'autorepresentació i l'autoavaluació de les seves pràctiques lingüístiques. Les normes subjectives revelen representacions i actituds dels parlants o, encara, el que una lingüista francesa, A. M. Houdebine (1983), ha anomenat "l'imaginari lingüístic".

Tanmateix, aquesta concepció no havia estat gens evident en els estudis de sociolingüística, així per exemple, entre els seguidors de la teoria de la vitalitat etnolingüística es va plantejar un debat sobre si era millor considerar-la com una variable objectiva o subjectiva i quines conseqüències en les relacions de poder podia tenir per a l'ús de la llengua. Aquest debat correspon a la qüestió si les relacions entre grups han d'ésser considerades com objectives o com representades en les estructures de creences. Schadev i Bouhris consideren el paper de la llengua en les relacions entre grups alhora en els nivells social i interpersonal i conclouen que

els aspectes cognitius i motivacionals de la identificació tots dos juguen una part important en el manteniment de les distincions lingüístiques entre grups socials.

Ens cal relacionar aquestes representacions individuals amb la pertanyença a un(s) grup(s). Fet que, al capdavant, planteja els nivells d'anàlisi de la nostra recerca. Coincidim amb Lorenzi-Cioldi i Doise (1989) quan consideren que la diferenciació intercategoriaal implica l'assimilació intracategoriaal. Ells aporten evidències per donar suport a la idea que hem d'abordar els processos des de diferents nivells d'anàlisi (intraindividual, interindividual, posicional i creences socials generals) per donar sentit a les relacions particulars intergrup i al comportament.

Hogg i McGarty (1990: 23) parlant de l'autocategorització i de la identitat social consideren que un dels atractius de la teoria de l'autocategorització és que representa un intent amb el qual el context social pot ésser incorporat en les anàlisis de psicologia social. Hi ha un bon nombre d'esforços continuats per enfocar el context social en psicologia social, que, com les representacions socials que comentem, han estat batejats com "l'aproximació de la rellevança social", un punt de vista sobre els problemes socials no necessàriament relacionats amb un cos teòric específic sinó procedents de l'acció orientada (*action orientation*) lewiniana, l'anàlisi del discurs (Potter, Stringer i Wetherell, 1984) i la perspectiva interaccionista dels psicòlegs socials (Turner i Oakes, 1986). La teoria de l'autocategorització pot ésser considerada representativa d'aquesta darrera aproximació.

La discussió respecte a les representacions socials ha estat llarga, però encara hi ha hagut pocs comentaris dels mèrits relatius. Hogg i McGarty (1990: 24) assenyalen que els aspectes de la societat són compartits, constrets i compresos a través de la seva representació psicològica. La societat conté l'individu i, en cert sentit, l'individu conté la societat. Així, mentre la realitat dels grups socials i institucions és acceptada com una matèria que no té res d'especial, és, tanmateix, el cas que els psicòlegs socials estan implicats amb tals institucions per entendre el que els individus s'han representat psicològicament. Estan interessats en la mediació psicològica de tal representació. L'estudi de grups específics en el seu propi dret és perfectament apropiat, però és clarament la tasca d'altres disciplines (per exemple, la

sociologia). Estan interessats en les dues bandes d'una dialèctica: l'efecte d'allò social sobre de l'individual i de l'individual en allò social.

En les línies que segueixen presentarem de manera molt breu com els estudis sobre les representacions socials poden aprofitar-se de les recerques sobre el **grup de referència**, especialment per posar al dia els mecanismes d'ancoratge. Merton i Kitt (1950) defineixen el grup de referència com un concepte que:

"Apunta a sistematitzar els determinants i les conseqüències dels processos d'avaluació i d'autoavaluació en els quals l'individu assumeix els valors o les normes d'altres individus i grups com un marc de referència".

La consideració dels grups de referència en l'estudi de les representacions socials és ben clara. Cada individu pertany a diferents grups, uns serviran més que uns altres per fixar les opinions i les creences. I també aquells grups als quals no pertany però als quals li agradaria pertànyer. Així, segons la intensitat del desig pot donar-se el que s'ha anomenat «privació relativa», fruit de la funció comparativa del grup de pertanyença: és el desfassament entre el que es desitja i el que es té.

Doise (1984: 222) ha assenyalat que des de les primeres recerques d'Hyman sobre els grups de referència, el 1942, va semblar que no existia sempre un lligam de causalitat simple entre la pertanyença de l'individu a un grup i el grau amb el qual comparteix les opinions dels altres membres d'aquest grup. Cada individu té diferents grups de pertanyença, alguns d'aquests grups serviran més temps de punts d'ancoratge de les seves opinions i creences que d'altres. Grups als quals un individu pertany, però als quals aspira a pertànyer poden també jugar un paper d'ancoratge (Newcomb, 1948).

Les reinterpretacions dels cèlebres estudis sobre el "Soldat americà" permeten a Merton i Kitt (1950: 472) desenvolupar el concepte de "privació relativa". Runciman (1972) va tornar sobre aquesta noció per estudiar l'ancoratge social d'actituds polítiques fonamentals. Per a aquest sociòleg, les categories de pertanyença estan a la base dels judicis emesos pels individus per comparar la seva sort amb la d'altres. El grup de pertanyença revesteix una funció comparativa

en relació a altres grups o categories en l'avaluació de manera que és reservada a si mateix i als semblants. En el que difereix la concepció de Runciman de la de Gurr (1970) és que insisteix menys en la comparació amb altres categories i defineix més generalment la privació relativa com el decalatge entre les esperances i la sort que els toca.

Un dels principals problemes que ens ha mogut a iniciar la investigació és que considerem que els models d'anàlisi de les relacions interlingüístiques no són prou satisfactoris ni a nivell teòric, perquè no mostren una visió de conjunt del fenomen, ni a nivell empíric, perquè no assenyalen clarament els principals factors que influeixen en els comportaments lingüístics de les persones. Per la qual cosa proposem les hipòtesis següents per poder donar compte empíricament de les variables que incideixen en els usos de les llengües.

2.2.2-Hipòtesis

Hipòtesi general: Els tipus de comportaments lingüístics² són el resultat de la interacció d'un conjunt de representacions socials que es fa el subjecte. Hi té particular importància la interacció entre les tres següents:

- la representació de cadascuna de les llengües en presència
- la representació de la xarxa interpersonal de comunicació
- la representació del grup social de referència

² Considerem que les possibilitats generals de comportaments lingüístics en la situació de relació interlingüística més simple (la de contacte entre dues llengües, tot i que en altres treballs hem comentat la conveniència de tenir sempre present la triada per a una anàlisi més acurada) són:

- monolingüisme en L1
- bilingüisme +L1 que L2
- bilingüisme L1 / L2
- bilingüisme +L2 que L1
- monolingüisme L2

2.2.2.1.-Subhipòtesis:

2.2.2.1.1.-Sobre la representació de les llengües i la xarxa social:

2.2.2.1.1.1.-Subhipòtesi 1a: Existeix una correlació positiva entre la representació de les llengües en contacte i la xarxa social individual: com més compacta serà la xarxa social en català (és a dir, més possibilitats de contacte amb els catalanoparlants)³ la representació en aquesta llengua serà més elevada.

2.2.2.1.1.2.-Subhipòtesi 2a: La representació de les llengües (i per tant les xarxes socials) estaran correlacionades amb l'ús d'aquests idiomes en contacte.

2.2.2.1.1.3.-Subhipòtesi 3a: La representació de la llengua catalana percebuda pels catalanoparlants serà globalment major que la que perceben els castellanoparlants respecte a la llengua catalana.

2.2.2.1.2.-El grup social de referència:

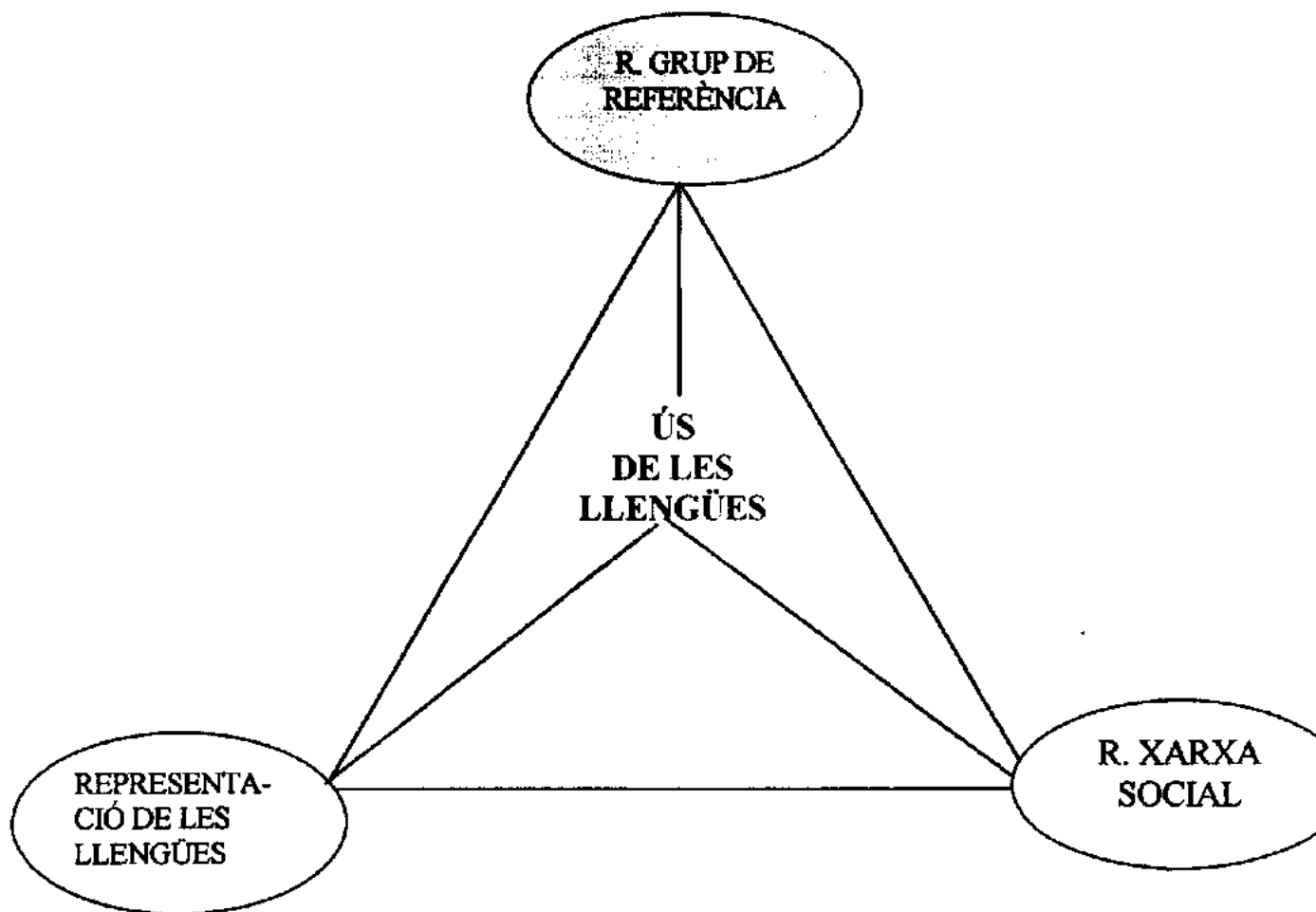
2.2.2.1.2.1.-subhipòtesi 4a: La interacció entre la xarxa social i les representacions de les llengües estarà condicionada pel grup social de referència. És a dir, aquest marcarà la percepció dels grups lingüístics. Es produirà, doncs, un desig de convergència o de divergència respecte al propi grup. La voluntat de distinció dels castellanoparlants, en relació al seu grup, serà la necessitat d'integració en la xarxa social dels catalanoparlants.

De forma esquemàtica, podríem representar els lligams que proposem entre les quatre variables i la relació entre la hipòtesi general i les subhipòtesis que es refereixen a la confirmació de les relacions entre aquestes variables.

Tanmateix, en la part empírica no tindrem en compte la possibilitat que situa ambdues llengües en un ús equivalent, atès que els diferents àmbits tenen una significació social diferent. Si que considerem aquesta possibilitat teòricament com proposa René Thom

³ Els termes castellanoparlant i catalanoparlant fan referència a l'ús que els alumnes declaren que fan de les llengües.

Quadre 1.- RELACIONS ENTRE LES VARIABLES I LES HIPÒTESIS



De fet, el nostre plantejament general coincideix amb el que hem acabat de comentar que Jean-Claude Abric (1989) proposava sobre el primer objectiu experimental de la teoria de les representacions socials. En efecte, ha d'ésser verificar la validesa d'aquesta hipòtesi general: "Els comportaments dels subjectes o dels grups no estan pas determinats per les característiques objectives de la situació sinó per la representació d'aquesta situació".

Per a l'estudi experimental de les representacions socials haguéssim pogut utilitzar diferents mètodes, tanmateix ens hem decantat pel més tradicional, que és l'enquesta. I ha estat per diferents raons. En primer lloc, perquè la nostra recerca vol aconseguir un coneixement general de la representació lingüística a la Catalunya actual. En segon lloc, el fet de no interessar-se per una, o unes poques situacions concretes ens estalviava haver-les de simular, o haver de recórrer al discurs dels subjectes de la mostra. Per la qual cosa, l'enquesta era un instrument vàlid per als nostres propòsits. Finalment, les facilitats perquè es respongués en una mostra de persones escolaritzades, estalviava molts d'esforços.

2.3- DESCRIPCIÓ DELS INSTRUMENTS DE RECERCA I ANÀLISI

Dividirem aquest apartat en dos blocs: el primer fa referència a la descripció dels instruments de recerca i el segon a la descripció dels instruments d'anàlisi.

Si volem resumir de forma planera -i potser ho sigui massa- el seu contingut, podem dir que en el primer apartat ens proposem respondre les qüestions:

- 1.- què es pregunta?
- 2.- a qui es pregunta?
- 3.- com es pregunta?

El primer punt el tractarem tot seguit en l'epígraf (2.3.1. titulat "Disseny i descripció del qüestionari". El segon, en l'apart referent a "La mostra" (2.3.2); i el tercer en el de la sessió d'enquesta (2.3.3).

Pel que fa al segon bloc, la descripció dels instruments d'anàlisi, respon la pregunta: com s'analitzen les respostes?

El *per què* es pregunta s'ha pogut llegir en l'apartat 2.2 dedicat al pla de recerca i a les hipòtesis. Per altra banda, el *què s'ha contestat i després d'aquestes respostes què es proposa*, es tractarà a les conclusions.

2.3.1.-Descripció dels instruments de recerca

2.3.1.1- Disseny i descripció del qüestionari

De les variables empíriques sobre les quals es desitja tenir informació ens caldrà obtenir respostes clares i sinceres a les preguntes que formularem, les quals ens hauran de proporcionar les dades que cerquem.

Per a l'elaboració del qüestionari hem tingut presents alhora dues perspectives. La primera, i més òbvia en aquest tipus de treballs, obtenir les dades per confrontar-les amb les hipòtesis. La segona, comprovar quin concepte era més pertinent d'aplicar en el nostre context social.

En el marc de la teoria de la *vitalitat etnolingüística*, dins del qual han estat parcialment formulades les nostres hipòtesis, s'han realitzat diferents investigacions empíriques. Una de les darreres ha estat la duta a terme per Allard i Landry el 1990 que és el resultat d'experimentacions anteriors que s'inicien el 1982 i que han estat modificades en versions posteriors. Hem pres com a referència l'enquesta darrerament elaborada (1990) que ens ha estat facilitada directament per Allard i Landry als quals agraïm la seva amabilitat de trametre'ns-la, a més de l'autorització i les indicacions per utilitzar-la, formulades a partir de la seva experiència.

S'hi han introduït diverses modificacions. En primer lloc, les lògiques adaptacions a un context sociolingüístic diferent, com ara l'eliminació de preguntes sobre la varietat estàndard, de tanta importància en el francès d'ultramar, o sobre l'aplicació i compliment de lleis lingüístiques específiques, entre d'altres.

També hi ha hagut diverses modificacions, com per exemple la introducció d'un apartat que hem anomenat "prova d'assignació", preguntes sobre 4 llengües en total (castellà, català, francès, anglès) per comptes de dues, seguint les nostres propostes de considerar en la recerca

el paradigma ternari. Una altra diferència ha estat en l'ordre (en el seu qüestionari iniciaven l'enquesta amb les dades sociodemogràfiques, mentre que en el nostre encapçalaven la segona part) i en el contingut de les dades personals (no demanàvem el nom de l'alumne), entre d'altres que comentarem i que han anat en el sentit d'alleugerir els voluminosos qüestionaris de més de cent fulls que aquests investigadors havien utilitzat. En aquest sentit, hem reduït les preguntes a la meitat, demanant només per una llengua i obtenint per inferència els resultats en l'altra, fent cas a l'experiència del pretest que vam passar.

Les qüestions operacionalitzaven els conceptes elaborats en les hipòtesis i es referien a la percepció que tenien dels usos lingüístics actuals, futurs, els que creien que serien justos, si eren importants o no per a ells, a quin grup lingüístic creien que pertanyien, a quin els agradaria pertànyer, quina era la seva identitat, quins eren els seus usos actuals, quina era la seva xarxa social, quins tipus de motivacions tenien per aprendre una llengua, les notes que havien tret, etc. Vam dividir l'enquesta en dues parts per facilitar les respostes dels alumnes i per no sofrir un rebuig inicial en veure el gruix dels 42 fulls que havien resultat després de les modificacions esmentades.

Per a l'elaboració dels qüestionaris es van tenir en compte totes les prescripcions a l'ús: claredat, pertinença, neutralitat, acceptabilitat (evitar-ne el refús), llargada, ordre i orientació.

Totes les qüestions, excepte de les preguntes d'*estat* (sexe, edat) i algunes poques de breus, van estar *categoritzades*, també anomenades preguntes cafeteria, presentaven a l'enquestat una sèrie de categories entre les quals havia de triar. Tant en les introduccions com en cada pregunta vam posar en negreta el més important. La llengua a la qual es referia cada qüestió també anava sempre en negreta per facilitar la resposta.

Els resultats de l'enquesta ens donen **múltiples informacions** (478 per alumne) que tant poden ésser utilitzades per a l'anàlisi del procés de substitució, de l'aprenentatge-ensenyament, com per a altres qüestions socials; no cal esmentar la importància per a la planificació lingüística, només en destacarem, però, aquelles més rellevants per al procés de substitució i per al sistema educatiu. Els qüestionaris es poden consultar en l'annex II.

2.3.1.1.-La primera part

La primera part era el qüestionari de creences cap a la representació de les llengües (CEVEL) que ocupava 24 pàgines i estava compost de nou escales, quatre de creences *exocèntriques*⁴, és a dir, de les percepcions que es relacionen amb situacions externes a la persona, encara que li siguin pertinents; també les podríem anomenar *no-jo*. D'aquestes quatre escales, tres estaven formulades en termes de creences generals i una en termes de creences normatives. Les tres de creences generals es referien respectivament a l'estatus actual dels catalanoparlants i dels castellanoparlants, a l'estatus futur d'aquestes dues comunitats i als comportaments dels models socials. L'escala de creences normatives es va elaborar per traduir la percepció dels enquestats respecte a la legitimitat dels estatus d'ambdues comunitats.

Les altres quatre escales se centraven en creences de tipus *egocèntric*, es relacionaven amb el *jo*, és a dir, amb situacions o disposicions personals del subjecte. Tres d'aquestes escales estaven formulades en termes de creences personals, una primera es referia als sentiments de pertinença de l'individu en relació a cadascuna de les comunitats lingüístiques, la segona es referia a la importància personal donada a la possibilitat de tenir accés a les fonts comunicatives de cadascuna de les comunitats i una tercera, que estava formulada en termes de les esperances de l'individu cap a la seva possibilitat d'aconseguir objectius de realització personal a través d'aquestes possibilitats comunicatives. La quarta escala estava composta de creences, sempre segons l'esquema teòric de l'orientació cognitiva⁵, que tracten de traduir els desitjos i les metes de la persona referents a la utilització de les possibilitats comunicatives de les dues comunitats lingüístiques.

Tot seguit mostrem les escales del qüestionari CEVEL descrites en funció del subjecte i de la seva relació amb l'objecte de referència.

⁴ Seguim fidelment la descripció feta per Allard i Landry (1987c). Gairebé la totalitat de les explicacions estan extretes d'aquest article, tanmateix no les citem textualment perquè variem la terminologia i aquells comentaris sobre les modificacions que hem introduït.

Quadre 2.-ESCALES DEL QÜESTIONARI CEVEL

RELACIONS AMB L'OBJECTE

SUBJECTE	RELACIÓ FACTUAL	DESIG O NECESSITAT
Jo	Creences personals	Desitjos o finalitats
No-jo	Creences generals	Normes o estàndards

Tornem a presentar de manera esquemàtica les vuit escales de creences que formaven part del qüestionari, així com la tipologia de les creences que aquestes comporten segons la teoria de l'orientació cognitiva. Cadascuna de les vuit escales de creences s'explicita en referència als conceptes teòrics que defineixen les creences.

Quadre 3.-ESCALES DE CREENCES DEL QÜESTIONARI CEVEL

RELACIÓ AMB L'OBJECTE

SUBJECTE	RELACIÓ FACTUAL	DESIG O NECESSITAT
JO	<i>El sentiments de pertanyença</i>	<i>Els desitjos o metes</i>
	<i>A allò que es dóna importància</i>	
	<i>Les esperances</i>	
NO-JO	<i>L'estatus actual</i>	<i>L'estatus que hauria d'estar (legítimat)</i>
	<i>L'estatus futur (estabilitat)</i>	
	<i>El que fan els models socials</i>	

⁵ "L'aire de família" amb les representacions socials és evident.

2.3.1.1.1.-L'estatus actual dels catalanoparlants i dels castellanoparlants a Catalunya

Les qüestions que es relacionaven amb l'estatus actual dels grups en contacte tenen la forma de creences generals, segons la definició de Kreidler. El vam titular "Recursos actuals dels habitants de Catalunya". Les creences generals reflecteixen relacions factuais (del tipus és / no és) entre un subjecte *no-jo* i un objecte de referència. Considerem que les creences d'aquest tipus poden reflectir les percepcions subjectives de l'estatus actual dels dos grups pel que fa als factors que poden contribuir en la representació de la llengua. Es van formular deu qüestions que permetien als subjectes preguntats de situar-se en un dels dos grups.

Preses en conjunt, aquestes qüestions permeten respondre la pregunta general: Quina és la percepció de l'estatus actual dels grups en contacte sobre els recursos que contribueixen a la representació de les llengües?

2.3.1.1.2.-El futur estatus dels catalanoparlants i castellanoparlants de Catalunya (estabilitat percebuda).

Les qüestions d'aquesta escala les vam titular "Possibilitats futures dels habitants de Catalunya" presenten la forma de creences generals. Tanmateix, aquestes creences es van formular en termes de situacions o de fonts d'una època futura més que respecte al present. Les qüestions posades en aquesta escala eren les mateixes que les de l'escala anterior, però es van demanar en termes de futur.

Si les prenem en conjunt, aquestes preguntes permeten respondre la qüestió general: Quina és la percepció de l'estatus futur dels dos grups en contacte sobre els recursos que contribueixen a la representació de les llengües?

La percepció de la inestabilitat dels estatus dels dos grups és una condició necessària per a la presa de consciència d'alternatives cognitives. Pensem que les diferències entre les creences sobre els recursos presents i futurs poden servir d'índex d'estabilitat-inestabilitat dels estatus dels grups. L'estudi d'aquestes diferències permet respondre la qüestió general: Quina és la

percepció dels estatus respectius dels dos grups en contacte en termes d'estabilitat o d'instabilitat?

2.3.1.1.3.- El que hauria d'ésser (legitimitat percebuda)

Vam formular les creences representades en aquesta escala en termes de normals o estàndards. Com sabem, les creences referides a normes o regles reflecteixen relacions normatives (del tipus hauria / no hauria) entre un subjecte "no-jo" i un objecte de referència. Considerem que les creences normatives permeten els enquestats d'expressar el que, al seu parer, hauria d'existir o no hauria d'existir en la situació de cadascun dels grups en contacte, en relació als deu factors de representació de les llengües.

Sabem que les percepcions de la instabilitat dels estatus dels grups haurien d'anar acompanyats de percepcions d'il·legitimitat d'aquests per desenvolupar la consciència d'alternatives cognitives. A fi de tenir en compte les percepcions de legitimitat i d'il·legitimitat, aquestes qüestions es van formular per permetre que els enquestats comunicessin les seves creences sobre què hauria d'existir perquè la situació fos justa i equitativa. Formulades així, ens és possible de constatar també el grau en què aproven o desaproven la situació actual.

Les contestacions a les deu preguntes d'aquest apartat que vam titular: "El que seria veritablement just i equitatiu a Catalunya" que ens poden respondre la pregunta general: Quina situació hauria d'existir perquè fos percebuda com justa i equitativa sobre cadascun dels deu factors de representació de les llengües?

2.3.1.1.4.-El que fan els models socials

Basant-nos en les teories del grup de referència i de l'aprenentatge social vam tenir en compte les influències dels models socials i dels iguals, particularment les amistats. En aquest sentit, com hem vist, Vermeer (1988) mostra de manera convincent que la motivació per aprendre neerlandès i les actituds cap als seus parlants estan fortament subjectes a canvi entre els 6 i els

9 anys. Primer són els pares els que els influeixen i, després, els seus iguals. Atesa l'edat dels alumnes entrevistats, els vam demanar que expressessin les seves creences sobre els comportaments dels seus amics en relació a cadascun dels deu factors de representació de les llengües. Aquest epígraf es deia: "El que fan actualment els teus amics i amigues a Catalunya".

Les qüestions van estar formulades per mesurar la percepció que tenen els enquestats del comportament lingüístic dels seus amics o dels joves adults que coneixien. Tot i estar expressades en termes de creences generals (constatació factual, per exemple), aquestes qüestions es refereixen als models socials que poden influir el comportament lingüístic.

Les respostes a les onze qüestions sobre els models socials permeten respondre la pregunta general: Què fan en l'actualitat els amics, amigues, persones importants per als enquestats en una situació de comunicació amb persones dels dos grups lingüístics? Així, doncs, en la mesura que els iguals i els amics puguin ésser models influents, considerem que els comportaments percebuts d'aquests models podran contribuir a orientar el seu comportament lingüístic.

2.3.1.1.5.- El que és important

Les qüestions d'aquesta escala es van formular en termes de creences personals que reflectien una relació factual (del tipus és / no és) entre un subjecte *jo* i un objecte de referència. Aquestes creences ens informen sobre el tema, els costums, les inclinacions, els sentiments, les sensacions o habilitats, en el passat, el present i el futur. Aquí, vam triar de subratllar les inclinacions i els sentiments dels enquestats invitant-los a informar-nos sobre la possibilitat de tenir accés personalment a les fonts reflectides en els onze factors de representació de les llengües.

Les respostes en aquest apartat que hem anomenat "A allò que tu li dones importància" responen la qüestió general: "Què és allò que personalment és important per als enquestats en relació al seu accés als recursos, expressats en onze factors de cadascun dels grups en contacte?"

2.3.1.1.6.-Els desitjos i les finalitats

Segons els Kreitler, les creences expressant desitjos o finalitats són les que s'aproximen més a les intencions de comportament sense, de totes maneres, ésser-ho. Les creences que expressen desitjos o finalitats reflecteixen una relació de desig entre un subjecte *jo* i un objecte de referència. Tal com vam formular les preguntes d'aquesta escala sobre desitjos o finalitats pel que fa a l'accés als recursos o a la utilització d'aquelles que reflecteixen els onze factors de representació de les llengües responen a la pregunta general: "Què és el que els enquestats volen o desitgen fer personalment en el que es refereix als onze factors d'aquest estudi?" Aquest apartat el vam titular: "El que desitjo fer o poder fer (a Catalunya)".

2.3.1.1.7.- Les esperances

Per al desenvolupament d'aquesta escala van servir d'inspiració, en alguna mesura, els propòsits de Bandura sobre el paper de certs tipus d'esperances en el comportament. Aquesta és la raó per la qual vam convidar els enquestats a comunicar-nos les seves creences sobre les seves possibilitats d'aconseguir objectius personals, tenint en compte els dotze factors triats per reflectir la representació de les llengües i que hem titulat: "El que puc fer". Els quals responen la qüestió següent: "En quina mesura els enquestats pensen que poden esperar una varietat d'objectius personals reflectint els factors de representació de les llengües?"

Tot i que les creences sobre les esperances han estat formulades en funció del model teòric definit per Bandura (1980), són també representatives de les creences personals definides per Kreitler i Kreitler (1972, 1976, 1982)

2.3.1.1.8.-Els sentiments de pertanyença

Les qüestions d'aquesta escala han estat formulades, primerament, per tenir en compte els propòsits de Tajfel quan subratlla la importància i el paper dels processos de categorització social en la formació de la identitat social de la persona. La pertanyença a un grup minoritari la identitat social del qual és negativa o insatisfactòria pot portar els membres del grup a desitjar canvis que els aportin una identitat social més satisfactòria.

Aquestes qüestions també volen mesurar les creences que reflecteixen relacions factuais (és / no és) entre un tema *jo* i un objecte de referència (pensem en la teoria de l'orientació cognitiva). Són creences personals que expressen sentiments de pertanyença respecte al grup lingüístic.

Les respostes a les deu qüestions sobre els sentiments que nosaltres hem titulat "Els meus sentiments de pertanyença" permeten respondre la qüestió general: "En quin grau experimenten els enquestats sentiments de pertanyença cap als grups en contacte?"

2.3.1.1.9.-El qüestionari de Giles

Seguint les indicacions d'Allard i Landry i els plantejaments globals de l'enquesta, finalment, hi havia una secció que era l'adaptació del qüestionari de Giles. El vam introduir per veure si era més apropiat que el CEVEL per mesurar la representació social de les relacions interlingüístiques. Aquest apartat incloïa preguntes variades sobre la proporció de parlants, la importància del català, el castellà i l'anglès, ús del català a la Generalitat, la taxa de natalitat dels dos grups, el grau de control sobre l'economia i els negocis, importància de les llengües als mass media, a l'ensenyament, a l'església; la importància dels grups lingüístics, la importància en la vida cultural, vigor i força, riquesa ara i d'aquí a vint anys, grau de contacte, si són majoritaris o minoritaris, immigracions, emigracions, matrimonis, poder polític i grau d'orgull.

2.3.1.2.-La segona part de l'enquesta

La segona part del qüestionari començava amb un bloc titulat:

2.3.1.2.1.-Informacions generals

Es van situar a l'inici d'aquesta segona part per propiciar respostes més sinceres. Estava compost per 15 preguntes sociodemogràfiques que feien referència al sexe, a la primera i

segona llengua de l'enquestat i dels seus pares o tutors, així com al seu lloc de naixement i residència, l'ocupació⁶ i els estudis.

2.3.1.2.2.-La prova d'assignació

Aquest apartat el vam elaborar totalment nosaltres i el vam anomenar "Prova d'assignació" perquè consistia a assignar a cada grup lingüístic un tipus de residència, una professió, un automòbil, la seva competència lingüística en anglès, la seva voluntat de diferenciació i la seva manera de vestir⁷. Amb la qual cosa obtenim una nova representació, ara no ja de dos grups lingüístics, sinó de quatre (que són sobre els que es formulen les hipòtesis), amb els elements més comuns de categorització social.

Després de les 86 preguntes del qüestionari CEVEL i de les 21 del qüestionari de Giles, i d'haver caracteritzat els quatre grups lingüístics, vam situar dues preguntes molt directes que ens permetran nombrosos creuaments. Són:

-“Encercla el grup lingüístic al qual penses que pertanyes”

-“Segons les característiques que has atribuït a les persones de la pregunta 1 [la prova d'assignació], encercla el número d'aquella que creguis que t'agradaria més semblar-te”.

Aquestes qüestions estan clarament relacionades amb el grup de referència que ja havíem tractat de manera indirecta en l'apartat 4 de la primera part del qüestionari. Així, ara l'alumne se situa ell mateix en un dels quatre grups lingüístics.

En definitiva, el que vam proposar va estar: categoritzar, comparar i identificar-se i ens ho vam proposar d'aconseguir mitjançant les proves que s'hi relacionen:

-categorització-----autocategorització

-comparació-----prova d'assignació

⁶ A partir d'aquesta pregunta identifiquem l'extracció social de l'alumne, com podeu llegir en l'apartat 2.1.2.1.3.1 titolat "la identificació de l'extracció social".

⁷ Si es llegeix l'annex de l'enquesta, la consigna donada en aquest apartat pot semblar complexa, si es consulta l'apartat 2.1.3.1, hom s'adonarà que es comenta que es tenia una cura especial d'explicar-la a la pissarra. Per altra banda, els resultats obtinguts mostren que no va presentar gaire dificultat ja que es va poder operar amb 376 casos vàlids, és a dir, només se'n van rebutjar 59.

-identificació-----grup de referència (grup desitjat)

2.3.1.2.3.-La xarxa interpersonal de comunicació

Hom entèn per xarxa social de comunicació el conjunt de contactes lingüístics que l'alumne té en el seu mitjà familiar, social i escolar. Aquí, analitzem de cada individu els punts que trobareu a continuació. Transcrivim textualment les paraules de Landry i Allard (1987b: 95-96):

“a) La proporció de la xarxa: proporció de persones de la xarxa de l'individu en els diferents àmbits d'activitat social (vegeu “multiplex” al paràgraf següent) [que són catalanoparlants i castellanoparlants]. Com més nombrosos seran els membres d'una xarxa lingüística, la probabilitat de mantenir aquesta llengua serà elevada.

b) “multiplexitat” de la xarxa: una xarxa es diu multiplexa si els lligams amb els altres punts de la xarxa (individus) són multidimensionals. Per exemple, un individu és conegut alhora com a amic, veí, parent i col·lega de treball o d'estudi. Com més lligams de la xarxa seran multiplexos, la llengua utilitzada tindrà més probabilitats de mantenir-se. Els lligams de la xarxa analitzats són: la família, el veïnat, l'escola, els amics, els clubs i altres organismes socials.

c) densitat de la xarxa: una xarxa és densa si els punts de la xarxa d'un individu estan lligats entre ells: els seus amics es coneixen entre ells, els seus veïns es coneixen entre ells, etc. Com més densa serà una xarxa en la mateixa llengua, més probabilitats tindrà de mantenir-se.

[...]

f) freqüència de la xarxa: com més freqüents seran els contactes lingüístics dins d'una xarxa, serà més mantingut el codi lingüístic utilitzat en aquests contactes.

g) estabilitat de la xarxa: com més estables seran durant un llarg període de temps els contactes lingüístics d'un individu amb la seva xarxa, més es mantindrà el codi lingüístic utilitzat en la xarxa.

h) la qualitat de la xarxa: com més agradables i importants seran percebuts els contactes d'un individu amb els membres de la seva xarxa, més es mantindrà el codi lingüístic utilitzat en aquesta xarxa.”

A més d'una anàlisi de cadascuna d'aquestes variables per a les subxarxes de castellanoparlants i de catalanoparlants, el qüestionari utilitzat permet calcular el grau d'interpenetració de les dues subxarxes. Aquestes dades es podran relacionar amb les variables de la xarxa i els graus de competència lingüística dels subjectes. El qüestionari de la xarxa social interpersonal de comunicació ocupa 5 pàgines i conté quaranta-quatre unitats d'informació.

2.3.1.2.4.- El grau d'utilització del català i del castellà⁸

En aquest apartat es demanava a l'alumne d'estimar, en una varietat de situacions quotidianes, el grau d'utilització de la seva llengua primera i de la seva segona llengua. El qüestionari contenia un total de quinze preguntes que es referien a situacions de comunicació per a les quals l'individu indicava separadament el grau d'utilització del castellà i del català. Vam reduir també a la meitat les preguntes, com ja havíem fet amb el qüestionari CEVEL, i vam anar alternant les preguntes, cada vegada sobre una llengua.

2.3.1.2.5.-La identitat

Aquest qüestionari el vam anomenar “I.A.T.”. Hi demanàvem a cada enquestat que estimés la seva taxa d'adherència a la identitat catalana i a la castellana referint-nos a diverses perspectives d'identitat (cultura, llengua, història dels seus avantpassats, futur, educació, grup al qual pertanyia, lloc de residència). A més de les dimensions catalanoparlant / no-catalanoparlant i castellanoparlant / no-castellanoparlant l'alumne podia avaluar-se a partir de les dimensions següents: bilingüe / unilingüe, amb dues cultures / amb una cultura, català / no-

⁸ Continuem aprofitant els comentaris de Landry i Allard (1986b) per presentar les diferents seccions de l'enquesta.

català, espanyol / no-espanyol, europeu / no europeu. L'enquestat indicava la seva identitat amb una aspa sobre un continuum de nou punts entre dos extrems de cada dimensió. Al final d'aquestes preguntes hi havia una qüestió sobre la importància donada a cada perspectiva de les respostes. En aquest punt s'havia d'encerclar un número de l'1 al 9 que corresponia a l'escala cap importància - moltíssima importància. El resultat de creuar aquestes darreres respostes amb les donades en l'apartat anterior l'hem anomenat "identitat ponderada".

2.3.1.2.6.-Motivacions, Assimilació i Proporció d'ensenyament

Aquest darrer qüestionari el vam batejar amb les sigles M.A.P. Preteníem comprovar l'operativitat dels conceptes de motivació i de por d'ésser assimilats. Val a dir que teòricament no ens semblaven gaire adequats, però volíem comprovar-ho de manera empírica. Amb la qual cosa obtindríem la comparació entre un dels termes habitualment emprats en la recerca i la nostra proposta.

Hi havia, doncs, preguntes sobre les motivacions instrumentals i integratives en les quatre llengües considerades: castellà, català, anglès i francès. A més de les preguntes sobre la por d'ésser assimilats dels catalanoparlants i dels castellanoparlants. Finalment, hi vam afegir unes qüestions relacionades amb l'ensenyament per poder testar les nostres hipòtesis en aquest camp per a una altra recerca i poder aplicar els resultats a la didàctica de les llengües. Així, hi vam introduir preguntes sobre la proporció d'ensenyament en castellà i, finalment sobre les qualificacions obtingudes en les diferents llengües estudiades.

2.3.1.3.-Mecanismes de control de coherència

Es van establir diferents preguntes repetides al llarg del qüestionari. Unes estaven quasi al principi i la resta després d'haver respost a quasi un centenar de qüestions.

La relació de les preguntes és:

nº	representació segons Giles
2	7
5	6

6-----	4
8-----	12

Pel que fa al contingut del qüestionari no entretindrem el lector amb l'explicació de la intenció de cada pregunta perquè és palmària i es pot consultar en l'annex II. Tanmateix sí que farem una consideració global de les variables que aconseguim segons els creuaments entre respostes en l'apartat 2.4.3.

2.3.1.4.- El pretest

Una vegada redactada la primera versió de l'enquesta, que suposava una reducció del model d'Allard i Landry, es va realitzar un primer assaig a una classe de segon de BUP per controlar-ne la durada, la dificultat de comprensió dels enunciats i la predisposició a respondre-la. Al final de l'enquesta s'introduïren unes preguntes perquè els alumnes avaluessin aquests dos últims aspectes.

L'anàlisi d'aquest pretest es va fer de forma manual i, per tant, molt treballosa, tanmateix va ser de molta utilitat. En primer lloc, per les valoracions dels alumnes; però, principalment, perquè ens va permetre adonar que, en general, no percebien que en dues escales de l'1 al 9 de les preguntes sobre distribució entre dues llengües havien de sumar 10. És a dir, si es responia a la primera part de la pregunta que la proporció del cinema a Catalunya en llengua castellana era 9 (tot), la segona part de la pregunta referida a la llengua catalana havia de ser 1 (cap).

Vam resoldre aquest problema només demanant per una llengua (x). La dada sobre l'altra (y) vam preveure obtenir-la restant de 10, ($y = 10 - x$). Amb la qual cosa, com ja hem comentat, reduïem les preguntes sobre distribució de llengües a la meitat. Atès que l'enquesta CEVEL comprenia nou enfocaments diferents sobre la representació de les llengües, és a dir, només variava l'enfocament, en cada part s'anava alternant, per a una pregunta determinada, la llengua sobre la qual s'havia de respondre; amb la qual cosa eliminàvem els possibles biaixos. Per facilitar les respostes, com avançàvem, la llengua preguntada anava sempre en negreta.

No vam poder, però, reduir a la meitat les qüestions referides a l'avaluació de la importància perquè ja no havien d'ésser un producte lineal.

2.3.2.-La mostra

2.3.2.1.-Base de la mostra

La base de la mostra en el 1993 van ésser els alumnes de segon de BUP de Catalunya, tant de centres públics com privats. A l'enquesta del 2000, com expliquem en l'epígraf següent, es va decidir que fossin els alumnes de primer de Batxillerat.

2.3.2.1.1.-La selecció del nivell

El punt de partida de la nostra investigació empírica ja centrava el camp d'anàlisi en l'educació secundària, que és l'àmbit del nostre treball com a ensenyants, amb la finalitat de poder formular diferents propostes didàctiques per a unes altres recerques. Es va decidir que la població a analitzar fossin alumnes de segon curs de BUP. Les raons foren diverses. En primer lloc, perquè seria l'edat de finalització de la futura "Secundària Obligatòria" i, per tant, tots els alumnes escolaritzats arribarien en aquest nivell. Aquesta característica de cruïlla, de pas preceptiu, li conferien uns trets especials, atès que les prospeccions didàctiques per a les diferents possibilitats a prendre per l'alumne hauran de partir d'aquest punt. Bé fos per continuar amb el Batxillerat, per estudiar Cicles Formatius o per incorporar-se al món del treball. En aquest darrer cas, també hi podia haver alguna possibilitat de cursos de perfeccionament o, si més no, serviria per poder extreure dades sociolingüístiques d'interès per a l'anàlisi de les futures predisposicions i usos de les diferents llengües.

En segon lloc, perquè en l'anterior marc curricular, el segon curs suposava la consolidació de la transició entre l'EGB i el BUP. Els alumnes de 1r de BUP encara estaven massa trasbalsats pel fort canvi que significava passar de l'escola de tota la vida a una altra, per les diferències en el sistema d'ensenyament, etc. Semblava, doncs, més aconsellable triar un curs en el qual

ja haguessin pogut veure com funcionava la nova etapa d'ensenyament durant un any i evitar possibles respostes induïdes per un eventual sentiment de confluència amb el que ells imaginessin que caldria respondre. Els cursos superiors (3r i COU o de Formació Professional) ja no tenen les característiques esmentades en el punt primer de "pas obligatori". En tercer lloc, perquè atesa la complexitat del qüestionari era preferible una edat més madura que els de primer curs.

La caracterització feta fins ara ens hauria restringit el camp d'anàlisi a 2n de BUP o a 2n de FP de primer grau. Els motius d'haver optat per la primera possibilitat han estat bàsicament dos. Primerament, perquè la diversificació en especialitats de la Formació Professional podia fer innecessàriament complexa la determinació de la mostra, si se'n pretenia una anàlisi acurada. En segon lloc, perquè ens semblava una llàstima no aprofitar la pròpia experiència en l'ensenyament a BUP ni les posteriors propostes didàctiques.

En l'enquesta del 2000 havíem previst des d'un principi passar-la al nivell corresponent per l'edat, que hauria estat el quart curs d'ESO. Ara bé, atès que l'enquesta del 1993 la vam passar del 5 al 25 de mes de maig i que la del 2000 l'havíem de passar del 3 al 17 d'octubre, només hi havia una diferència de 5 mesos respecte a l'edat. A més, el 1993 ja havíem escrit "Per comparar aquesta enquesta quan s'haurà implantat l'ensenyament obligatori fins els 16 anys caldrà tenir present que l'actual BUP es nodreix d'alumnes que han hagut de superar el 8è d'E.G.B. Aquesta selecció diferencia, és clar, el tipus d'alumnat". I ha estat justament aquesta composició tan diferent d'aquest curs respecte a l'anterior segon de BUP la raó per la qual hem optat per triar el curs que tenia més semblances amb aquest, que és el primer de Batxillerat perquè en aquest curs els alumnes han decidit ells mateixos que volen estudiar, com passava en el segon de BUP, i ja no estan en l'ensenyament obligatori que aplega els alumnes que abans ja no estaven estudiant o que cursaven Formació Professional. Per tant, hem considerat que aquesta qüestió era més important que l'obligatorietat de l'ensenyament.

2.3.2.1.2-Interval de confiança de la mostra

L'interval de confiança que hem triat per moure'ns dins la mostra és de dues sigmes, és a dir de 95.5%; que és l'habitual amb què es treballa, i indica que els valors de l'univers han de trobar-se en aquest espai quantitatiu format per la mitjana, el percentatge obtingut ± 2 (més o menys el 2 %). Aquest error **mostral** no representa res més que l'error estadístic màxim de la mostra, i a més genèric, perquè és vàlid per al conjunt de totes les distintes mostres de la mateixa grandària que es puguin prendre de la mateixa població.

2.3.2.1.3.- La unitat de la mostra

Com ja hem avançat, són els alumnes de segon de BUP de tot Catalunya, tant de centres públics com privats. A partir de la població escolaritzada el curs 1992-1993 de segon de BUP, en tot Catalunya, vam establir quina havia d'ésser la població perquè el mostreig fos representatiu.

El Departament d'Ensenyament no disposava de les dades corresponents al curs 1992-93, segons se'ns va explicar, a causa de les dificultats de globalització a meitat de curs. Les dades que vam haver de manejar, doncs, van haver d'ésser del curs 1991-92. La tendència respecte al curs 1990-91 era a la reducció del nombre d'alumnes. En la privada el descens era ja des del 1989-90. Vegem-ho a continuació:

CURS	ENSENYAMENT PÚBLIC	ENSENYAMENT PRIVAT	TOTAL
1989-90	34.555	20.944	55.499
1990-91	35.147	20.426	55.573
1991-92	34.193	19.980	54.173

Per tant, perquè la mostra continués essent representativa, encara que s'hagés produït un augment imprevist, la vam incrementar considerablement. Tenint en compte que el nombre d'enquestes perquè la mostra fos representativa, amb les dades del curs 91-92, era de 382, en

vam afegir quasi dues-centes més, pel possible, encara que improbable augment de matriculació i per poder eliminar les incompletes, les incoherents, etc. Vam augmentar, per tant, el nombre d'instituts on s'havia de passar l'enquesta per poder-ne obtenir prou. Així, vam calcular que comptant-hi també les peculiaritats de la nostra mostra que comentem tot seguit, si hi havia una mitjana de 35 alumnes per aula, havíem de triar 15 instituts, amb la qual cosa podíem obtenir unes 525 enquestes.

Pel que fa al 2000 el Departament d'Ensenyament tampoc no disposava de les dades corresponents al curs 2000-2001 perquè s'acabava d'iniciar. Les que vam haver de manejar, doncs, van haver d'ésser les del curs 1999-2000. La tendència global respecte al curs 1998-1999 era a la reducció del nombre d'alumnes. En la privada, tanmateix ha augmentat lleugerament (390 alumnes). Vegem-ho a continuació:

CURS	ENSENYAMENT	ENSENYAMENT	TOTAL
	PÚBLIC	PRIVAT	
1998-99	39.451	19.022	58.473
1999-00	37.941	19.412	57.353

Observem, doncs, que el nombre total d'alumnes ha variat molt poc. Per tal de calcular una grandària mostral que garantis la representativitat, s'ha emprat la fórmula següent:

$$n = Nz_{\alpha}^2 pq / [e^2(N-1) + z_{\alpha}^2 pq]$$

On:

n= grandària de la mostra

N= grandària de la població

Z α = Valor Z del risc assumit. Generalment s'accepta un risc del 5% i a aquest li correspon un valor Z d'1,96

pq=proporcions en què esperem que un determinat valor es presenti a la població. Generalment és un valor desconegut i, per això s'agafa la hipòtesi més conservadora p=q=50% i, per tant, pq=0,25

e=Precisió. Interval dins del qual desitgem que oscil·li el valor observat a la mostra. P.e. el 47%+-2% són dones (aquest +-2% és la precisió)

Aquesta fórmula, està especialment indicada per a poblacions conegudes. El marge d'error considerat acceptable ha estat $\pm 5 \%$, i la hipòtesi considerada ha estat la més conservadora, és a dir $p = q = 0,5$. De l'aplicació d'aquests criteris s'obté que la grandària mínima mostral molt semblant al nombre estudiants enquestats al 1993.

Per a les característiques de la nostra recerca ens vam procurar una mostra estratificada (*stratified random sample*) proporcional, perquè és la tècnica més refinada de mostreig. Consisteix a dividir la població motiu d'estudi (els alumnes matriculats a Catalunya de segon de BUP el 1993 i de 1r de Batxillerat al 2000) en subpoblacions, anomenades estrats, i, posteriorment, triar aleatòriament una mostra en cadascun d'aquests estrats. Que en la nostra recerca han estat:

- 1.-ensenyament públic / ensenyament privat
- 2.-la situació geogràfica
- 3.-la classe social
- 4.-l'orientació lingüística del centre

Pel que fa als dos primers criteris trobem la situació que presentem seguidament.

2.3.2.1.3.1.-La tria dels centres

Com ja hem vist repetidament, la unitat de la mostra són els alumnes, encara que, òbviament, aquests els trobem distribuïts en diferents instituts, aquesta és la raó per la qual els epígrafs que segueixen fan referència als alumnes de manera indirecta ja que als títols parlem de centres.

A.-ENSENYAMENT PÚBLIC / ENSENYAMENT PRIVAT I SITUACIÓ GEOGRÀFICA

Les dades que ens va facilitar el Departament d'Ensenyament són les que figuren en les dues primeres columnes, en les altres dues, donem els percentatges de la tria que nosaltres vam fer per obtenir, com ja hem assenyalat, un nivell de confiança de dues sigmes, és a dir de 95.5%.

Quadre 4.-DISTRIBUCIÓ GEOGRÀFICA I TIPUS D'ENSENYAMENT DE LA
MOSTRA DE 1993

ENSENYAMENT PÚBLIC 63.12%				
	Nombre d'alumnes matriculats	Percentatge respecte al total	Nombre d'enquestes	Nombre d'instituts
COMARQUES DE BARCELONA. Totals	25.914	75.78%	182.62	7
Comarques	18.936	55.37%	111.71	4
Barcelona ciutat	6.978	20.41%	70.91	3
COMARQUES DE GIRONA	3.131	9.15%	22.05	1
COMARQUES DE LLEIDA	1.928	5.93%	13.56	1
COMARQUES DE TARRAGONA	3.220	9.41%	22.67	1
TOTALS	34.193	100 %	240.9	10

ENSENYAMENT PRIVAT 36.88%

	Nombre d'alumnes matriculats	percentatge respecte al total	Nombre d'enquestes	Nombre d'instituts
COMARQUES DE BARCELONA. totals	17.109	85.63%	119.51	4
Comarques	6.118	30.62%	41.96	1
Barcelona ciutat	10.991	55.01%	77.55	3
COMARQUES DE GIRONA	1.047	5.24%	7.38	0
COMARQUES DE LLEIDA	769	3.84%	5.41	0
COMARQUES DE TARRAGONA	1.055	5.28%	7.44	1
TOTALS	19.980	100%	139.74	5

Dels 4 instituts de les comarques de Barcelona, se'n van triar dos del cinturó i dos de la resta de comarques. A més d'aquesta distribució geogràfica i segons el tipus d'ensenyament (públic / privat), vam considerar dos estrats més: la classe social i l'orientació lingüística del centre. Encara que en el primer cas coincidí prou amb la diferenciació públic / privat.

Quadre 5.-DISTRIBUCIÓ GEOGRÀFICA I TIPUS D'ENSENYAMENT DE LA
MOSTRA DEL 2000

ENSENYAMENT PÚBLIC 63.12%				
	Nombre d'alumnes matriculats	Percentatge respecte al total	Nombre d'enquestes	Nombre d'instituts
COMARQUES DE BARCELONA. Totals	25.914	75.78%	182.62	7
Comarques	18.936	55.37%	111.71	4
Barcelona ciutat	6.978	20.41%	70.91	3
COMARQUES DE GIRONA	3.131	9.15%	22.05	1
COMARQUES DE LLEIDA	1.928	5.93%	13.56	1
COMARQUES DE TARRAGONA	3.220	9.41%	22.67	1
TOTALS	34.193	100 %	240.9	10

ENSENYAMENT PRIVAT 36.88%

	Nombre d'alumnes matriculats	percentatge respecte al total	Nombre d'enquestes	Nombre d'instituts
COMARQUES DE BARCELONA. totals	17.109	85.63%	119.51	4
Comarques	6.118	30.62%	41.96	1
Barcelona ciutat	10.991	55.01%	77.55	3
COMARQUES DE GIRONA	1.047	5.24%	7.38	0
COMARQUES DE LLEIDA	769	3.84%	5.41	0
COMARQUES DE TARRAGONA	1.055	5.28%	7.44	1
TOTALS	19.980	100%	139.74	5

B-CLASSE SOCIAL I ORIENTACIÓ LINGÜÍSTICA DELS CENTRES

A partir dels estrats comentats en el paràgraf anterior obtenim quin nombre de centres hem de triar de la pública i de la privada i de quina zona geogràfica hem d'ésser. Calia procedir,

però, a la identificació dels centres segons la classe social i segons l'orientació lingüística. Ens convenia, és clar, una representació proporcional dels estrats.

A més del nostre coneixement parcial d'aquestes característiques vam comptar amb la important col·laboració de la Inspecció de Batxillerat i del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC). Una vegada establerts els estrats es van triar aleatòriament els centres. El resultat va ésser el que presentem en els quadres 4 i 5.

QUADRE 6.- CLASSE SOCIAL I ORIENTACIÓ LINGÜÍSTICA DEL CENTRE

INSTITUT	EXTRACCIÓ SOCIAL	ENSENYAMENT	ORIENTACIÓ LINGÜÍSTICA	ZONA	DEMAR-CACIÓ
1.-CENTRE BADALONÈS	MITJANA BAIXA	PRIVAT	CASTELLANA	CINTURÓ	BARCELONA
2.-IES PICASSO	BAIXA	PÚBLIC	CASTELLANA	BARCELONA	BARCELONA
3.-COL·LEGI PRESENTACIÓ	MITJANA BAIXA	PRIVAT	CASTELLANA	BARCELONA	BARCELONA
4.-IES SOBREQÜÈS	MITJANA ALTA	PÚBLIC	CATALANA	URBANA	GIRONA
5.-TÈCNIC EULÀLIA	ALTA	PRIVAT	CATALANA	BARCELONA	BARCELONA
6.-C. SAGRATS CORS	ALTA	PRIVAT	CASTELLANA	BARCELONA	BARCELONA
7.-IES FORT PIUS	MITJANA	PÚBLIC	CATALANA	BARCELONA	BARCELONA
8.-IES MOIÀ	MITJANA BADXA	PÚBLIC	CATALANA	SEMIRURAL	BARCELONA
9.-IES FONT I QUER	MITJANA BAIXA	PÚBLIC	CATALANA	URBANA	BARCELONA
10.-IES JOAN BOSCÀ	MITJANA ALTA	PÚBLIC	CATALANA	BARCELONA	BARCELONA
11.-IES CAMBRILS	MITJANA ALTA	PÚBLIC	CATALANA	SEMIRURAL	TARRAGONA
12.-COL.	MITJANA	PRIVAT	CATALANA	URBANA	TARRAGONA

PUIGSERVER					
13.-IES ALBÉNIZ	BAIXA	PÚBLIC	CASTELLANA	CINTURÓ	BARCELONA
14.-IES PLA D'URGELL	MITJANA BAIXA	PÚBLIC	CATALANA	SEMIRURAL	LLEIDA
15 IES SANT JUST	MITJANA ALTA	PÚBLIC	CATALANA	CINTURÓ	BARCELONA

2.3.2.1.3.1.- LA IDENTIFICACIÓ DE L'EXTRACCIÓ SOCIAL

Una vegada realitzada la tria segons l'extracció social, vam testar-la amb els resultats obtinguts en les enquestes. Vam prendre com a criteri per obtenir un indicador de la variable del nivell socioeconòmic, el model proposat per Antonia Domingo i Jesús Marcos (1989) que assigna l'extracció social (ells parlen de classe social) a partir de l'ocupació; per a la qual cosa van elaborar una classificació a partir de la *Clasificación Nacional de Ocupaciones* i també seguint com a referència la Classificació Britànica de la Classe Social. Presentem un resum de la classificació en la qual ens hem basat per agrupar les diferents professions.

A.-EXTRACCIÓ SOCIAL ALTA: directius de l'administració i de les empreses, alts funcionaris, professions liberals i tècnics superiors:

Químics, biòlegs, geòlegs, agrícoles, arquitectes, enginyers, metges, veterinaris, farmaceutics, economistes, professionals del dret, professors universitaris, escriptors, periodistes, directors i gerents d'empreses.

B.-EXTRACCIÓ SOCIAL MITJANA-ALTA: directius i propietaris-gerents del comerç i dels serveis personals, tècnics no superiors, artistes i esportistes.

Delineants, infermers, professors de BUP, FP i EGB; esculpors, directors i gerents d'empreses i establiments comercials.

C.-EXTRACCIÓ SOCIAL MITJANA: quadres i comandaments intermedis, administratius i funcionaris en general, personal dels serveis de protecció i seguretat.

Agents de compra i venda, representants, encarregats, policies, caps d'oficina, mecanògrafs, comptables, administratius, comerciants.

D.-EXTRACCIÓ SOCIAL MITJANA-BAIXA:

D.1.- Treballadors manuals qualificats de la indústria, comerç i serveis o del sector primari: telefonistes, venedors de comerç, tèxtil, mecànics, miners, treballadors siderometalúrgics, de la fusta, de la construcció; lampistes, conductors, perruquers, modistos.

D.2.- Treballadors manuals semiqualicats de la indústria, comerç i serveis o del sector primari: auxiliars de medicina, carters, cambriers, cuiners, agricultors.

E.-EXTRACCIÓ SOCIAL BAIXA: treballadors no qualificats: conserge, porter, neteja, jubilats, mestresses, aturats.

**Quadre 7.1- COMPOSICIÓ SOCIAL DELS INSTITUS
Recerca del 1993**

		Tipus de treball del pare					
		Professionals liberals i tècnics superiors	Directius i propietaris gerents, tècnics no sup	Quadres i comand intermedis, administratius i funcionaris	Treballadors manuais qualificats	Treballadors manuais semiqualficats	Treball no qualif, mestresses de casa, jubilat, aturats
Codi	pendent	1	6	11	14	1	1
institut	2	2	1	4	22	2	
	3	4	6	9	13	1	
	4	1	15	11	9	2	
	5	20					
	6	16	10	1	3		
	7	5	3	6	9	1	2
	8		4	3	9	4	
	9	2	3	7	14	4	
	10	8	9	4	5		1
	11	3	11	3	8	1	1
	12	4	9	8	7	2	
	13		3	12	22		
	14	3	1	2	17		
	15	15	4	2	4		

Quadre 7.2- COMPOSICIÓ SOCIAL DELS INSTITTUS

Recerca del 2000

		Tipus de treball del pare					
		Professionals liberals i tècnics superiors	Directius i propietaris gerents, tècnics no sup	Quadres i comand intermedis, administratius i funcionaris	Treballadors manuais qualificats	Treballadors manuais semiqualficats	Treball no qualif, mestresses de casa, jubilat, aturats
Codi	pendent	7	9	8	8	1	2
institut	2	1		2	12	2	1
	3		6	7	14	6	1
	4	7	10	2	10	3	
	5	21	8	3			1
	6	14	14	5	2		
	7	3	6	13	2		
	8	6	9	3	6	4	
	9	5	9	8	7	1	
	10	8	10	5	2		1
	11	4	8	3	4	4	
	12	4	13	2	5	2	1
	13	1	5	2	14	2	1
	14	3	3	3	10	15	
	15	4	12	9	4	3	

Si comparem els resultats obtinguts en els dos estudis ens adonarem que la primera classificació que havíem fet sense tenir les dades que ara presentem en els quadres 7.1 i 7.2 era molt ajustada a la realitat. L'evolució en la composició de l'alumnat durant aquests set anys no

ha estat gaire significativa. Si volguéssim perfilar més la classificació podríem dir que el Centre Badalonès⁹, l'IES Moià i l'IES Font i Quer passarien d'una extracció mitjana baixa a una de mitjana. El Col·legi Puigcerver passaria de tenir un alumnat de classe mitjana a un alumnat de classe mitjana alta. L'IES Albèiz passaria d'una extracció social baixa a una de mitjana baixa i, finalment, l'IES Lo Pla d'Urgell passaria de tenir una composició mitjana baixa a una de mitjana més baixa.

2.3.3.-Les sessions d'enquesta

Els qüestionaris es van començar a passar el dia 5 de maig de 1993 i es va acabar el dia 25 del mateix mes. Al 2000 s'han passat entre els dies 3 i 17 d'octubre. Per poder accedir als centres es va obtenir el corresponent permís de la Inspecció i s'havia fixat amb la direcció de cada centre el dia i l'hora per passar l'enquesta. La durada màxima de cada sessió era de dues hores que no havien de coincidir ni amb classe de llengua catalana ni d'espanyola.

La sessió començava amb la presentació per part del professor que hi tenia classe, o bé del tutor, del cap d'estudis o del director, els quals només ens presentaven dient que se'ls passaria una enquesta i que nosaltres els explicaríem els detalls del que havien de fer. En la majoria de casos els alumnes no havien estat informats del fet que hi hauria una alteració de les classes habituals.

Cada enquestador parlava en una llengua i sempre es donaven les mateixes indicacions i en el mateix ordre de llengües, es començava parlant en català i l'altre enquestador continuava en castellà¹⁰.

2.3.3.1.-Presentació de les enquestes per omplir-les

Hom començava dient:

⁹ Vegeu en el quadre 6 els números dels instituts. Pendent significa I, concretament el Centre Badalonès.

“Us volem agrair la col.laboració en el nostre treball. Estem fent la Tesi doctoral i hem ajuntat la part pràctica (experimental) per poder-la fer conjuntament i després analitzar-la per separat. Passarem aquesta enquesta a 15 centres de tot Catalunya sempre a alumnes, com vosaltres, de segon de BUP.

Per poder fer un estudi rigorós necessitem la vostra ajuda. Les enquestes seran **absolutament anònimes** (no hi heu de posar ni el nom ni els cognoms, només la data de naixement) ningú no les llegirà més que la persona que les introduirà a l'ordinador. A partir d'aquest moment les dades es barrejaran i s'estudiaran conjuntament.”

L'altre enquestador continuava en castellà:

“Muchas gracias por colaborar en nuestra tesis doctoral. Nos gustaría que el esfuerzo personal de concepción de la investigación y del análisis, la coordinación entre nosotros, y el esfuerzo económico que estamos haciendo (las copias, los desplazamientos, los gastos de la introducción al ordenador, etcétera) se viese compensado por vosotros aportando unos datos válidos.

Y realmente es muy sencillo hacerlo. Sólo tenéis que hacer círculos y aspas (X). Ahora pasaremos las encuestas y cada uno puede escoger la lengua en la que quiera responder.”

Els les oferíem amb dues plates en cadascuna de les quals hi havia un rètol que deia “català” i l'altre que deia “castellano”. Una vegada plenes, les enquestes es codificaven segons si havien estat repartides per la persona que havia parlat en català o en castellà.

Hi continuàvem dient:

“El cuestionario siguiente es muy fácil de responder. Te encontrarás con preguntas de dos tipos. El primero es el mismo en los siete apartados iniciales

¹⁰ Els enquestadors van ser, tant en la recerca del 1993 com en la del 2000, Ernest Soler Puig, graduat en treball social, catalanoparlant d'origen, que en tots els casos utilitzava aquesta llengua, i el que signa el treball, que sempre va parlar en castellà. Quan hi havia alguna pregunta es responia en la llengua en què havia estat formulada.

[1. En cada frase haz un círculo en la cifra, de la escala del 1 al 9, que según tú mejor describa la situación actual de las posibilidades de los habitantes de Cataluña. Fíjate bien porque una vez se te pregunta sobre el castellano y otra sobre el catalán.

1. En Cataluña las actividades culturales (cine, espectáculos, teatro) en castellano son...

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Inexis- tentes		Poco nu- merosas		Moderada- mente numerosas			Numerosas	Muy numerosas]

Se seguia explicant el valor del números intermedis i s'insistia en el fet que cada pregunta era referida a una llengua. Tot seguit es passava a donar les instruccions per contestar l'altre tipus de qüestions comentant que els espais tenien el mateix valor que les escales de l'1 al 9 i que s'havia de posar l'aspa més apropada a l'extrem que ells consideraren o bé al mig.

"Pasad la primera página. Aquí tenéis una escala del 1 al 9 y debajo qué significa en cada ocasión. Fijaos bien porque son diferentes. También es diferente a la lengua a la que se refieren. Si sólo se pregunta por una lengua ,a la siguiente cuestión se os preguntará por la otra, si primero se pregunta por el catalán luego se preguntará por el castellano.

Ahora empezad por la última página. Aquí veréis que hay diferentes espacios, sólo tenéis que poner un aspa en el lugar que consideréis conveniente dependiendo lo cerca que queráis estar de un extremo o del otro, o separados por igual. Leed siempre los extremos, porque varían.

Es muy sencillo, hacer círculos en las siete primeras partes y en las otras dos últimas, aspás .

Després l'altre enquestador deia:

"Per col·laborar amb nosaltres només us heu de prendre l'enquesta com una forma de conèixer-vos personalment. Heu de respondre amb sinceritat perquè no hi ha respostes correctes ni incorrectes, només vosaltres concixeu les vostres percepcions i, per tant, l'únic

que us demanem és que les reflectiu al paper. Us demanem que respongueu amb tota sinceritat, havent llegit i comprès bé les preguntes. Podeu començar. No us oblideu de posar el nom de l'institut i la data de naixement.”

Quan la majoria d'alumnes havia acabat de respondre la primera part de l'enquesta es deixaven 5 minuts de descans i es reprenia amb la segona part. Es feien indicacions, en castellà, sobre com s'havien de respondre les preguntes sociodemogràfiques del principi i, a continuació, s'explicava en català, amb tot detall, utilitzant la pissarra, com s'havia de respondre la "prova d'assignació". S'insistia en el fet que s'ho havien de prendre com una mena de joc, com una simplificació molt gran de la realitat i que, certament, aquesta era molt més complexa i que ells s'havien de limitar a distribuir les possibilitats que se'ls donaven.

2.3.3.2- L'actitud dels alumnes davant l'enquesta

Malgrat la por inicial del possible rebuig per part dels alumnes a causa de la llargada del qüestionari, sempre es van prendre l'alteració del desenvolupament habitual de les classes com una novetat i com una manera d'estalviar-se les assignatures que se'ls havien d'impartir. Fins i tot sovint se'ns deia que hi tornéssim, o els altres grups ens demanaven que per què no hi anàvem a la seva aula.

El fet d'haver dividit l'enquesta en dues parts i de no comentar que n'hi hauria una segona, juntament a les referències que era molt fàcil de contestar, que s'hi anava molt a pressa i a la solidaritat provocada per les referències al nostre esforç fetes en la introducció (hi va haver alumnes que ens demanaren que com ens posàvem en una empresa així de complexa) els va fer prendre una actitud de col.laboració molt generalitzada; que es mostrava en l'interès per expressar justament el que volien, com ara, modificant una resposta per una diferència d'un punt (7 per 6) i repassant l'enquesta perquè no quedés cap pregunta sense respondre.

Quan agafaven la primera part, tots s'espantaven pel gruix dels 24 fulls (l'expressió més habitual era: "quin totxarro"). Tanmateix, els més ràpids la responien en 20 minuts. Com passa en totes les tasques acadèmiques, n'hi havia, però, que hi trigaven gairebé el triple.

Es donava el cas que, en general, quasi se'ls feia més pesada la primera part que la segona perquè en la primera hi havia 8 apartats amb preguntes quasi idèntiques, però formulades des de perspectives diferents. En canvi, la segona era molt més variada.

Van percebre com un fet normal que cadascú els parlés en una llengua. Tot i que en la de 1993 a Girona, on es va fer un petit comentari introductori en castellà per agrair-los encara més la seva col.laboració perquè, per un imprevist, ja havien acabat les classes i s'hi quedaven per respondre l'enquesta. Només es va començar a parlar castellà, es van sentir algunes desaprovacions com "uf, en castellà" i un alleujament general quan ja es va parlar en català "ah..." Al 2000, aquesta desaprovació es va tornar a donar a Bellpuig, on els mateixos alumnes recriminaven aquells que agafaven l'enquesta en castellà.

S'ha de dir, però, que a la fi, en general, es trobava una mica pesada, encara que el cansament coincidia amb la part més variada i la feia més suportable. Especialment en els alumnes que hi trigaven més, que en cap cas depassaven les dues hores comptant-hi les explicacions de cada part, el descans i el repartiment dels qüestionaris.

2.3.4.-Descripció dels instruments d'anàlisi

2.3.4.1.-Tractament estadístic dels resultats de l'enquesta

El tractament estadístic el realitzem a partir del paquet estadístic habitual en la investigació en ciències socials *Statistical Package of Social Science* (SPSS) en la seva versió 8.0 (software registrat). A banda dels nombrosos llistats que hem obtingut de l'explotació de les dades, presentem els annexos següents:

-Annex III.-Diccionari de variables i valors

-Annex IV.-Fiabilitat de l'enquesta

-Annex V.-Relació de noves variables creades a partir de càlculs sobre les respostes originals

-Annex VI.- Relació de les mitjanes de les respostes seguint l'ordre de l'enquesta

-Annex VII.-Comparació entre les mitjanes de les respostes a cada ítem de les recerques del 1993 i del 2000.

-Annex VIII.-Les correlacions de Pearson entre les principals variables i l'ús del català.

2.3.4.2.-Tipus d'anàlisi estadística

Hem aplicat als resultats del treball de camp les anàlisis de freqüències i percentatges de cada variable (anàlisi univariable), el creuament de dues variables (anàlisi bivivariable) i l'anàlisi multivariable: anàlisi discriminant i de regressió múltiple.

2.3.4.2.1.- Les noves tècniques d'inducció per grafs (SIPINA)

A més dels mètodes d'anàlisi de dades anomenats explicatius, com l'anàlisi discriminant i la regressió múltiple, que acabem d'esmentar, ens serà de molta utilitat introduir un nou mètode que permet explicar una variable qualitativa a través de variables explicatives, elles mateixes qualitatives discretitzades. Estem parlant del *coneixement* per grafs d'inducció, que és un mètode que consisteix a construir una funció de predicció sota la forma de graf i d'arbre de decisió i permet explicar o preveure el valor pres per una variable particular anomenada endògena, en funció d'una sèrie de variables dites exògenes.

El programa que nosatres utilitzarem ha estat elaborat per D.A.Zighed i per Ricco Rakotomalala, membres de l'ERIC (*Equipe de Recherche en Ingénierie des Connaissances*) de la Université Lumière Lyon 2. "L'enginyeria dels coneixements" cobreix problemàtiques relatives a l'extracció, modelització i la transferència dels coneixements per ordinador amb la finalitat d'aconseguir màquines anomenades *intel·ligents*, és a dir, màquines capaces d'aproximar o depassar les actuacions humanes a l'hora de fer certes tasques cognitives complexes com reconèixer, aprendre, decidir...

Aquest programa s'anomena SIPINA, que significa Sistema Interactiu per als Processos d'Interrogació No-Arborescent, extreu coneixement a partir de dades. Produïx grafs de decisió, que és una generalització dels arbres de decisió. Permet tractar els problemes d'explicació, que es troben sobretot en les ciències humanes (sociologia, biologia, psicologia, medicina...). El SIPINA s'ha utilitzat, per exemple, per a l'ajuda al diagnòstic, a l'avaluació d'un risc, a l'establiment de perfils característics de certes poblacions... Per obtenir més informació sobre els grafs d'inducció i sobre aquest programa, podeu consultar Rakotomalala (1997) i Rakotomalala i Zighed (2000).

Nosaltres l'utilitzarem perquè pretenem poder explicar i predir quins alumnes formaran part de cadascun dels quatre grups lingüístics que hem establert. És a dir, tractem de poder situar un alumne en un d'aquests grups, sense tenir les informacions que ens han permès fer aquesta classificació¹⁰. De fet, són els mateixos resultats que ens proporcionarà l'anàlisi discriminant, però, ara, afegint-hi altres variables que no formaven part de les nostres hipòtesis i mitjançant aquesta nova tècnica d'inducció per grafs.

5.-CONCLUSIONS

Com hem pogut veure en el quadre sobre l'estructura de la recerca, la qüestió fonamental era procurar-nos un model per poder entendre el motiu dels avenços del català. Aquest ha estat el repte que ens vam posar des de fa molts d'anys i considerem que hem obtingut resultats molt bons en les tres recerques que hem dut a terme a Catalunya el 1993, al País Valencià, el 1998 i en aquesta que estem comentant realitzada una altra vegada a Catalunya a l'any 2000.

El marc teòric principal ens l'ha proporcionat la teoria matemàtica de les catàstrofes¹¹, encara que no l'hem poguda exposar aquí per raons d'espai. La teoria de les representacions socials ens ha servit per donar compte dels principals factors que influeixen en les tries lingüístiques de les persones. I ho fa en dos nivells, tal com hem proposat en la hipòtesi general que hem

¹⁰ També hem exclòs de l'anàlisi les preguntes que demanaven si els alumnes se sentien valencianoparlants o castellanoparlants per tal d'aconseguir una perspectiva no influenciada per qüestions tan directament relacionades amb la variable estudiada.

formulat en el nostre plànol de l'edifici, que es pot llegir en l'apartat 2.2: "Pla de recerca. Les hipòtesis". Un plànol general, que afecta totes les variables que intervenen en les hipòtesis, i un de particular, que és la representació social de la llengua. Tenim aquests dos nivells perquè dues variables (la representació de la xarxa social i la representació del grup de referència) són més concretes que la representació de les llengües.

L'enfocament de l'estudi de les relacions interlingüístiques amb el concepte de representació social és, fins el que nosaltres coneixem, totalment nou. Aquesta teoria ha servit per tractar diferents temes, però mai per prendre-la obertament com a model d'estudi de les representacions interlingüístiques. Tot i que, com hem assenyalat, algunes propostes com ara la teoria de la vitalitat etnolingüística eren prou semblants en la concepció teòrica. Per altra banda, articles com el de Windisch (1989) se centren en el raonament i en el parlar quotidians però no en els processos de substitució.

Les estructures i els mecanismes interns de les representacions socials ens han servit per donar compte del funcionament de les representacions de les relacions interlingüístiques. És a dir, per relacionar les tres variables que intervenen en les nostres hipòtesis. Aquesta concepció ha estat fonamentada amb l'estructura, que ja havíem avançat en la primera part, de la continuïtat / discontinuïtat, que és la base de la teoria de les catàstrofes.

Hem de fer justícia al model d'enquesta que hem utilitzat i que els resultats mostren que era ben encertat, la qual cosa significa que Allard i Landry havien creat un bon instrument de recerca i que la seua concepció de la comunitat científica ens ha permès utilitzar-lo, havent-se hagut de prendre la molèstia de trametre'ns-el i de comentar-nos-el. L'agraïment l'hem expressat en comentar l'enquesta, però també el volem reblar en les conclusions per donar exemple de les actituds que faciliten la recerca i creen una comunitat.

En l'apartat 3 hem presentat els resultats que tenien una relació directa amb les nostres hipòtesis o amb la nostra intenció d'avaluar diferents procediments d'anàlisi de les relacions interlingüístiques. Hem de remarcar les correlacions altíssimes que hem obtingut en totes les

¹¹ Es pot llegir la nostra introducció a aquesta teoria a Querol (1997, 1999a, 2000 a i 2000 b)

variables que intervenen en les hipòtesis. La distància entre el 75% ($r^2=.868$) que nosaltres hem tingut i el vint per cent (màxim el 30%), que era la xifra a la qual amb prou feines s'arribava amb el concepte d'actitud, és patent. Vegem-los ara de forma molt resumida, una il·lustració amb gràfics es pot consultar en el volum a part de l'"Extracte dels principals resultats obtinguts".

5.1.-SUMARI DE LES DADES DEL 2000:

-**Mostra**: representativa d'alumnes de 16 anys (1r de Batxillerat) de tot Catalunya.

- Nombre d'enquestes: 443
- Fiabilitat de les escales de l'enquesta: fins a 0.9768

-**Capacitat predictiva del model** segons l'anàlisi discriminant: 83.8% (1993) i 72.3% (2000)

-**Hipòtesis**: confirmades totes.

Dades més rellevants respecte a l'ús del català:

-**Correlacions** principals de l'ús del català amb:

- La representació del castellà ($r = .868, P < .001$)
- La xarxa social en castellà ($r = -.854, P < .001$)
- La representació del català ($r = .834, P < .001$)
- La xarxa social en català ($r = .824, P < .001$)

Principals	variables predictores	segons:
	l'anàlisi de regressió	l'anàlisi discriminant
	-Representació del castellà	-Representació del castellà
	-Xarxa social en català	-Xarxa social en castellà
	-Xarxa social en castellà	-Xarxa social en català
	-Identitat	-Identitat

5.2.-PRINCIPALS AVENÇOS DEL CATALÀ RESPECTE AL 1993

-L'ús declarat del català augmenta de 5 punts en el període que va del 1993 al 2000.

-L'ús del català per respondre l'enquesta puja un 4'90% en aquests 7 anys.

-Els alumnes **aprenen** el català com a primera llengua un 13.8% més que el 1993: quasi un 2% més per any.

-El català, com a **primera llengua** de les mares, augmenta un 7.13%: més d'un u per cent per any.

-L'augment del català com a primera llengua apresada pels pares és d'un 4.63%.

-El nombre de progenitors que només aprenen una llengua baixa substancialment: d'un 2.90% en el cas dels pares i d'un 8.60 en el cas de les mares.

-El percentatge de mares dels alumnes **nascudes** a Catalunya augmenta d'un 11.9.

-El percentatge dels pares nascuts a Catalunya augmenta d'un 12.8%.

-La **transmissió intergeneracional** del català puja sempre que és possible perquè quan els dos progenitors són catalanoparlants sempre es transmet el català: un 8.8% (pare catalanoparlant-mare castellanoparlant), un 24.4% (pare castellanoparlant-mare catalanoparlant) i un 7.6% quan els dos són castellanoparlants. És molt significatiu que en aquest darrer cas cada any hagi augmentat quasi un 1'1%.

-El 13.8% d'augment del català com a llengua primera es dona en totes les zones.

-L'ús real del català puja un total d'un 4.90%. Ho fa en totes les zones excepte en la urbana. És considerable l'augment de l'11% de Barcelona.

-L'ús declarat del català puja cinc punts: és la zona semirural la que experimenta un augment més gran. Les altres tres zones baixen lleugerament (Barcelona només un 0.03).

-El percentatge global d'ús del català augmenta un 4.48% en aquests set anys, totes les zones pugen excepte la semirural que baixa.

-Els **grups** de catalanoparlants pugen considerablement: 4% els catalanoparlants exclusius i 7.50% els que parlen més català (amb alumnes provinents del grup que parla més castellà), el de castellanoparlants exclusius, molt lleugerament (0.30%).

-La **representació** del castellà (la imatge que els parlants se'n fan) és un dels factors principals que correlacionen amb l'ús del català. Puja en tots els grups lingüístics, però encara està molt per sota de la del català.

-La **representació** del català tenia al 1993 unes mitjanes molt elevades que al 2000 baixen lleugerament, excepte en els castellanoparlants exclusius que pugen 13 punts.

-La **xarxa social** en català (és a dir, el conjunt de persones amb que el parlant es relaciona habitualment) baixa lleugerament en tots els grups lingüístics.

-La **xarxa social** en castellà baixa en tots els grups (molt més que ho feia la xarxa en català) excepte en el dels castellanoparlants exclusius que puja 32 punts.

-En tots els grups baixa la **identificació** amb els catalanoparlants excepte en els castellanoparlants exclusius que puja un 0.26.

-Les mitjanes de la **identificació** amb els castellanoparlants pugen totes.

-L'**únic grup desitjat** pels alumnes que puja és el dels que parlen més català (1.50%), el dels catalanoparlants exclusius baixa quasi en la mateixa proporció i els grups de castellanoparlants es mantenen exactament igual.

-Els resultats sobre les **variables** que influeixen l'ús del català són força semblants independentment de l'any i de l'anàlisi que s'hagi utilitzat. Tomem-ho a veure en el quadre 157.

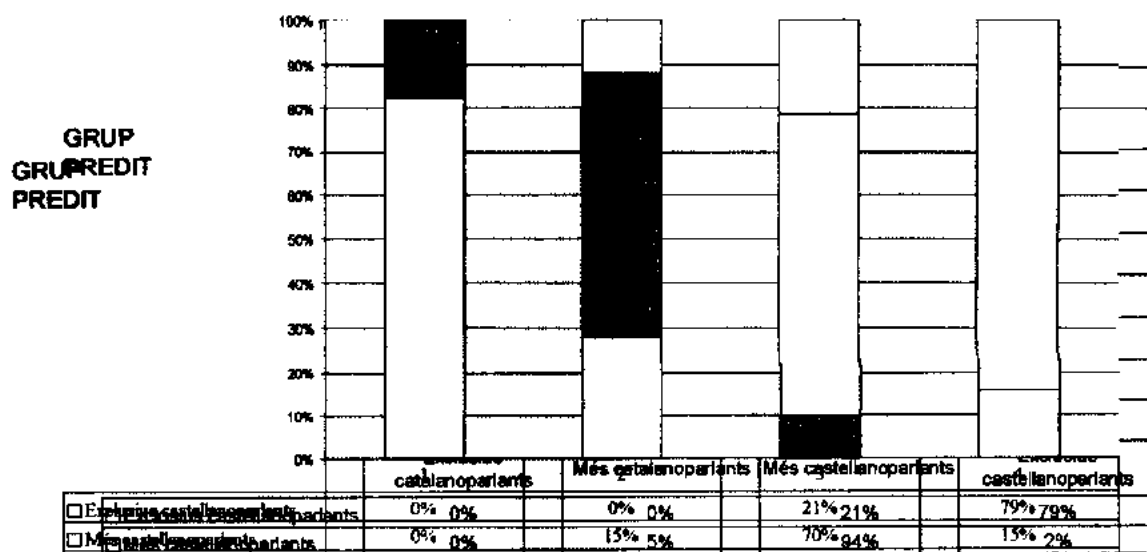
VARIABLES DE LES A. DISCRIMINATS I DE REGRESSIÓ DEL 1993 I DEL 2000
--

1993		2000	
A. DISCRIMINANT	A. DE REGRESSIÓ	A. DISCRIMINANT	A. DE REGRESSIÓ
Representació del castellà	Representació del castellà	Representació del castellà	Representació del castellà
Xarxa social en català	Identificació amb castellanoparlants	Xarxa social en català	Xarxa social en català
Identitat	Llengua dels pares	Identitat	Identitat
Representació del català			

-Les correlacions entre les variables de les hipòtesis augmenten totes l'any 2000, i ja eren molt altes al 1993. Fet que significa que tant les anàlisis de regressió com discriminants com de correlació corroboren les hipòtesis de manera totalment clara.

-El model arriba a predir un 83,8% dels casos classificats i en cap cas fa un error en un grup

Quadre 103. NIVELL D'ENGERT (72,3% DE M OIDE (1993/2000))

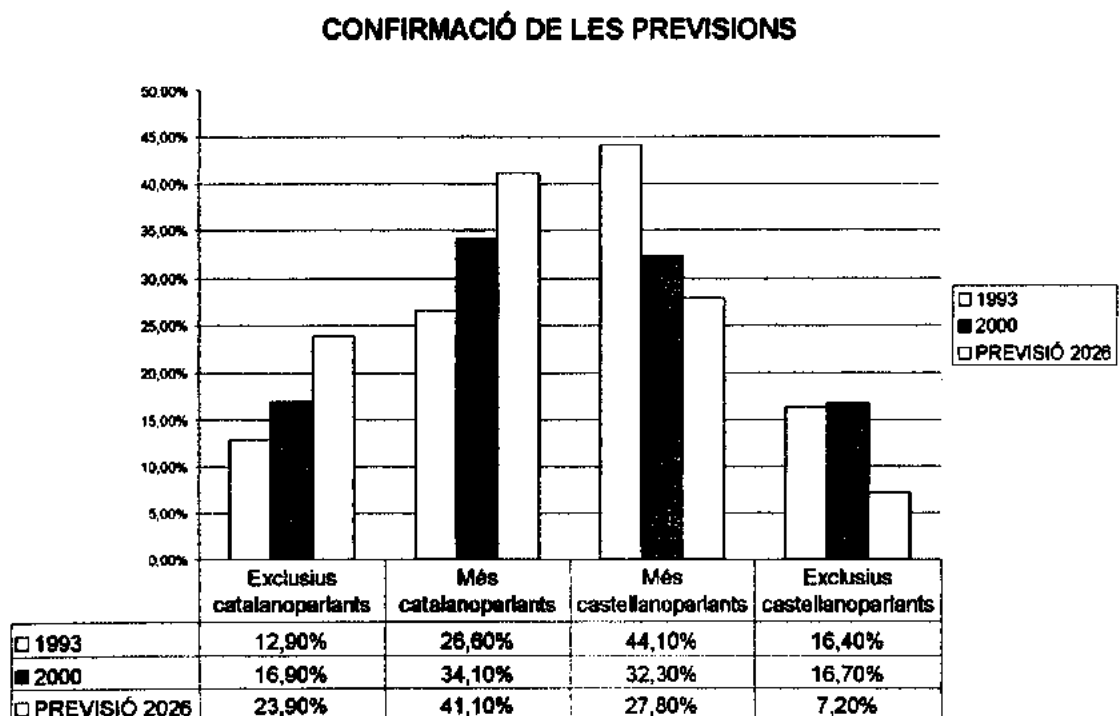


que no sigui contigu, per tant, aquest percentatge tan alt mostra la validesa del model que hem utilitzat.

- El **grup de referència** (o grup lingüístic desitjat) juga un paper predictiu fonamental en el compliment de les previsions del 1993. Havíem proposat aquesta variable com a factor per predir l'evolució dels grups segons l'ús de les llengües. Havíem assenyalat que el grup desitjat del 1993 podria ser l'ús real de la generació següent. Les dades aconseguides al 2000 fins i tot ens fan acurtar el termini d'una generació perquè ja s'ha complert el que dèiem en

un 36.36%, en un 51.72% i en un 71.08%. Excepte el grup dels castellanoparlants exclusius que ha pres una lleugera tendència oposada a la prevista. Vegem-ho en el quadre següent:

Quadre 160.-LA CONFIRMACIÓ DE LES PREVISIONS



Tots els grups segueixen la previsió que havíem fet a la recerca del 1993: augmenten els grups dels catalanoparlants i disminueixen els dels castellanoparlants, excepció feta del

castellanoparlants exclusius que pugen el 0.30%. Fet que no és gaire significatiu perquè la resta d'evolucions són del 4%, del 7.50% i de l'11'80%, totes en la direcció que havíem indicat.

No ens hem d'avergonyar de l'encert, encara que el pudor ens fa sentir vanitosos a l'hora de presentar, com exigeix el gènere discursiu, uns resultats que han dépassat les expectatives més optimistes. El llistó el teníem en el model dominant, i superar-lo amb aquesta soltesa ens provoca una sensació ambigua de seguretat i d'inseguretat. Tanmateix la reflexió ens reafirma en els nostres plantejaments i en la validesa dels nostres resultats.

La interpretació l'hem recollida en l'apartat 4. Hi hem discutit les nostres hipòtesis. Com les correlacions ja anunciaven, la confirmació de totes les hipòtesis ha estat clara. Però hem anat més enllà del nivell d'aquesta covariació, ens hem valgut d'instruments d'anàlisi multivariable, com l'anàlisi discriminant i la regressió múltiple, que ens han permès, entre altres coses, comprovar la capacitat predictiva del nostre model, que arriba al 83.8% dels casos classificats.

Però què som capaços de predir? Ens detindrem a comentar-ho.

La preocupació per les tries lingüístiques ha estat una constant secular. Hem vist que les teories dominants no arribaven a explicar ni un quart de les tries i ens hem proposat millorar aquest percentatge. Ens hem dotat d'un enfocament teòric i metodològic diferent i més complet i hem obtingut una justificació de les tries lingüístiques que arriba a les tres quartes parts dels comportaments classificats. És a dir, hem multiplicat per tres els resultats anteriors.

Per què hem obtingut aquests resultats?

Intentarem de respondre aquestes dues preguntes alhora. Una resposta molt senzilla fóra dir que hem passat d'un esquema monocausal (actituds, motivació, identitat, etc) a una concepció que articula tres variables principals. I fins i tot inclou els factors que pretenien que

expliquessin les tries aïlladament, com ara les actituds, les quals formen part de la teoria de les representacions socials, que nosaltres hem proposat com a marc de la nostra concepció.

Per altra banda, fins i tot hem filat més prim en les classificacions i hem dividit els contextos de substitució lingüística en quatre grups: dos que s'acosten a l'unilingüisme i dos bilingües amb una llengua prioritària en cada cas. Dit altrament, hem justificat la variable dependent (l'ús lingüístic) amb la interacció de tres variables independents: la representació del grup de referència, la representació de les llengües i la representació de la xarxa social.

El fet que dues variables siguin numèriques ens ha permès demostrar a bastament la seua relació amb l'ús lingüístic:

-La representació del castellà correlaciona significativament amb la utilització del català i del castellà ($r = .868, P < .001$)

-La representació del català correlaciona amb la utilització del català ($r = .834, P < .001$)

-La xarxa social en castellà i la utilització del català covarien significativament ($r = -.854, P < .001$); respecte a l'ús del castellà ($r = .854, P < .001$).

-La xarxa social en català i la utilització del català covarien significativament ($r = .824, P < .001$); respecte a l'ús del castellà ($r = -.824, P < .001$).

El grup de referència, però, no és una variable numèrica i, per tant, no n'hem pogut presentar correlacions. Tanmateix, hem pogut comprovar que és un bon predictor de l'ús futur en comparar els nostres comentaris del 1933 amb les dades obtingudes el 2000 (vegeu l'apartat 3.2.4.1.3). I no sols això, pel seu caràcter disjuntiu havia de prendre el paper central de la nostra proposta. En efecte, la teoria de les representacions socials considera que hi ha un nucli de la representació. Aquesta característica de bifurcació el fa ésser el candidat. A més, la integració d'aquestes dades en el marc de la teoria de les representacions socials ens permet veure la importància cabdal que té el grup de referència. En definitiva, la deducció teòrica queda perfectament confirmada de manera empírica.

El recurs a la teoria de les catàstrofes ens ha permès dur a terme la nostra reflexió discursiva d'acord, no tan sols a les normes empíriques sinó també a un mínim sistema formal. Vegem-ho tot seguit.

5.3.-De l'arbre a la semiretícula

Com hem comentat, els esquemes monocausals, de fet, són arbres d'una sola branca. Des de la introducció, ja havíem anunciat que amb la teoria de les catàstrofes preteníem crear aquesta semiretícula que ja s'intuïa en el quadre 4.1 sobre les relacions entre les variables i les hipòtesis. En efecte, les tres variables independents que intervenen en les hipòtesis estan relacionades, d'una banda, amb el grau d'ús lingüístic, que és la variable dependent; de l'altra, totes tres estan relacionades entre elles. I, a més, es dona la reciprocitat d'influències entre la variable dependent i les variables independents. Ho veurem també al final de l'epígraf següent.

5.4.-Els fruits de l'analogia

En primer lloc, considerem que hem construït un sistema material i mental que simula els processos de substitució lingüística a través no tan sols d'una certa analogia, sinó fins i tot d'un isomorfisme. En segon lloc, hem formulat una qüestió sobre la situació que ens motivava la reflexió: quins són els comportaments que fan arribar a un nou estadi del procés? L'hem transferida al model, per analogia, i hem fet que el model evolucioni de manera que s'arribi a donar una resposta.

Per altra banda, el model que proposem ens serveix per estudiar tant els comportaments individuals com els col·lectius. En la mesura que els comportaments siguin diferents, es donarà un canvi i es modificarà la situació anterior. Per tant, atès que la representació geomètrica del model reflecteix els estadis dels processos de substitució lingüística, i tenint presents totes les explicacions donades en Querol (1997: 165-168) per fonamentar l'analogia, les variables que intervenen en la geometria també seran les mateixes que en els processos esmentats.

Esbossem, doncs, només unes quantes conclusions relacionades amb l'estudi dels comportaments lingüístics que havíem plantejat en el capítol primer. Recordem que totes les

propostes que situàvem en el tercer paradigma sociològic (el de la teoria social) pretenien explicar el comportament lingüístic amb l'únic concepte que proposaven. Si la nostra analogia i el nostre isomorfisme són encertats, podrem afirmar que amb només un paràmetre mai no es podran descriure els diferents tipus de comportament lingüístic. Per tant, el concepte d'actitud, el d'identitat i les motivacions són insuficients per donar compte de l'ús lingüístic, com han mostrat a bastament les correlacions fins ara obtingudes.

Amb l'analogia de la catàstrofe en papallona Querol (1997: 174-181) podrem afinar molt més la reflexió sobre els condicionants del comportament lingüístic, ja que, d'una banda, ens indica el **nombre exacte de variables** que ha d'intervenir en la morfologia exposada dels processos de substitució lingüística. Però, a més, per altra banda, aquesta catàstrofe en papallona també ens delimita d'una manera prou clara els **tipus de factors** que hauran d'intervenir, que seran: un factor normal, un de separació, un de biaix i un de papallona.

Així, els factors normal i de separació, que a partir de les primeres propostes de Zeeman¹² tothom anomena *atractors*, defineixen perfectament el concepte de *grup de referència* que nosaltres hem utilitzat. Els altres dos factors, el de biaix i el de papallona o de compromís, tenen molt ben perfilades les seves característiques i no se'ns ha fet gens difícil de relacionar-los amb els conceptes que hem utilitzat i que nosaltres hem definit en la nostra recerca com la *representació de la llengua* i la *xarxa social*. I considerem que estan prou ben establerts perquè, utilitzats en la predicció dels grups lingüístics, els encerts que aconseguim, com acabem de recordar, són del 83.8% (1993) i del 72.3% (2000) dels casos classificats.

L'analogia proposada també ens ha permès la quantificació simulada: modificant els valors dels paràmetres, canviaven les formes que representen els diferents estadis dels processos de substitució lingüística Querol (1997:180). Aquest fet ens obre les perspectives d'una possible utilització de la quantificació en el cas que estudiem, qüestió que no és l'objectiu de la teoria de les catàstrofes, la qual se centra en models qualitius. Tanmateix, tampoc no nega la quantificació, però tots els autors coincideixen a afirmar que en el camp de les ciències socials

¹² Elogiades per René Thom, perquè ell només considerava l'espai i el temps.

és difícil que es doni. De totes maneres, la simulació actual ja ens mostra clarament la direcció que pren el procés i per quins factors és modificat.

A més, l'analogia també permet que ens fixem en aspectes que d'una altra manera ens haguessin passat desapercebuts. I això ve donat pel fet que, com assenyala Thom, no s'han de tenir prejudicis en la manera de construir els models: creu que s'ha de considerar tot, no només els objectes modelitzats en si, sinó també els ambients. Aquest és un dels mèrits de la teoria de les catàstrofes: permet la flexibilitat, perquè ens deixa mirar al voltant; en definitiva, ens facilita relacionar les coses. Mentre que, per contra, la modelització més tradicional estableix un model molt específic, molt delimitat, sense preocupar-se pel que ocorre immediatament després.

En la nostra proposta, doncs, no hem tingut en compte només els objectes modelitzats (els comportaments lingüístics) sinó que els hem emmarcat en el seu context. Així, a més de fixar-nos en les situacions particulars i donar-ne compte, aquestes queden inserides en el procés d'evolució general en el qual hem pogut centrar-nos. Fins i tot hi hem considerat les persones que no parlen cap de les dues llengües que intervenen directament en el procés de substitució.

Un altre guany és que enriqueix el vocabulari conceptual de causa i efecte i ens permet organitzar la informació d'una manera qualitativament precisa, psicològicament neutra, i multidimensional (2 paràmetres a més dels 2 atractors), fugint dels esquemes monocausals que havíem comentat.

Encara més, amb aquesta utilització del model, és a dir, de la teoria de les catàstrofes, i en el nostre cas de la catàstrofe en papallona, encara podem obtenir, com assenyala Zeeman (1977:65), més avantatges:

“d’una banda ens proporciona el nivell més profund de penetració i ens dóna una simplicitat de comprensió. Per altra banda, en sistemes molt complexos com la biologia i les ciències socials, de vegades, pot proveir-nos d’un model que no podia ser concebut anteriorment”.

En definitiva, amb l'aplicació de la teoria de les catàstrofes a la sociologia del llenguatge ens agradaria estar en el camí de poder considerar el que Michel Foucault (1970: 313-318) anomena el *llindar de científicitat*, és a dir, el moment en què la reflexió discursiva s'efectua d'acord, ja no a normes empíriques, sinó a un mínim sistema formal.

Tot el que hem esbossat, però, no esgota la nostra curiositat. Tenim plantejades, almenys, dues grans qüestions. La primera és si aquest model es podrà estendre a tota la població, la segona, si obtindrà resultats semblants en altres contextos. I, finalment, si serà capaç de donar respostes satisfactòries a altres problemes. El nostre projecte és optimitzar el qüestionari, a la vista dels resultats obtinguts, i aconseguir un instrument manejable que es pugui utilitzar en poblacions que no estiguin a les aules. I també abordar problemes nous a partir de les conclusions teòriques i empíriques que hem extret de la investigació. El projecte més immediat és la proposta al Govern Balear de passar l'enquesta a totes les illes, per poder tenir estudiats els tres grans territoris on es parla català, atès que ja vam realitzar la mateixa recerca al País Valencià amb uns resultats igual de bons. Ens agradaria també completar el panorama en tots els territoris on es parla català i també provar-la amb els parlants d'altres llengües com el basc i el galaicoportugués, o d'altres.

Al capdavant, i a banda d'aquestes recerques immediates, el que pensem que hem aportat és l'evidència de la necessitat d'un canvi de marc teòric i metodològic i les línies generals per dur-lo a terme des del nivell teòric, al nivell empíric i, fins i tot, des del nivell formal. Considerem, doncs, que és un pas (o que són uns passos) endavant per treure la sociologia de la llengua de l'encallador de les explicacions monocausals, amb les implicacions evidents que podrà tenir en altres disciplines socials.

6.-BIBLIOGRAFIA

- ABDULAZIZ MKILIFT (1972): "Triglossia and Swahili-English bilingualism in Tanzania", *Language and Society* 1, pp. 197-214.
- ABEL, Theodore (1970): *The foundation of Sociological Theory*, Nova York, Random House.

- ABRIC, Jean-Claude (1989): "L'étude expérimentale des représentations sociales", dins Jodelet, Denise *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 187-203.
- ALEXANDER, Christopher (1971): *Estructura del medio ambiente*, Barcelona, Ed. Tusquets.
- AUGOUSTINOS, Martha i INNES, John M. (1990): "Towards an integration of social representations and social schema theory", *British Journal of Social Psychology*, 29, 213-231.
- ALLARD, Réal (1984): "Croyances et vitalité ethnolinguistique", dins Prujiner, a. et alii (1984), *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, pp. 65-71.
- ALLARD, Réal; LANDRY, Rodrigue (1986): "Subjective Ethnolinguistic Vitality Wiewed as a Belief System", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 7, n° 1, pp.1-12.
- ALLARD, Réal; LANDRY, Rodrigue (1987): "Étude des relations entre les croyances envers la vitalité ethnolinguistique et le comportement langagier en milieu minoritaire francophone", dins Théberge, R. i Lafontant J. (Eds.) *Demain, la francophonie en milieu minoritaire*, Winnipeg, Centre de recherche du collège de Saint-Boniface, pp.15-41.
- ARACIL, LLuis V. (1965): "Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle", dins *Papers de sociolingüística*, Barcelona, 1982, La Magrana, pp.23-38.
- ARACIL, LLuis V. (1968): "Introducció a Escalante" pròleg a *Les riques de l'entresuelo. Tres forasters de Madrid*, pp. 9-88, València, Garbí.
- ARACIL, LLuis V. (1971): "La (pre)història de la sociolingüística", XIII Congrés Internacional de Linguística et Philologie Romanes, Québec, 1971, dins *Papers de sociolingüística*, Barcelona, 1982, La Magrana, pp.59-68.
- ARACIL, LLuis V. (1974): "Sociolingüística: revolució i paradigma" dins *Papers de sociolingüística*, Barcelona, 1982, La Magrana, pp.59-68.
- ARACIL, LLuis V. (1979a): "Educatió i sociolingüística", dins *Treballs de sociolingüística catalana*, n° 2, pp. 33-86.
- ARACIL, LLuis V. (1979b): "Sociolingüística", dins *Íctineu, Diccionari de les Ciències de la Societat als Països Catalans*, Barcelona, Edicions 62.
- ARACIL, LLuis V. (1980): "A quantitative approach to language shift in the light of decennial censuses in Wales (1891-1971)", First International Conference on Minority Languages, Glasgow.
- ARACIL, LLuis V. (1982): *Papers de sociolingüística*, Barcelona, 1982, La Magrana.
- ARACIL, LLuis V. (1983a): *Dir la realitat*, Barcelona, Edicions Països Catalans
- ARACIL, LLuis V. (1983 b): *Fronteres i frontisses: sobre processos històrics i desfassaments*, Sessió del Seminari de Sociolingüística de Barcelona del 26-XI-1983, Transcripció de Josep-Ramon Roig.
- ARACIL, LLuis V. (1983 c): "Sobre la situació minoritària", dins *Dir la realitat*, Barcelona, Edicions Països Catalans, pp.171-206.
- ARACIL, LLuis V. (1984): "Minorización y extinción: Tendencias, etapas y mecanismos del proceso de sustitución lingüística", ponència presentada al Congrés de Sociologia de les llengües Minoritzades, Guetxo, 1-5 d'octubre, Transcripció d'Eugeni Gregori.
- ARACIL, LLuis V. (1988): "Euskal-herria i sociolingüística: Dues incerteses i una aposta (A propòsit d'un llibre recent)", *Limits*, 4, pp. 39-73.
- ARACIL, LLuis V. (1988b): "*Patois i ethnies: la contrarevolució francesa i la Francophonie*" L'Avenç n° 116, pp. 42-47.
- BACHL, Roberto (1956): "A statistical analysis of the revival of Hebrew in Israel" *Scripta Hierosolymitana*, vol. 3, Jerusalem, Hebrew University.
- BANDURA, A. (1980): *L'apprentissage social*, Bruxelles, P. Mardaga.
- BASTARDAS, Albert (1996): *Ecologia de les llengües*, Barcelona, Ed. Proa, col. Biblioteca Universitària.

- BERNARDÓ, Domènec (1983): "La llengua anglesa en el conflicte lingüístic franco-català. Un cas de macrotriglossia", *Treballs de Sociolingüística Catalana* 5, pp. 19-26.
- BERNSTEIN, Basil (1974): *Class, codes and control*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- BERNSTEIN, Basil (1977): "Códigos elaborados y restringidos: sus orígenes sociales y consecuencias", dins Smith, A. G., ed. *Comunicación y cultura*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.
- BLANCH, Josep M. (1988): "El paro como circunstancia y como representación", dins Ibáñez, Tomás (Coord.) *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai.
- BOIX, Emili (1990): "Tries de llengua entre els joves de Barcelona al final dels vuitanta", *Limits*, 8, pp. 33-52.
- BOIX, Emili (1993): *Triar no és traïr*, Barcelona, Edicions 62, Col. Llibres a l'abast.
- BOUDON (1976): "Les limites des schémas déterministes dans l'explication sociologique", *Cahiers Vilfredo Pareto*, 38-39, pp.417-435.
- BOURDIEU, Pierre (1977): "La production de la croyance: contribution à une économie des biens symboliques" *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, pp. 3-43.
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURHIS, R. Y.; GILES, H. i ROSENTHAL, D. (1981): "Notes on the Construction of a 'Subjective Vitality Questionnaire' for ethnolinguistic groups", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 2, n° 2, pp.145-155.
- BRADNER, Lylian i WHITE, Douglas R. (1980): "Language attitudes, behavior and intervening variables" pp. 51-66.
- BREITBORDE, L., B. (1983): "Levels of analysis in sociolinguistic explanation: bilingual code switching, social relations, and domain theory" dins Fishman: *Levels of Analysis in Sociolinguistic Explanation, International Journal of Sociology of Language*, vol. 39.
- BROWN, Julia i GILMARTIN, Brian G. (1969): "Sociology Today: Lacunae, Emphases and Surfeits", *American Sociologist*, 4, pp. 283-290.
- BROWN, R.J. (1965): *Social Psychology*, Nova York, Free Press.
- BURGESS, Robert i BUSHELL, Jr. (1969): *Behavioral Sociology*, Nova York, Columbia University Press.
- CARROLL, J. B. (1965): "The prediction of success in intensive foreign language training", dins GLASER, R. (ed.) *Training Research and Education*, Nova York, John Wiley and Sons. Inc.
- CLÉMENT, Richard (1978): *Motivational Characteristics of Francophones Learning English*, Quebec, CIRB.
- CHAMBERLAND, Claire (1980): "L'étudiant conformiste et l'enseignement du français au cégep: un étude de rôles", *Recherches sociographiques*, n° XXI, 3, pp. 283-316.
- CHAUDENSON, R. (1984): "Diglossie créole, diglossie coloniale", *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 9, 3-4, pp. 9-19.
- COLLETTA, S.P., CLÉMENT, R., EDWARDS, H.P. (1983): *Community and Parental Influence: Effects on Student Motivation and French Second Language Proficiency*, Quebec, CIRB.
- COOPER, Robert L. i FISHMAN, Joshua A. (1974): "The study of Languages Attitudes" *International Journal of the Sociology of Language*, 3, pp. 5-19.
- DAHRENDORF, Ralf (1968): *Essays in the Theory of Society*, Stanford, California, Stanford University Press.
- DENISON, Norman (1982): "A Linguistic Ecology for Europe?", *Folia Linguistica. Acta Societas Linguistica Europaea*, XVI, 1-4, 5-16.
- DEPRES, Kas, PERSONS, Yves (1987): "Attitude" dins AMMON, U., DITTMAR, N. MATTHEIER, K. J. *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein Internationales handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gessellschaft*, Berlin, Walter de Gruyter.
- DESHAIES, Denise; HAMERS, Josiane F. (1984): *Les échanges inter-culturelles en milieu scolaire: leurs effets sur certains aspects socio-psychologiques*, Université Laval, CIRB.

- DIEZ PICAZO, Luis (1979): *La representación en el derecho privado*, Madrid, Ed. Civitas.
- DI GIACOMO, J. P. (1981): "Commentaires à propos de «l'analyse de similitude... de C. Flament", *Cahiers de Psychologie cognitive*, 1, pp.429-432.
- DI GIACOMO, J. P. (1987): "Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales", Dins PÁEZ, Darío y colaboradores *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*, Madrid, Ed. Fundamentos.
- DOISE, Willem (1988): "Les représentations sociales: définition d'un concept", dins DOISE, Willem
- PALMONARI, A. (1986): *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, pp.81-94.
- DOISE, Willem (1988): "Les représentations sociales: un label de qualité" *Connexions*, 51, pp. 99-113.
- DOISE, Willem (1989): "Attitudes et représentations sociales", dins Jodelet, Denise *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DOISE, Willem i LORENZI-CIOLDI F. (1989): "L'identité comme représentation sociale" dins Aebischer, J.P., Deconchy i Lipianski, E. (eds) *Représentations Sociales et Idéologies*, Fribour, Del Val.
- DOISE, Willem PALMONARI, A. (1986): *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé
- DOMINGO, Antonia; MARCOS, Jesús (1989): "Propuesta de un indicador de la «clase social» basado en la ocupación", *Gaceta Sanitaria*, nº 10, vol 3, pp. 320-326.
- DORIAN, Nancy (1981): *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect.*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- DRESSLER, Wolfgang U. (1987): "La mort de les llengües", *Limits*, 3, pp.87-97.
- ECKBERG, D. L. i Hill, L. (1979): "The paradigm concept and sociology: A Critical Review", *American Sociological Review* 44, 925-93.
- EFFRAT, Andrew (1972): "Power to the Paradigms: An Editorial Introduction", *Social Inquiry*, 42, pp. 3-33.
- ÉQUIPE DE RECHERCHE-GIS PÉDAGOGIQUE DE L'INFORMATION ÉCONOMIQUE (1986): *Représentations des élèves et enseignement*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.
- ERICKSON, Frederich (1987): "Ethnicity", dins AMMON, U., DITTMAR, N. MATTHEIER, K. J. *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein Internationales handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gessellschaft*, Berlin, Walter de Guyter.
- ESTANY, Anna (1990): *Modelos de cambio científico*, Barcelona, Ed. Crítica.
- FERGUSON, Charles A. (1959) "Diglossia", *Word*, XV, pp. 325-340.
- FERNÁNDEZ, Pablo (1994): "Psicología social, intersubjetividad i psicología colectiva", dins Montero, M. (Coord.) *Construcción y crítica de la psicología social*, Barcelona, Anthropos.
- FESTINGER, Leo (1975): *Teoría de la disonancia cognoscitiva*, Madrid, Instituto de Estudios Politicos.
- FISBEIN, Martin i AJZEN, Icek (1975): *Belief, Attitude, Intention and Behavior: an Introduction to Theory and Research*, Reading (Mass.), Addison-Wesley Publishing Co.
- FISHMAN, J.A (1971): "The link between micro- and macrosociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. Bilingualism in the Barrio, ed. by Ja.A. Fishman, R.L Cooper and R. Ma, 583-604. Bloomington: Indiana University Press.
- FISHMAN, J.A (1972): *Language in sociocultural change*, Standford: Standford University Press.
- FISHMAN, J.A. (1977): "Comparative study of language planning: Introducing a survey" dins Language planing processes, ed. by J Rubin, B.H. Jernudd, J. Das Gupta, J.A. Fishman and C.A. Ferguson, 31-40. The Hague: Mouton
- FISHMAN, Joshua (1987): "Research on National Languages" dins AMMON, U., DITTMAR, N. MATTHEIER, K. J. *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein Internationales handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gessellschaft*, Berlin, Walter de Guyter.

- FLAMENT, C. (1984): "From the bias of structural balance to the representation of the group, dins R. Farr & S. Moscovici (Eds.) *Social Representations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FLAMENT, C. (1987): "Pratiques et représentations sociales" dins Beauvois, J.-L. Beauvois, Joule, R. i Monteil, J.-M. (eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Cousset, Del Val.
- FLATH, E. i MOSCOVICI S. (1986): "Social Representations" dins Harré, R. i Lamb R. *The dictionary of Personality and Social Psychology*, Oxford, Blackwell. Versió castellana: *Diccionario de psicología social y de la personalidad*, 1992, Barcelona, Paidós, p. 377.
- FOUCAULT, M. (1970): *La arqueología del saber*, México, Ed. Siglo XXI.
- FRIEDRICHS, Robert (1970): *A Sociology of Sociology*, New York, The Free Press.
- FRIEDRICHS, Robert (1972 a): "Dialectical Sociology: Toward a Resolution of the Current 'Crises' in Western Sociology", *British Journal of Sociology*, 13, pp. 263-274.
- FRIEDRICHS, Robert (1972 b): "Dialectical Sociology: An exemplar for the 1970's", *Social Forces*, 50, pp. 447-455.
- FRIEDHEIM, Elizabeth (1979): "An Empirical Comparison of Ritzer's Paradigms and Similar Metatheories: A Research Note", *Social Forces* 58, pp. 59-66.
- GAL, Susan (1979): *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York, Academic Press.
- GAL, Susan (1987): "Linguistic Repertoire" dins AMMON, U., DITTMAR, N. MATTHEIER, K. J. *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein Internationales handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gessellschaft*, Berlin, Walter de Gruyter.
- GARDIN, B., MARCELLESI, J. B. (1987): "The Subject Matter of Sociolinguistics" dins AMMON, U., DITTMAR, N. MATTHEIER, K. J. *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein Internationales handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gessellschaft*, Berlin, Walter de Gruyter.
- GARDNER, R.C. (1966): "Motivational variables in second language learning", *International Journal of American Linguistics*, 12, pp. 24-44.
- GARDNER, R.C. (1979): "Social psychological aspects of second language acquisition", dins Giles, H. i StClair, R. N. (eds.) *Recent advances in language, communication and social psychology*, Londres, Ed. Erlbaum, pp. 193-220.
- GARDNER, R.C. (1983): "Learning another language: A true social psychological experiment", *Journal of Language and Social Psychology* 2, pp. 219-239.
- GARDNER, R.C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Baltimore, MD, Edward Arnold.
- GARDNER, R.C. i LAMBERT, W.E. (1959): "Motivational variables in second language acquisition", *Canadian Journal of Psychology*, 13, pp. 266-272
- GARDNER, R.C. i LAMBERT, W.E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass, Newbury House.
- GARDNER, R. C. i SANTOS, E. H. (1970): "Motivational variables in second-languages acquisition: A Philippine investigation", *Research Bulletin* 149, Department of Psychology, University of Western Ontario.
- GARDNER, R.C. i SMYTHE, P.C. (1974): "Second-language acquisition: Motivational Considerations" dins CAREY, T. S. *Bilingualism, Biculturalism and Education*, Edmonton, University of Alberta.
- GARDNER, R.C. i SMYTHE, P.C. (1975): "Second Language Adquisition: A Social Psychological Approach", *Research Bulletin*, n° 332, London, Ont: Department of Psychology, University of Western Ontario.
- GARDNER, R.C. i SMYTHE, P.C. (1976): "The role of attitudes in acquiring the language of another ethnic group" comunicació presentada al *Annual Meeting of the Canadian Psychological Association*, Toronto.

- GARDY, Philippe, LAFONT, Robert (1981): "La diglossie comme conflit: l'exemple occitan", *Langages*, 61, 75-87.
- GENESEE, Fred; HOLOBOW, Naomi E. (1989): "Change and Stability in Intergroup Perceptions", *Journal of Language and Social Psychology*, 8, 1, 17-38.
- GILES, Howard (1973): "Accent movility: A model and some data, *Anthropological Linguistics*, 15, 87-105.
- GILES, Howard (1979): "Etnicity markers in speech" dans Scherer, K.R. i Giles, H, *Social markers in Speech*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 251-290.
- GILES, H BOURHIS, R. Y. i TAYLOR, D. M. (1977): "Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations", dins H. Giles (ed.), *Language Ethnicity and Intergroup Relations*, pp. 307-348, London & New York, Academic Press.
- GILES, H, HEWSTONE, M., RYAN, E.B., JOHNSON, P. (1987): "Research on Language Attitudes" dins AMMON, U., DITTMAR, N. MATTHEIER, K. J. *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein Internationales handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gessellschaft*, Berlin, Walter de Guyter.
- GILES, H i FARRAR, K. (1979): "Some behavioural consequences of speech an dress styles", *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 209-210.
- GILES, H i POWESLAND P. F. (1975): *Speech style and social evaluation*, Londres, Academic Press.
- GILLY, Michel (1980): *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GILLY, Michel (1989): "Les représentations sociales dans le champ éducatif", dins Jodelet (1989), pp.363-386.
- GLADY, M. i LECOMTE A. (1988): " Analyse de discours et représentations sociales" dins Beauvois, J.L., Joule, R.V. i Monteil, J. M. (eds.): *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Cousset, Del Val.
- GONZALEZ, Immaculada (1993): *La enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos*, Tesi doctoral, Universitat de Lleida.
- GORTER, Durk; YTSMA, Jehannes (1988): "Social Factors and Language Attitudes in Friesland", Van Hout, R; Knops, U. (eds.) *Language attitudes in Dutch language area*, Dordrecht, Foris Publications.
- GRIMSHAW, Allen D. (1971): "Sociolinguistics" dins Fishman, J. *Advances in the sociology of language*, 2 vol.
- GUIMELLI, Christian; JACOBI, Danièle (1990): "Pratiques nouvelles et transformations des représentations sociales", *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, T 3 n° 3, pp.309-334.
- GUMPERZ, J.J. (1971): *Language in social groups*, Standford, Standford University Press.
- HAMERS, Josiane (1985): "Le role des réseaux sociaux dans le developpement de la bilingualité", *Rapport d'Activités de l'Institut de Phonetique*, des v20, 19-43.
- HAMERS, Josiane (1989): "Les réseaux sociaux et le mantien de la langue ancestrales", *Revue Québécoise de Linguistique Théorique et Apliquée*, avril, v8(2) 103-114
- HAMERS, Josiane & BLANC, Michel (1984 b): *Réseaux sociaux, mécanismes socio-psychologiques et développement de la bilingualité. Du disciplinaire vers l'interdisciplinaire dans l'étude du contact des langues*, Série B, CIRB, Québec.
- HAMERS, J. F., DESHAIES, D. & LABRIE, N. (1984): "Aspects socio-psychologiques du comportement langagier en fonction des réseaux chez des adolescents en milieu de contact des langues". Comunicació presentada a l'*International Association of Applied Linguistics*, 5-10 d'agost 1984, Centre International de recherche sur le Bilinguisme CIRB, Québec, inédit mimeo.
- HARPER, D.; Silvester, J. i Walczack, D. (1980): "An Empirical Comparison of Ritzer's Paradigms and Similar Metatheories: Comment on Friedheim", *Social Forces* 59, pp. 513-517.
- HARRÉ, ROM (1984): "Some Reflections on the Concept of "Social Representation", *Social Research*, vol. 51, n° 4, hivern, pp.927-938.

- HEBERLE, Rudolph (1965): "Simmel's Methods", dins Coser, L.: *Georg Simmel* Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, pp. 116-121.
- HERTZELER, Joyce O. (1965): *A sociology of language*, Nova York, Random House.
- HERZLICH, C. (1972): "La représentation sociale", dins S. Moscovici (Ed.) *Introduction a la psychologie sociale*, Tome I, Paris, Larousse.
- HEWSTONE, Miles (1985): "On common-sense and social representations: A reply to Potter & Litton", *British Journal of Social Psychology*, 24, pp. 95-97.
- HEWSTONE, Miles (1986 a): *Understanding Attitudes to the European Community: A Social-psychological study in four members states*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HEWSTONE, Miles (1986 b): "Représentations sociales et causalité", dins Jodelet (1989), pp.252-274.
- HOGG, M. A. (Ed.) (1990): *Social identity theory: constructive and critical advances*, Hertfordshire, Harvester Wheatsheaf.
- HOGG, M. A. i ABRAMS, D. (1988): *Social identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes*, Londres i Nova York, Routledge.
- HOGG, M. A. i McGARTY, Craig (1990): "Self-categorization and social identity" dins Hogg, M. A. (Ed.): *Social identity theory: constructive and critical advances*, Hertfordshire, Harvester Wheatsheaf.
- HOMANS, George (1969): "The Sociological Relevance of Behaviorism" dins: BURGESS, R. i BUSSELL, D. *Behavioral Sociology*, New York, Columbia University Press.
- HORWITS, Elaine K. (1988): "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", *The Modern Language Journal*, n° 72 iii, pp.283-294.
- HOUEBINE, A. M. (1983): "Sur les traces de l'imaginaire linguistique", dins Aebisher, V i Florel C. (Eds.) *Parlers masculins et parlers féminins?*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- HOUT, Roeland van i KNOPS, Uus (Eds.) (1988): *Language Attitudes in the Dutch Language Area*, Dordrecht, Foris Publications.
- HUSBAND, Charles; KHAN, Verty S. (1982): "The viability of ethnolinguistic vitality some creative doubts", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, n° 3, pp.193-205.
- IBAÑEZ, Tomás (Coord.) (1988): *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Sendai.
- IBAÑEZ, Tomás (Coord.) (1989): *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona, Ediciones Sendai.
- IBAÑEZ, Tomás (1994): *Por una sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Ed. SigloXXI
- JAHODA, Gustav (1988): "Critical notes and reflections on 'social representations'", *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18, pp. 195-209.
- JASPAERT, Koen i KROON, Sjaak (1988): "The relationship between Language Attitudes and Language Choice", dins HOUT, Roeland van i KNOPS, Uus (Eds.): *Language Attitudes in the Dutch Language Area*, Dordrecht, Foris Publications, pp. 157-172.
- JODELET, Denise (1984 a): "Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale", *Communication et information*, 6, 2-3, primavera, pp. 15-41.
- JODELET, Denise (1984 b): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" dins Moscovici, Serge (ed.) *Psicología social*, 2n vol., Barcelona, Ed. Paidós.
- JODELET, Denise (1989 a): *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- JODELET, Denise (1989 b): "Représentations sociales: un domaine en expansion", dins Jodelet, Denise *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- JOHNSON, P; GILES, H., BOURHIS, R.Y. (1983): "The Viability of ethnolinguistic vitality: a replay", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4, n° 4, pp.255-269.

- KERKHOFF, Anne; van HOUT, Roeland i WALLEN, Ton (1988): "Attitudes of Primary School Children and Second Language Proficiency", dins HOUT, Roeland van i KNOPS, Uus (Eds.) (1988): *Language Attitudes in the Dutch Language Area*, Dordrecht, Foris Publications, pp.121-142.
- KLOSS, Heinz (1966): "German-American language maintenance efforts", dins Fishman, J.A.; Nahiray, V.C.; Hofman; J.E., Hayden, R.G.: *Language Loyalty in the United States*, pp. 206-252, The Hague, Mouton.
- KREITLER, H i KREITLER, S. (1972): "The model of cognitive orientation: Towards a theory of human behavior", *British Journal of Psychology*, 63, pp. 9-30.
- KREITLER, H i KREITLER, S. (1976): *Cognitive orientation and behavior*, Nova York, Springer.
- KREITLER, H i KREITLER, S. (1982): "The theory of cognitive orientation: Widening the scope of behavior prediction", dins Maher, B. i Maher, W. (eds.) *Progress in experimental Personality Research*, Vol 11, Nova York, Academic Press.
- KREMnitz, Georg (1981): « Du "bilinguisme" au "conflit linguistique" cheminement de termes et de concepts», *Langages*, 61, pp.63-73.
- KUHN, Thomas S. (1962): *The structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press. Versió esp.: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968.
- KUHN, Thomas S. (1977): *The essential tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, Chicago, University of Chicago Press.
- LAFONT, Robert (1977): "Sobre el procés de patoisització" dins *Treballs de sociolingüística catalana*, 1, 131-135.
- LAFONTAINE, Dominique (1986): *Le patri pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Pierre Mardaga, Éditeur.
- LAMBERT, Wallace. E. (1963): "Psychological approaches to the study of languages. On second-language learning and bilingualism", *Modern Languages Journal* 47, pp. 114-121.
- LAMBERT, W. E. i LAMBERT, W. W. (1972): *Social psychology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nova Jersey.
- LANDRY, Rodrigue (1982): "Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VIII, n° 2, pp. 223-244.
- LANDRY, Rodrigue (1984): " Les bilinguismes additif et soustractif", dins Prujiner et alii, *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact*, Centre international de recherche sur le bilinguisme, pp. 73-83.
- LANDRY, Rodrigue (1987): "Développement bilingue en milieu minoritaire et en milieu majoritaire", dins Péronnet, L. (Ed.) *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?*, Moncton, Centre de Recherche en linguistique appliquée, pp.11-30.
- LANDRY, Rodrigue (1987 b): "Additive bilingualism, schooling and special education: A minority group perspective" *Canadian Journal for Exceptional Children*, 3 (4), pp. 109-114.
- LANDRY, Rodrigue; ALLARD, Réal (1984): "Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif et vitalité ethno-linguistique", *Recherches Sociologiques*, 15 (2-3), pp. 337-358.
- LANDRY, Rodrigue; ALLARD, Réal (1985): "Choice de la langue d'enseignement: une analyse chez des parents francophones en milieu bilingue soustractif", *The Canadian Modern Language review/La revue canadienne des langues vivantes*, 41, 3, pp. 480-500.
- LANDRY, Rodrigue; ALLARD, Réal (1987): "Étude de développement bilingue chez les Acadiens des Provinces maritimes", dins Théberge, R. i Lafontant J. (Eds.) *Demain, la francophonie en milieu minoritaire*, Winnipeg, Centre de recherche du collège de Saint-Boiface, pp.63-111.
- LANDRY, Rodrigue; ALLARD, Réal (1988 a): "L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale", *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 16 (3) pp. 38-53.

- LANDRY, Rodrigue; ALLARD, Réal (1988 b): "Can schools promote additive bilingualism in minority group children?" Dans Malave, L; Duquette, G. (Eds.), *Language, culture and cognition: a collection of studies in first and second language acquisition for educators in Canada and the United States*, Clevedon, England, Multilingual Matters.
- LANDRY, Rodrigue; ALLARD, Réal (1989): "Vitalité ethnolinguistique et diglossie", *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8 (2), pp. 73-101.
- LANDRY, Rodrigue; ALLARD, Réal (1990 a): "The Acadians of New Brunswick: Demolinguistic Realities and the Vitality of the French Language, Multicopiat, a aparèixer en R. Bourhis (Ed.): *French-English Language Issues in Canada*, International Journal of the Sociology of Language, Special issue.
- LANDRY, Rodrigue; ALLARD, Réal (1990 b): "Contact des langues et développement bilingue: un modèle macroscopique", *The Canadian Modern Language review/La revue canadienne des langues vivantes*, 46, 3, pp. 527-553.
- LE BOUEDEC, Georges (1984): "Contribution à la methodologie d'étude des représentations sociales", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, 3, pp. 245-272.
- LEWIS, E. Glyn (1979): "A comparative study of language contact: The influence of demographic factors in Wales and the Soviet Union", dins: Mc CORMACK, W. C./ Wurm, S. A. (eds.) *Language and society* The Hague pp. 331-358.
- LIBERMAN, I et al. (1975): *Personal Effectiveness: Guiding People to Asser Themselves and Improve their Social Skills*, Illinois, Research Press.
- LIEBERSON, Stanley (1981): *Language Diversity and Language Contact*, Standford, Standford University Press.
- LODAHL, Janice Beyer i GORDON, Gerald (1972): "The Structure of Scientific Fields and the Functioning of University Graduate Departments", *American Sociological Review*, 37, pp. 57-72.
- LÓPEZ-GARCIA, A. (1996): "Teoria de catástrofes y variación lingüística", *Revista Española de Lingüística*, any 26, fasc. 1, gener-juny, pp. 15-42.
- MACKEY, W.F. (1987): "Bilingualism and Multilingualism", dins AMMON, U., DITTMAR, N. MATTHEIER, K. J. *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein Internationales handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gessellschaft*, Berlin, Walter de Guyter.
- MACKEY, W.F. (1990): "A terminology for sociolinguistics", *Sociolinguistics*, vol. 19, pp.99-124.
- MACKINLAY, Andrew i POTTER, Jonathan (1987): "Social Representations: A conceptual critique", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 17, 4, pp.471-487.
- MACNAMARA, John (1973): "Attitudes and Learning a Second Language", dins Shuy, Roger; Fasold, Ralph *Language Atitudes. Current Trends and Prospect*, Washington, Georgetown University Press, pp.36-40
- MARCELLESI, Jean Baptiste (1981): "Bilinguisme, diglossie, hégémonie, problèmes et taches", *Langages* 61, pp. 5-11.
- MARKUS, H. i ZAJONC, R. B. (1985): "The cognitive perspective in social psychology" dins Linzey, G. i Aronson, E. (eds.) *Handbook of social psychology*, vol. 1, Nova York, Random House.
- MARTIN-JONES, Marilyn (1989): "Language, power and linguistic minorities: the need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift", dins GRILLO, R. *Social Anthropology and the Politics of Language*, Londres i Nova York, Routledge.
- MASTERMAN, Margaret (1972): "La naturaleza de los paradigmas" dins LAKATOS, I & MUSGRAVE, A. (Eds.) *Criticism and the Growth of Knodlege*, Cambridge. Trad. esp.: *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Barcelona, Grijalbo, 1975.
- MILROY, Lesley (1980): *Language and Social Networks*, Oxford, Basil Blackwell Publisher.
- MOSCOVICI, Serge (1961): *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France.

- MOSCOVICI, Serge (1969): "Préface à C. Herzlich, *Santé et maladie, Analyse d'une représentation sociale*", Paris, Mouton.
- MOSCOVICI, Serge (1973): *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse.
- MOSCOVICI, Serge (1976): "Psychologie des représentations sociales", *Cahiers Vilfredo Pareto*, 14, pp. 409-416.
- MOSCOVICI, Serge (1981): "On social representations", dans Forgas (ed.): *Social Cognition: Perspectives on everyday understanding*, Londres, Academic Press.
- MOSCOVICI, Serge (1982): "The coming era of social representations" dans Codol, J.P. i Leyens P, (eds.): *Cognitive approaches to social behaviour*, La Haia, Nijhoff.
- MOSCOVICI, Serge (1984 a): *Psychologie Sociale*, Paris, Presses Universitaires de France; versió espanyola: *Psicologia social*, II, Barcelona 1986.
- MOSCOVICI, Serge (1984 b): "The Myth of the Lonely Paradigm: A Rejoinder", *Social Research*, vol. 51, n° 4, hivern, pp. 939-967.
- MOSCOVICI, Serge (1985): "Comment on Potter & Litton", *British Journal of Social Psychology*, 24, pp. 91-92.
- MOSCOVICI, Serge (1986): "L'ère des représentations sociales", dans Doise (1986).
- MOSCOVICI, Serge (1987): "Answers and questions", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 17, n° 4, desembre, pp. 513-529.
- MOSCOVICI, Serge (1989): "Des représentations collectives aux représentations sociales", dans Jodelet, D. *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MOSCOVICI, Serge (1990): "The origin of social representations: a response to Michael" *New Ideas in Psychology*, Vol 8, n° 3, pp. 383-388.
- MOSCOVICI, S., HEWSTONE, M (1984): "De la science au sens commun", dans Moscovici (1984).
- MOSCOVICI, S., MUGNY, G. (1987 a): *Psychologie de la conversion*, Cousset, Delval.
- MOSCOVICI, S. i NEVE, P. (1971): "Studies in social influence I: Those who are absent are in the right", *European Journal of Social Psychology*, 1, 201-213.
- MÜNSTERMANN, Henk (1988): "Changing Language Attitudes in Education", dans Van Hout, R; Knops, U. (eds.) *Language attitudes in Dutch language area*, Dordrecht, Foris Publications, pp.73-84.
- MÜNSTERMANN, Henk i HOUT, Roeland van (1988): "Language Attitudes and the Prediction of Dialect Use", dans Van Hout, R; Knops, U. (eds.) *Language attitudes in Dutch language area*, Dordrecht, Foris Publications, pp.173-188.
- MYRDAL, Gunnar (1944): *An American Dilemma*, New York, Harper & Bros.
- NELDE, P. H. (1986): "Langues en contact et en conflit - Quatre réflexions", dans NELDE, P. H. *Plurilinguisme en Europe et au Canada. Perspectives de Recherche*, Bonn, Dümmler.
- NIDA, Eugene A.; WONDERLY, William L. (1971): "Communication Roles of Languages i Multilingual Societies" dans WHITELEY, W. H. *Language use and social change*, International African Institute, Oxford University Press.
- PÁEZ, Darío i AYESTARÁN, Sabino (1987): "Representaciones sociales y estereotipos grupales", Dans PÁEZ, Darío y colaboradores *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*, Madrid, Ed. Fundamentos.
- PECHEUX, M. (1975): *Les vérités de la Palice*, Paris, Maspéro.
- PÉREZ-FERNÁNDEZ DEL CASTILLO, B. (1984): *Representación, poder y mandato*, México, Porrúa.
- PÉRONNET, L. (Ed.) (1987): *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?*, Moncton, Centre de Recherche en linguistique appliquée.
- PHILLIPS, Derek (1973): "Paradigms, Falsifications and Sociology", *Acta Sociologica* 16, pp. 13-31.

- PITKIN, Hanna F.(1967): *The concept of representation*, University of California Press. Trad. cast.: Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1985.
- POSTON, T. i STEWART, I. (1978): *Catastrophe Theory and its Applications*, Londres-San Francisco-Melbourne, Pitman.
- POTTER, Jonathan i LITTON, Ian (1985): "Some problems underlying the theory of social representations", *British Journal of Social Psychology*, 24, pp. 81-90.
- POTTER, Jonathan i WETHERELL, M. (1987): *Discourse and social psychology*, Londres, Sage.
- PRUDENT, L-F (1980): "Les processus de la minoration linguistique: un coup d'oeil à la situation antillaise et a la creolistique", *La pensée* n° 209, 68-84.
- PRUJINER, Alain et alii (1984): *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- QUEROL, Ernest (1990): "El procés de substitució lingüística: la comarca dels Ports com a exemple", *Miscel·lània* 89, València, Generalitat Valenciana, pp.85-196.
- QUEROL, Ernest (1993): "Models en contacte: anàlisi dels estudis sobre les relacions interlingüístiques", dins *Actes del LX Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, Alacant-Elx, pp. 87-96.
- QUEROL, Ernest (1994): "Els processos de substitució lingüística: cap a una metodologia d'anàlisi", dins *Comunicacions i Ponències. Simposi del Professorat de Valencià de l'Ensenyament Mitjà i de l'Educació Secundària Obligatòria*, València, Generalitat Valenciana, pp. 23-33.
- QUEROL, Ernest (1995): "Les representacions socials de les relacions interlingüístiques i l'ensenyament de les llengües", dins *I Congrés de l'Escola Valenciana*, València, Federació Escola Valenciana, pp. 347-361.
- QUEROL, Ernest (1997): "Un nou model per a l'estudi del comportament lingüístic: la teoria de les catàstrofes", *Caplletra*, 21, Tardor 1996, pp. 161-184.
- QUEROL, Ernest (1999 a): *Cap a un nou marc teòric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, Tesis doctorals microfityxades, 3568.
- QUEROL, Ernest (1999 b): "A new Theoretical Approach to the Study of Reversing Language Shift: Catastrophe Theory" *7th International Conference on Minority Languages*, Bilbao (en premsa).
- QUEROL, Ernest (1999 c): "Usos i desusos lingüístics: l'eficàcia predictiva del nou Índex de Representació del Català (IRCAT)", *III Congrés Català de Sociologia*, Lleida (en premsa).
- QUEROL, Ernest (2000 a): *Els valencians i el valencià: usos i representacions socials*, Premi d'Investigació Francesc Ferrer Pastor, 1999, València, Editorial Denes.
- QUEROL, Ernest (2000 b): "Variables que influeixen l'ús del català al País Valencià i a Catalunya", *Congrés de Catalanística de Münster "Catalunya -un cas excepcional a Europa?"*, Secció: Multilingüisme, llengües en contacte i conflicte lingüístic (en premsa).
- QUEROL, Ernest (2000 c): "Variables que influeixen l'ús de les llengües al País Valencià", ponència presentada al *I Congrés Internacional Llengua, societat i ensenyament*, Alacant (en premsa).
- RAKOTOMALALA, Ricco (1997): *Graphes d'induction*, Tesi doctoral presentada a la Universitat Claude Bernard - Lyon I, 13 de desembre.
- RAKOTOMALALA, Ricco i ZIGHED, Djamel (2000) : *Les graphes d'induction*, Ed. Hermes.
- RAMOGNINO, N. (1984): "Questions sur l'usage de la notion de représentation en sociologie", dins Belisle, C. i Schiele, B (eds.): *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes*, Lió, Éditions du CNRS.
- REISS, Samuel (1953): *The Universe of Meaning*, Nova York, Philosophical Library.
- RITZER, George (1975): *Sociology: A Multiple Paradigme Science*, Boston, Allyn and Bacon, 1a ed.
- RITZER, George (1980): *Sociology: A Multiple Paradigme Science*, Boston, Allyn and Bacon, edició revisada.
- RITZER, George (1981): *Towards an Integrated Sociological Paradigm*, Boston, Allyn and Bacon.
- RITZER, George (1996): *Teoría sociológica contemporànea*, Madrid, McGraw-Hill.

- ROSSET, Clément (1993): *Lo real y su doble. Ensayo sobre la ilusión*, Barcelona, Tusquets Editores, Col. Ensayo.
- SCHERER, K. R. i GILES, H. (1979): *Social markers in speech*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCOTTON, C.M. i Ury, W. (1977): "Bilingual strategies: the social function of code switching" *International Journal of Sociology of languages*, 13, pp. 5-20.
- SCOTTON, C.M. (1980): *Explaining linguistic choices as identity negotiations. Language: social psychological perspectives*, ed. by H. Giles, W.P. Robinson and P.M. Smith, 359-366, New York, Pergamon Press.
- SCOTTON, C.M. (1983): "The negotiation of identities in conversation: A theory of markedness and code choice", *International Journal of sociology of Language* 44, 115-136.
- SIERRA BRAVO, Restituto (1995): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*, Madrid, Ed. Paraninfo.
- SIMMEL, Georg (1907/1976): *La filosofía del dinero*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- SEMIN, G. R. (1985): "The 'phenomenon of social representations': A comment on Potter & Litton", *British Journal of Social Psychology*, 24, pp. 93-94.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1983): *Bilingualism or not: the education of minorities*, Clevedon, Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1984): "Why aren't all children in the nordic countries bilingual?", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5, pp. 301-315.
- SNIZEK, William E. (1976): "An Empirical Assessment of «Sociology: A Multiple Paradigm Sciences»", *American Sociologist* 11, pp. 217-219.
- SPERBER, Dan (1989): "L'étude anthropologique des représentations", dins Jodelet, D. *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- STAATS, Arthur W. (1976): "Skinnerian Behaviorism: Social Behaviorism or Radical Behaviorism?", *American Sociologist*, 11, 59-60.
- TAJFEL, Henri (1978): "The achievement of group differentiation", dins TAJFEL, Henri *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*, Londres, Academic Press, pp. 77-98.
- TAJFEL, Henri; TURNER, John, C. (1979): "An Integrative Theory of Intergroup Conflict", dins Austin, W. G.; Worchel, S. (Eds.) *The Social Psychology of intergroup Relations*, Monterey, Calif, Books/Coie.
- TAJFEL, Henri (1981): "Social stereotypes and social groups", dins J.C. TURNER i H. GILES (eds.) *Intergroup Behaviour*, Oxford, Blackwell.
- TAYLOR, D.M. (1977): "Bilingualism and intergroup relations" dins P.A. HORNBY (ed.) *Bilingualism: Psychological, Social an Educational implications*, Nova York, Academic Press.
- THOM, René (1972): *Stabilité structurelle et morphogénèse*, Nova York, Benjamin, Trad. cast.: *Estabilidad estructural y morfogénesis*, 1987, Barcelona, Ed. Gedisa.
- THOM, René (1980a): *Modèles mathématiques de la morphogénèse*, Paris, Christian Bourgeois Editeur.
- THOM, René (1980b): *Parabolas y catástrofes*, Barcelona, Tusquets Editores, Col. Metatemáticas, 11.
- THOM, René (1991): *Prédire n'est pas expliquer*, Paris, Ed. Flammarion.
- TURNER, John, C. (1985): "Social Categorization and the Self-concept: a Social-cognitive Theory of Group Behavior", dins Lawler (Ed.) *Advances in Group Processes: Theory and Research*, vol. 2, Greenwich, CT, JAI Press.
- TURNER, J.C., HOGG, M.A., OAKES, P.J., REICHER, S.D. i WETHERELL, M. (1987): *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*, Oxford i Nova York, Blackwell.
- WEBER, M. (1947): *The theory of Social and Economic Organization*, New York, The Free Press.
- WEBER, R. i CROKER, J. (1983): "Cognitive process in the revision of stereotypic belief", *The Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 961-977.

- WERMEER, Anne (1988): "Socio-Cultural Factors and Second Language Acquisition of Turkish and Moroccan Children", dins Hout, Roeland van i Knops, Uus (eds.) *Language Attitudes in the Dutch Language Area*, Dordrecht, Foris Publications.
- WEINREICH, Uriel (1953): *Languages in Contact.. Findings and Problems*, la Haia, Paris, Nova York, Mouton.
- WHITNEY, William D. (1881): "On mixture in language", dins *Transactions of the American Philological Association*, 12, pp. 101-126.
- WICKER, A.W. (1969): "Attitudes vs. Actions: the relationship of verbal and overt behavioural responses to attitude objects", *Journal of Social Issues* 25, pp.41-78.
- WILSON, T. P. (1990): "La sociologia y el método matemático", dins Giddens, A.; Turner, J. et alii *La teoria social hoy*, Madrid, Alianza Editorial.
- WINDISCH, Uli (1989): "Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens" dins Jodelet, Denise *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 169-183.
- WOODCOCK, A. i DAVIS, M. (1978) *Catastrophe Theory*. E. P. Dutton, Trad. cast.: *Teoria de las catástrofes*, 1986, Madrid, Càtedra, Col. Teorema.
- WOOLARD, K. A (1992): *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*, Barcelona, Edicions de la Magrana.
- ZEEMAN, E. C. (1977): *Catastrophe Theory: Selected Papers (1972-1977)*, Massachussets, Addison-Wesley Publising.

Troisième Journée - 26 avril

Quart taller / quatrième atelier :

Identitat dels joves trilingües en contextos bilingües i multilingües

Identité et socialisation linguistique des jeunes bilingues ou multilingues: Catalogne et Québec

Responsables : Angel Huguet et Patricia Lamarre

- | | |
|---------------|--|
| 9h30 - 10h00 | Presentació / présentation d'Ignasi Vila : <i>Synthèse de travaux catalans réalisés et en cours.</i> |
| 10h00 - 10h15 | Resposta / répondante : Monica Heller (Oise - Ontario Institute for Studies in Education). |
| 10h15 - 10h30 | Preguntes / questions. |
| 10h30- 11h00 | Presentació / présentation de Patricia Lamarre : <i>Synthèse de travaux québécois réalisés et en cours</i> |
| 11h00 - 11h15 | Resposta / répondant : Angel Huguet |
| 11h15 - 11h30 | Preguntes / questions. |
| 11h30 - 12h00 | Descans / pause. |
| 12:00-13:00 | Discussió cercant col·laboracions futures / discussion visant à dégager des pistes de collaboration |

Material que s'adjunta: text d'Ignasi Vila.
Matériel joint : texte d'Ignasi Vila.

Autocategorización, identidad nacional y contexto lingüístico

Ignasi Vila, Universitat de Girona, Departament de Psicologia

INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas se ha quebrado definitivamente la fórmula “una nación, un estado, una cultura, una lengua”. Por contra, la configuración de sociedades multiculturales en donde existen varias lenguas, etnias e identificaciones nacionales es una realidad cada vez más patente en el mundo actual. Ello ha dado lugar a numerosas situaciones conflictivas en las que conjugar derechos individuales y derechos colectivos no resulta nada fácil. En este marco social, han surgido propuestas que abogan por la necesidad de buscar marcos colectivos de convivencia basados en un consenso político que garantice el ejercicio de los derechos individuales y colectivos de todas las personas e inspirados en valores como la tolerancia y el respeto mutuo (Álvarez y Vila, 1993). Sin embargo, la consecución de este objetivo no es una cosa sencilla, más cuando los discursos políticos y sociales que priman tienden a preservar las diferencias desde la exclusión del “otro”¹³. Además, la investigación empírica tampoco se ha preocupado en exceso sobre esta cuestión y existen muy pocos estudios evolutivos que expliquen los mecanismos psicológicos implicados en la construcción de la identidad nacional y cultural. De hecho, estas cuestiones forman parte de las preocupaciones de la Psicología Social que ha intentado desde la teoría de la identidad social (Tajfel, 1981) y de las representaciones sociales (Moscovici, 1988) encontrar una explicación a la construcción de la identidad.

No obstante, muchas de las hipótesis que se derivan de ambas teorías requieren estudios evolutivos para verificar bien el proceso de categorización social que proclama la teoría de la identidad social como base de construcción de una identificación subjetiva y de sus contenidos, bien los procesos subyacentes a las prácticas sociales en que se incluyen las personas como base de sus representaciones sociales. En concreto, desde el estudio de

Piaget y Weil (1951) sobre la adquisición del concepto de patria por parte de la infancia ha pasado medio siglo en el que las aportaciones evolutivas sobre esta cuestión son pocas.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD NACIONAL

Nadie duda, desde la Psicología Social, que las personas somos miembros de varios grupos sociales (familiar, étnico, social, lingüístico, etc.) y que subjetivamente nos clasificamos e identificamos como miembros de alguno de estos grupos. Además, este proceso de autocategorización tiene diversos grados de implicación, de modo que el compromiso individual con el grupo y los sentimientos desplegados hacia el propio grupo y hacia los otros pueden ser diversos. Igualmente, la identificación individual con el grupo supone la adquisición e internalización de las creencias, actitudes y valores que están socialmente compartidas por las personas que también se identifican como pertenecientes al grupo. Evidentemente, su contenido implica a la vez una valoración del propio grupo y de los otros grupos. El “nosotros” se construye frente al “ellos” y acostumbra a elaborar colectivamente, a partir de la práctica diaria grupal, sentimientos, creencias, evaluaciones y justificaciones relevantes para el grupo y sus relaciones. Esta elaboración comunicativa y discursiva permite, entre otros resultados, las representaciones sociales “que caracterizan el estilo de pensamiento de los miembros del grupo” (Wagner y Elejabarrieta, 1994, pp.816).

La identidad social, que conjuga tanto aspectos cognitivos como motivacionales, se define como “aquella parte del autoconcepto de la persona que deriva de su conocimiento de pertenecer a un grupo, junto con el valor y la significación emocional asociada a esta pertenencia”. (Tajfel, 1978:63). Numerosos trabajos (Jahoda, 1962; Tajfel, 1966; Lambert & Klineberg, 1967; Barret & Short, 1992) muestran que existe una discrepancia entre el desarrollo de los conceptos sobre país, nación u otros como etnia, religión, etc. y la evaluación sobre los grupos sociales que constituyen una nación, un país o un grupo étnico o religioso. En otras palabras, desde una perspectiva evolutiva da la impresión que la

¹³ Un ejemplo es el propio Estado Español en el que desde la ideología nacionalista se descalifican todos los nacionalismos políticos que no coinciden con el de uno mismo.

evaluación del “otro” precede a su comprensión e, incluso, a su conocimiento. Ello se traduce en que los niños y las niñas “prefieren” a su propio grupo antes de construir, comprender y utilizar adecuadamente las nociones de nación o país, lo cual implica que los más pequeños dan valoraciones más positivas de su propio grupo que de los otros grupos. Sin embargo, algunos trabajos (Blake, Lambert, Sidoti, & Wolfe, 1981; Cziko, Lambert, Sidoti & Tucker, 1980; Lambert, 1987; Lambert & Tucker 1972) muestran que el aprendizaje precoz de una segunda lengua -bilingües familiares- modifica las actitudes de los niños más pequeños, los cuales se polarizan menos en relación a su propio grupo y al “otro” -en este caso, el que habla otra lengua- que los monolingües. A la vez, otro tipo de trabajos muestran que cuando la segunda lengua se adquiere en condiciones de inmersión lingüística esos efectos no aparecen (Lambert, 1987; Perera y al., 1997a, 1997b).

Otro conjunto de trabajos de interés se relacionan con la pertenencia a un grupo minoritario o mayoritario. En general, las investigaciones tienden a considerar que los niños y las niñas del grupo mayoritario tienen una mayor autoestima de su propio grupo y un número mayor de prejuicios y estereotipos respecto a los “otros” (Vaughan, 1987). Ello se explica desde la teoría de la identidad social en el sentido de que no es posible construir la propia identidad al margen de la identidad del “otro”. En el caso de los grupos minoritarios, dado que la identificación social más valorada es la del “otro”, la infancia de estos grupos tiende a confundirse con el “otro” evaluándolo más positivamente que si estuviera claramente diferenciado (por ejemplo, cada uno en países diferentes) y, a la vez, evaluando más negativamente su propio grupo. Evidentemente, estos resultados muestran claramente lo que ya hemos enunciado al comienzo del artículo: la desigualdad existente en muchas sociedades occidentales en relación a los derechos individuales y colectivos.

Ahora bien, más allá del proceso de categorización social hemos de considerar que la construcción de la identidad nacional es un proceso complejo en el que se entrelazan las creencias, los valores, la historia, las prácticas sociales, el conocimiento del propio grupo y el de los otros grupos, los afectos, etc. y, en definitiva, todos los procesos que configuran la identidad social de los niños y las niñas a lo largo de su desarrollo. Desde este punto de vista, las identidades nacionales son construidas, pero, a la vez, crean realidades sociales nacionales

que se pueden objetivizar -aunque sean mutables- que están en la base de los contenidos de la identificación subjetiva¹⁴. En este sentido, la investigación sobre la construcción de la identidad nacional no puede limitarse únicamente al proceso de autocategorización, sino que debe intentar profundizar en el sistema de valores, creencias y actitudes tanto hacia el propio grupo como hacia los otros grupos. En otras palabras, a los contenidos de la identificación subjetiva.

Con este marco de referencia hemos iniciado una investigación¹⁵ en Catalunya¹⁶ que tiene como objetivo estudiar los mecanismos psicológicos implicados en el proceso de construcción de la identidad nacional y los contenidos asociados a las distintas identificaciones subjetivas.

En este trabajo pretendemos comprobar que inicialmente los niños y las niñas emplean categorías referidas a la edad, sexo, etc., pero que no utilizan categorías nacionales. En segundo lugar, hipotetizamos que los niños y las niñas más pequeños evalúan a su propio grupo y a los otros grupos sin tener conocimiento específico de ellos y que las evaluaciones son más extremas. Además, evolutivamente los niños y las niñas tienen tendencia a adquirir más conocimiento de los grupos que son valorados más positivamente. Por último, pensamos que los niños y las niñas bilingües muestran un sesgo menor en la evaluación de su propio grupo y de los otros grupos.

MUESTRA

La muestra total está formada por 495 niños y niñas de 6, 9, 12 i 15 años de la ciudad de Girona, distribuidos según la Tabla I.

¹⁴ En el caso de Catalunya es difícil comprender la identificación nacional sin invocar a Felipe V o la persecución de los derechos legítimos de las personas de lengua catalana. De la misma forma, es difícil comprender la identidad española sin recurrir a los Reyes Católicos o al imperialismo suscitado desde Felipe II (recordemos aún la situación colonial de Ceuta y Melilla).

¹⁵ La investigación está subvencionada por la CEE en el programa HCM de la Comunitat Económica Europea nº CHRX-CT94-0687 y participan seis grupos de investigación repartidos en Roma, Padova, Dundee (Escocia), Londres, Girona y Málaga. El Investigador principal y coordinador del proyecto es Martyn Barret de la Universidad de Surrey (Guilford).

¹⁶ Los estudios en Catalunya sobre la identidad subjetiva de la población muestran que existen numerosas identificaciones subjetivas que van desde "exclusivamente catalán" a "exclusivamente español" con todos los matices intermedios. Además, desde el punto de vista lingüístico existe un número muy importante de personas que tienen bien el catalán como lengua propia, bien el castellano como lengua propia.

INSERTAR TABLA I

La Tabla II muestra la situación lingüística familiar de la muestra.

INSERTAR TABLA II

PROCEDIMIENTO

Utilizamos una entrevista suministrada individualmente en la que mediante diversas tarjetas (sexo, edad, ciudad, nación, etc.) los niños y las niñas tenían que autocategorizarse subjetivamente. La identificación nacional (española y catalana) era evaluada de más a menos así como la identificación comparada (más español que catalán, tan catalán como español, etc.). Los diferentes grupos de identificación para evaluar el afecto y la imagen eran Catalunya, Andalucía, España, Inglaterra, Alemania, Italia y Francia.

La entrevista incluía también el conocimiento geográfico de los diferentes países (debían dar el nombre de su capital y situarla en un mapa), el conocimiento simbólico (banderas, monedas, etc.), el conocimiento de gente famosa y el reconocimiento de monumentos significativos (Torre Eiffel, Palacio de Buckingham, Sagrada Familia, etc.), de la gastronomía (spaguetti, cerveza, paella, etc.), de las fiestas (Palio, flamenco, sardana, etc.), etc.

Además, introducíamos mediante un conjunto de adjetivos (listo/estúpido, limpio/sucio, trabajador/vago, honesto/tramposo, etc.) la evaluación del propio grupo y de los otros grupos mediante una tarea manipulativa en la que los niños y las niñas debían calificar de una u otra forma a las personas de su propio grupo y de los otros grupos.

Por último, en el cuestionario se realizaban una serie de preguntas abiertas en relación al agrado/desagrado sobre el propio grupo y los otros grupos y otro conjunto de preguntas sobre la autoestima colectiva.

RESULTADOS

Hemos organizado los resultados en tres apartados. En el primero, exponemos los datos referidos a la autocategorización que realizan los niños y las niñas en función de la edad. En el segundo, mostramos la autocategorización en función de la condición lingüística familiar y el análisis de correspondencias según las cinco dimensiones solicitadas (primera elección, identificación catalana, identificación española, identificación comparada y contexto lingüístico familiar). Finalmente, presentamos evolutivamente la evaluación que hacen los niños y las niñas de su propio grupo (Catalunya) y de los otros grupos del Estado Español que incluimos en el cuestionario (España y Andalucía) y su relación con la autoidentificación y la condición lingüística familiar.

Autocategorización e identidad nacional.

La Tabla III muestra los resultados de la autocategorización.

INSERTAR TABLA III

Los datos de la Tabla muestran tres cuestiones importantes. Primero, la categoría de *catalán* es muy importante en todas las edades sin que haya diferencias entre ellas. Segundo, la categoría de *gironí* es más importante entre los mayores que entre los pequeños. Tercero, la categoría de *uropeo* aumenta progresivamente con la edad y la de *español* tiene un pico a los 12 años, mientras que en las otras edades permanece más o menos constante.

Los Gráficos I y II muestran la evolución de la selección de tarjetas a la edad de 6 y 15 años. Es decir, qué tarjeta eligen primero, cual la segunda, etc. y así hasta cinco elecciones.

INSERTAR GRÁFICO I

INSERTAR GRÁFICO II

Las diferencias entre los dos gráficos son importantes. Así, los niños y las niñas de 6 años prefieren en primera elección las categorías de *sexo* y *edad*, mientras que los de 15 años prefieren categorías nacionales, aunque un 30% mantienen el *sexo* o la *edad*.

Autocategorización, contexto lingüístico familiar e identidad nacional.

La Tabla IV muestra los resultados en función de la situación lingüística familiar.

INSERTAR TABLA IV

La tabla muestra una mayor identificación de los catalanohablantes con las categorías de *catalán*, *gironí* y *uropeo* en comparación con los castellanohablantes y los bilingües. Igualmente, muestra una mayor identificación de los castellanohablantes con la categoría *español* en comparación con los catalanohablantes y con los bilingües y, finalmente, aparece que el bilingüismo familiar no ofrece ningún rasgo significativo en comparación con las otras situaciones lingüísticas familiares.

A la vez, constatamos, desde un punto de vista descriptivo, que la autocategorización *catalana*, tanto en el grupo de castellanohablantes como en el de bilingües, tiene un valor muy elevado y, en el caso de los castellanohablantes, poco distante de autocategorizarse como *español* y la más alta -si exceptuamos el *sexo*- entre los bilingües.

La descripción realizada nos permite observar las diferentes atribuciones de importancia en el proceso de autocategorización en función de cada una de las situaciones lingüísticas familiares,

pero no nos muestra las relaciones de correspondencia entre las situaciones lingüísticas familiares y las diferentes autocategorizaciones simultáneamente.

La Gráfica III muestra el análisis de correspondencias entre las diferentes categorías.

INSERTAR GRÁFICA III

En la gráfica se puede observar que la condición lingüística familiar “organiza” las categorizaciones realizadas por los niños y las niñas. Así, los catalanohablantes se autocategorizan como catalanes y se sienten muy catalanes y nada españoles. Esta asociación se opone a la de la infancia castellanohablante, la cual se autocategoriza sobre todo como españoles y se siente más española que catalana. Por último, los bilingües evitan la autocategorización de catalán versus español, aunque en la identificación comparada predomina la identificación catalana.

Estas asociaciones se mantienen en los cuatro grupos de edad, aunque evidentemente es más fuerte a los 15 años que a los 6 años, momento en el que hemos visto que un 57% de los niños y las niñas se autocategorizan según el sexo o la edad.

Sin embargo, este análisis se debe matizar a partir de los datos mostrados en la Tabla IV según los cuales existen relaciones significativas entre *castellanohablante* y *español* y entre *catalanohablante* y *catalán*, pero, en este segundo caso, también son significativas las identidades *gironí* y *uropeo*, mientras que el bilingüismo familiar no ofrece ningún rasgo significativo. Además, la autocategorización *catalana* tanto en el grupo de castellano hablantes como en el de bilingües tiene un valor muy elevado y poco distante de sentirse *español* en el caso de los castellanohablantes y la más alta -si exceptuamos el sexo- entre los bilingües.

Valoración, conocimiento e identidad nacional

Las Gráficas IV y V muestran la valoración que los niños y las niñas de 6 años y los adolescentes de 15 años realizan sobre los diferentes grupos.

INSERTAR GRÁFICA IV

INSERTAR GRÁFICA V

Ambas gráficas muestran que, para el caso de Catalunya, no diferencian excesivamente entre sí, aunque si existe una valoración algo más positiva en el caso de los niños y las niñas de 6 años. Sin embargo, en el caso de España y de Andalucía, aparece claramente que la valoración es mucho más positiva en el grupo de 6 años que en el de 15 años. Es decir, da la impresión que los adolescentes de 15 años polarizan más Catalunya versus España y Andalucía que los niños y las niñas de 6 años. Este resultado contradice algunas de las predicciones provenientes de la categorización social según las cuales serían los niños más pequeños los que polarizarían más la valoración de su propio grupo frente al de los otros.

Las Gráficas VI, VII y VIII muestran la valoración que hacen de los distintos países los niños y las niñas de 6 años en función de que la situación lingüística familiar sea castellana, catalana o bilingüe.

INSERTAR GRÁFICA VI

INSERTAR GRÁFICA VII

INSERTAR GRÁFICA VIII

Los niños y las niñas de 6 años catalanohablantes son los que más polarizan Catalunya versus España y Andalucía. En los tres grupos lingüísticos hay una valoración positiva de Catalunya - especialmente en el grupo de los catalanohablantes y de los castellanoahablantes-, pero es en el grupo de los catalanohablantes en donde la diferencia entre la valoración positiva de Catalunya y la valoración positiva de España y Andalucía es más elevada. En el caso de los castellanoahablantes, la valoración de España es tan positiva como la de Catalunya y es algo mayor que la valoración positiva de Andalucía aunque en menor grado que en los catalanohablantes. En el caso de los bilingües observamos que en algunos adjetivos valoran más positivamente a España que a Catalunya y viceversa y que casi siempre dichas valoraciones difieren a la valoración de Andalucía.

Estos datos muestran que cuando comparamos las valoraciones que hacen los niños y las niñas de 6 años en función del grupo lingüístico aparecen diferencias en el sentido de algunas de las predicciones de la teoría de la identidad social. Así, parece que la percepción de sí mismos como grupo minoritario en relación al conjunto del Estado Español es mayor en el grupo de los catalanohablantes que en el grupo de los bilingües y de los castellanoahablantes, lo cual les induce a una polarización de sus valoraciones de Catalunya versus España y Andalucía. En la Gráfica IX exponemos los datos del grupo de adolescentes de 15 años de lengua familiar catalana.

INSERTAR GRÁFICA IX

Si comparamos la Gráfica VII y la Gráfica IX podemos observar que los niños y las niñas de 6 años catalanohablantes polarizan más o menos igual en todos los adjetivos su valoración de Catalunya versus la de España y la de Andalucía, lo cual es diferente en el caso de los adolescentes de lengua familiar catalana. En este caso la distancia entre la valoración positiva de Catalunya versus España y Andalucía aparece en relación a cuatro pares de adjetivos - limpio/sucio, listo/estúpido, trabajador/perezoso y honesto/tramposo. Además, de forma

general, aparece una diferencia mayor en relación a España que a Andalucía¹⁷. En otras palabras, da la impresión que la infancia de 6 años catalanohablantes asume una valoración más positiva de Catalunya que de los otros grupos al margen del conocimiento de su propio grupo y del "otro", mientras que en el caso de los adolescentes de lengua familiar catalana se consolida su percepción de grupo "minoritario" lo cual se traduce en un conjunto de estereotipos y prejuicios que se aplican tanto a España como a Andalucía.

Por último, la Tabla V muestra el conocimiento de los tres grupos en función de la edad.

INSERTAR TABLA V

La Tabla muestra que el conocimiento que tienen los niños y las niñas de 6 años de España, Catalunya y Andalucía es muy pequeño y semejante, pero que posteriormente el grupo de 9 años no aumenta más el conocimiento en relación a uno u otro grupo, mientras que los más mayores son los que tienen más información de los tres grupos. En otras palabras, como ya hemos defendido en otro artículo (Vila y al., 1997), los factores cognitivos no son los determinantes para explicar las diferencias que aparecen en nuestra muestra en las diferentes edades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados que hemos expuesto muestran que alguna de las predicciones que se derivan de la teoría de la identidad social no se cumplen completamente. Así, ciertamente los niños y las niñas más pequeños tienden a autocategorizarse en relación con la *edad* y el *sexo*, pero también adoptan categorías *nacionales* y, además, la categoría de *gironí* está más presente en los mayores que en los pequeños, lo cual contradice abiertamente la jerarquización propuesta desde la autocategorización social.

¹⁷ En el caso de los pares de adjetivos limpio/sucio, listo/estúpido y trabajador/perezoso hay una valoración más positiva de España que de Andalucía lo cual apoya nuestra hipótesis sobre los estereotipos y los prejuicios

Sin embargo, el análisis realizado en función de la condición lingüística familiar tiende a corroborar algunas de las propuestas que surgen de la teoría de la autocategorización. Así, en Catalunya, numerosos trabajos muestran que el uso del catalán como lengua familiar catalana y haber nacido en Catalunya son unos buenos predictores en los adultos y en los jóvenes de la identidad catalana. En el caso de la infancia, da la impresión que ello también es así. Así, el uso del catalán o del castellano como lengua familiar -lo cual significa que para los niños y las niñas es su lengua, aunque sean capaces de expresarse en la otra- determina diferentes identificaciones nacionales -catalán versus español-, mientras que los bilingües se mantienen entre ambas.

Ello se traduce también en la valoración del propio grupo y de los otros. Así, si analizamos evolutivamente dicha evaluación podemos observar que los niños y las niñas de 6 años no polarizan Catalunya frente a Andalucía y España, cosa que si hacen los de 15 años, los cuales mantienen sobre todo una identificación catalana (ver Gráfica II). Sin embargo, cuando analizamos únicamente la parte de la muestra que tienen el catalán como lengua familiar observamos que si existe una polarización por parte tanto de los niños y las niñas de 6 años como de los adolescentes de 15 años de Catalunya versus España y Andalucía. Además, dicha polarización adopta formas diferentes entre los dos grupos de edad.

Las propuestas que surgen de la teoría de la autocategorización afirman que la homogeneidad del propio grupo se maximaliza cuando otros grupos nacionales están presentes en el mismo territorio. Nuestros datos tienden a corroborar esta afirmación en un doble sentido. De una parte, en el conjunto del Estado Español resulta evidente que el grupo nacional catalán¹⁸ es minoritario y que, tal como predice la teoría, en este caso su identidad nacional es más saliente que la de los otros grupos nacionales¹⁹ -en este caso, los españoles en Catalunya-. Pero, de la otra, es también evidente que el grupo nacional catalán es quien gobierna en Catalunya con una clara política de orientación nacionalista, lo cual significa que los grupos -en este caso "minoritarios"- cuya identidad nacional es distinta tiendan a adoptar algunos rasgos de la

¹⁸ Por "grupo nacional catalán" entendemos el grupo que afirma su identificación catalana que, como ya hemos dicho, la sociología afirma que está formado en una gran parte por personas de lengua familiar catalana que han nacido en Catalunya.

¹⁹ Entre otras cosas, desde el Estado Español durante años se ha mantenido una auténtica ofensiva para eliminar la identidad catalana lo cual, como hemos explicado al inicio, pervive en las representaciones de las personas que afirman dicha identificación.

identidad social más valorada. Ello explicaría que, primero, el grupo de la infancia que afirma su identificación catalana -este grupo coincide en una gran parte con aquellos que son catalanohablantes- polarice su propio grupo en relación al de España y Andalucía, mientras que en el caso de los que afirman su identificación española en Catalunya la polarización sea mucho menor. Probablemente es así porque, además, este segundo grupo no percibe que en Catalunya exista una política discriminatoria hacia ellos. Evidentemente, una política en Catalunya que únicamente atendiera a los intereses culturales y lingüísticos de las personas catalanas de lengua e identidad probablemente provocaría que apareciera dicha polarización, hoy en día inexistente al menos en la infancia.

Del mismo modo que las predicciones no se cumplen en relación al proceso de autocategorización, tampoco se cumplen completamente en relación a la valoración que los niños y las niñas más pequeños hacen de su propio grupo y del "otro". Así, es cierto que los niños y las niñas de 6 años realizan sus valoraciones sin tener prácticamente conocimiento ni de Catalunya, ni de España, ni de Andalucía, pero también es cierto que diferencian menos sus valoraciones -Catalunya versus España y Andalucía- que los adolescentes de 15 años los cuales conocen bastante más de los tres grupos que los niños y las niñas de 6 años. De hecho, las predicciones únicamente se cumplen en el caso de los niños y las niñas catalanohablantes.

Estos datos muestran que en situaciones como Catalunya es difícil mantener las propuestas provenientes bien de la autocategorización, bien de la identidad social. De hecho, estas teorías presuponen que los grupos -tanto el endogrupo como el exogrupo- están claramente definidos y que ocupan territorios distintos o, si ocupan el mismo, están delimitados y diferenciados. En Catalunya, ello no es cierto y aunque parece existir una tendencia a que se pueda definir un grupo "catalán" en relación al nacimiento y el habla familiar, muchos de los que se identifican como "españoles" en sus diversas formas -exclusivamente español, más español que catalán, tan catalán como español, etc.- han nacido en Catalunya y aún teniendo el castellano como lengua propia tienen un buen conocimiento de la lengua catalana (Vila, 1995). Además, en este grupo también se incluyen personas de lengua familiar catalana. En definitiva, si bien, en Catalunya, existen grupos de personas y una pequeña parte de la infancia que se identifica bien como española, bien como catalana en exclusiva, para una gran mayoría ambas

identificaciones aparecen entrelazadas y, en consecuencia, también ocurre en la infancia, la cual no tiende a polarizar su valoración de Catalunya versus España o Andalucía. Sin embargo, también es cierto que las diferencias entre estas valoraciones aumenta con la edad lo cual se puede explicar por el hecho de que en el entremado de identificaciones predomine la catalana y, como ya hemos explicado, acaba predominando la percepción de grupo minoritario frente al grupo mayoritario que ocupa el resto del territorio del Estado Español.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, I. y Vila, I. (1993). Nación: Identidad y conflicto. Mientras Tanto, 52, 37-56.

Barret, M. & Short, J. (1992) Images of European people in a group of 5-10 year old schoolchildren. British Journal of Developmental Psychology, 10, 339-363.

Blake, L., Lambert, W.E., Sidoti, N., & Wolfe, D. (1981) Students' views of intergroup tensions in Québec: The effects of language immersion experience. Canadian Journal of Behavioural Science, 13, 144-160.

Cziko, G.A., Lambert, W.E., Sidoti, N., & Tucker, G.R., (1980) Graduates of early immersion: Retrospective views of grade 11 students and their parents. In R.N. St Clair & H. Giles (Eds.) The social and Psychological contexts of language. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum

Jahoda, G. (1962) Development of Scottish Children's ideas and attitudes about other countries. Journal of Social Psychology, 58, 91-108.

Lambert, W.E (1987) The effects of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives. In P. Homel, M palij, & D. Aronson (eds) Childhood bilingualism: Aspects of linguistics, Cognitive and social development, 66, 358-368.

Lambert, W. E. & Klineberg, O. (1967) Children's Views of Foreign Peoples: A Cross-National Study. New York: Appleton-Century-Crofts.

Lambert, W.E, & Tucker, G.R. (1972) Bilingual education of children: The St. Lambert experiment. Rowley, M.A.: Newbury House.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. European Journal of Psychology, 18, 211-250.

Perera, S., Monreal, P., del Valle, A. y Vila, I. (1997a). Immersió lingüística, identitat i imatge. Perspectiva Escolar, 213, 80-84.

Perera, S., del Valle, A., Monreal, P. y Vila, I. (1997b). Immersió lingüística a Catalunya, identitat i imatge. Caplletra, en premsa.

Piaget, J. & Weil, A. (1951) The development in children of idea of homeland and of relations with other countries. International Social science Bulletin, 3, 561-578.

Tajfel, H. (1966). Children and Foreigners. New Society, 30, June

Tajfel, H. (1978). Social Categorization, social identity and social comparison. Dins H. Tajfel (ed.). Differentiation between social groups. Londres. Academic Press.

Tajfel, H. (1981). Human Groups and Social Categories. Cambridge. University Press.

Vaughan, G.M, Tajfel, H. & Williams, J.A. (1981) Bias in reward allocation in an intergroup and interpersonal context. Social Psychology Quarterly, 44, 37-42.

Vila, I. (1995). El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. Barcelona: Horsori.

Vila, I., del Valle, A., Perera, S. y Monreal, P. (1997). Autocategorización e identidad nacional: un estudio evolutivo. Documento no publicado. Universitat de Girona. Departament de Psicologia.

Wagner, W. y Elejabarrieta, F.J. (1994). Representaciones sociales. En F.J. Morales (ed.) Psicología Social. Madrid: McGraw-Hill,

ANEXO:

TABLA I

	6 años	9 años	12 años	15 años	total
niña	64	59	64	58	245
niño	51	69	68	62	250
total	115	128	132	120	495

TABLA II

castellano	139	28.6%
catalán	276	56.8%
bilingües	71	14.6%
otros*	9	1.8%
TOTAL	495	100%

* Son niños y niñas que viven en familias en las que al menos un progenitor procede de la inmigración extracomunitaria o comunitaria.

TABLA III

	6 años	9 años	12 años	15 años
sexo	10'5	10'79*	9'97	9'54
edad	10'76	9'92	9'49	9'59
gironí	7'70	8'08	9'05	9'16
catalán	9'38	9'27	9'81	9'81
español	5'00	5'90	7'00	5'80
 europeo	3'20	4'80	6'40	6'90

* Los resultados en negrita muestran las diferencias significativas

TABLA IV

	castellano	catalán	bilingüe
sexo	10'31	10'06	10'46
edad	9'92	9'95	9'76
gironí	7'46	9'19*	8'16
catalán	8'03	10'36	9'77
español	8'52	4'65	5'97
 europeo	4'62	5'88	5'43

* Los resultados en negrita muestran las diferencias significativas

TABLA V

	España	Catalunya	Andalucía
Posición geográfica	15,12>9,6*	15,12>9,6	15,12>9,6
Nombre capital	15,12>9,6	15>12>9>6	15>12>9>6
Bandera	15,12,9>6	15,12,9>6	15>12>9>6
Moneda	15,12,9>6	15,12,9>6	15,12,9>6
Personajes famosos	15>12>9>6	15>12>9>6	15>12,9,6

*Implica que los niños y las niñas de 15 y 12 años de edad tienen un conocimiento significativamente mayor que el de los de 9 y 6 años.

GRÁFICO I

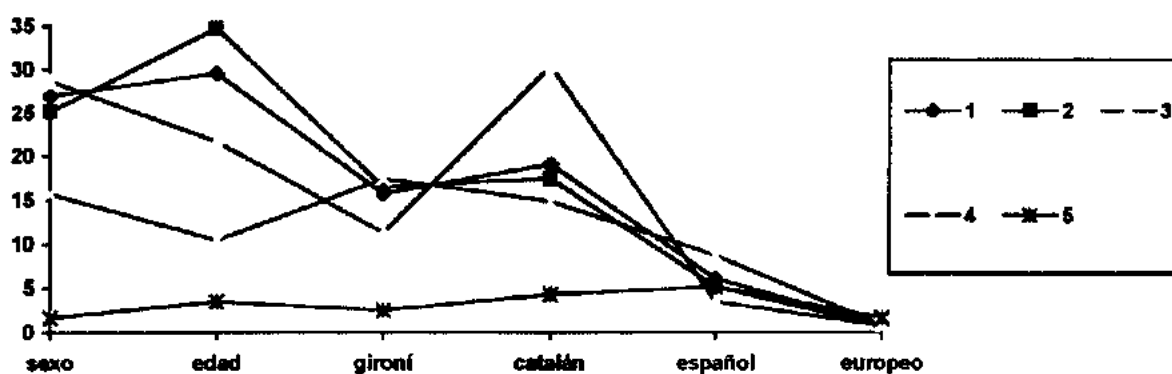
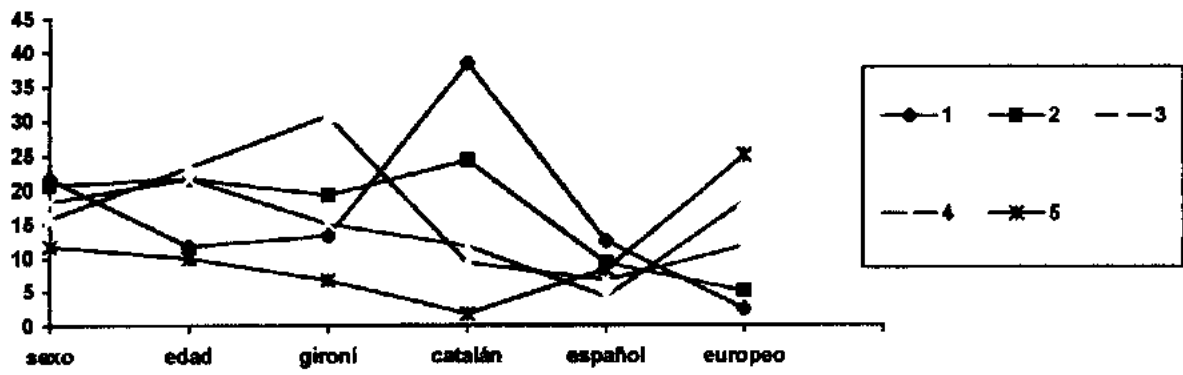
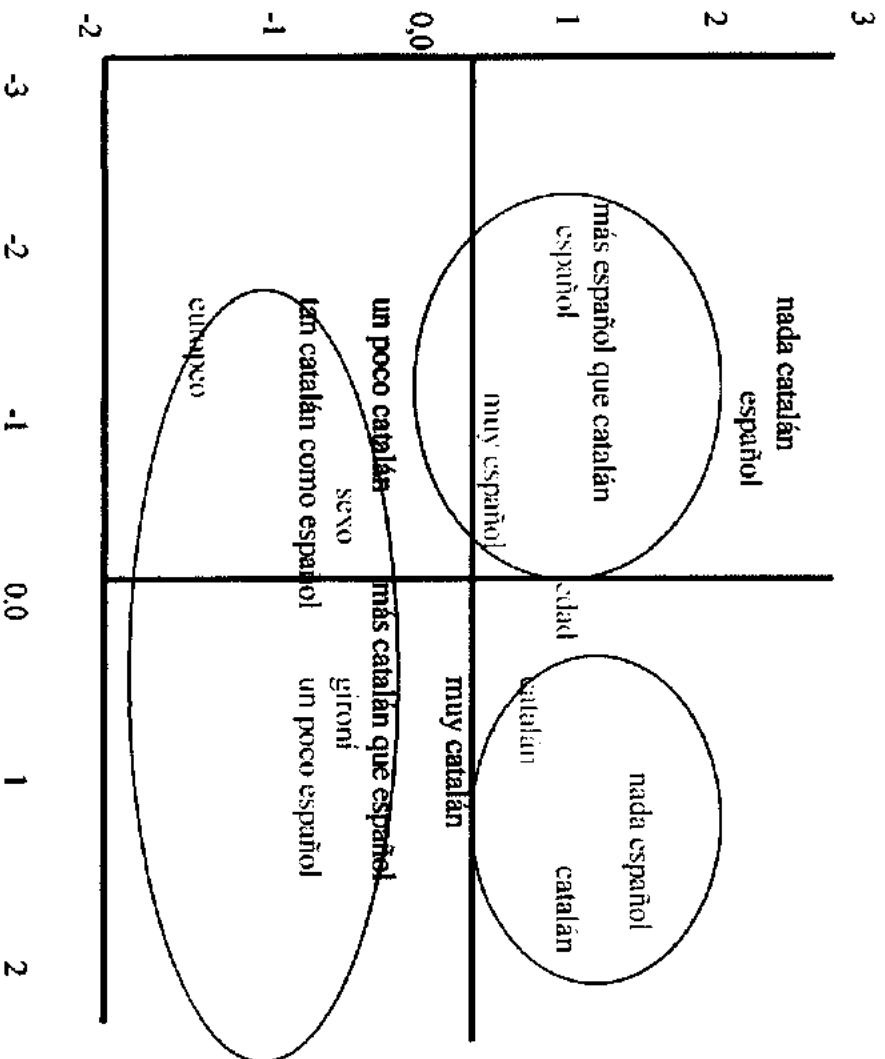


GRÁFICO II



GRÁFICA III



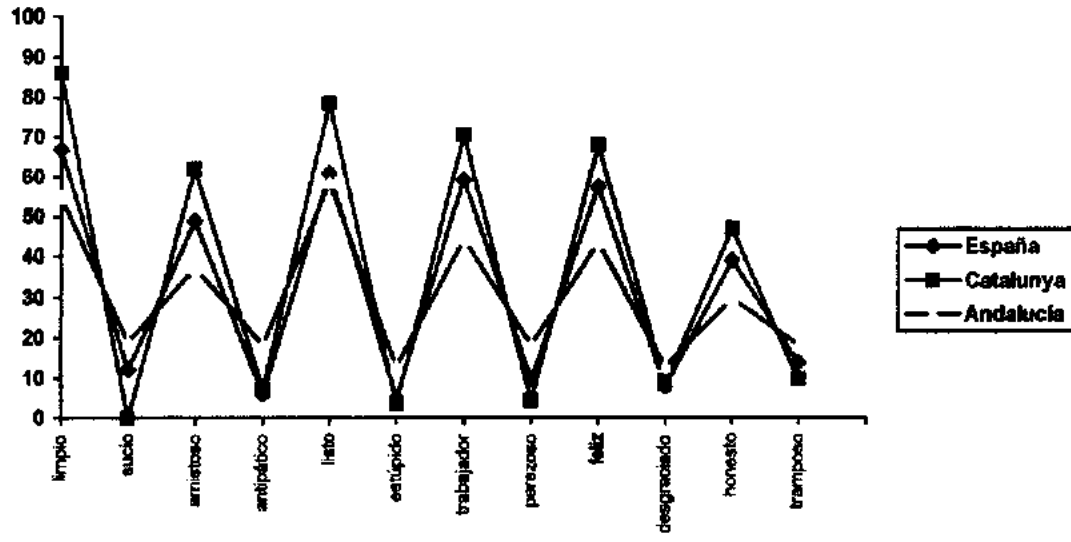
Agrupación primera elección

Identificación comparada

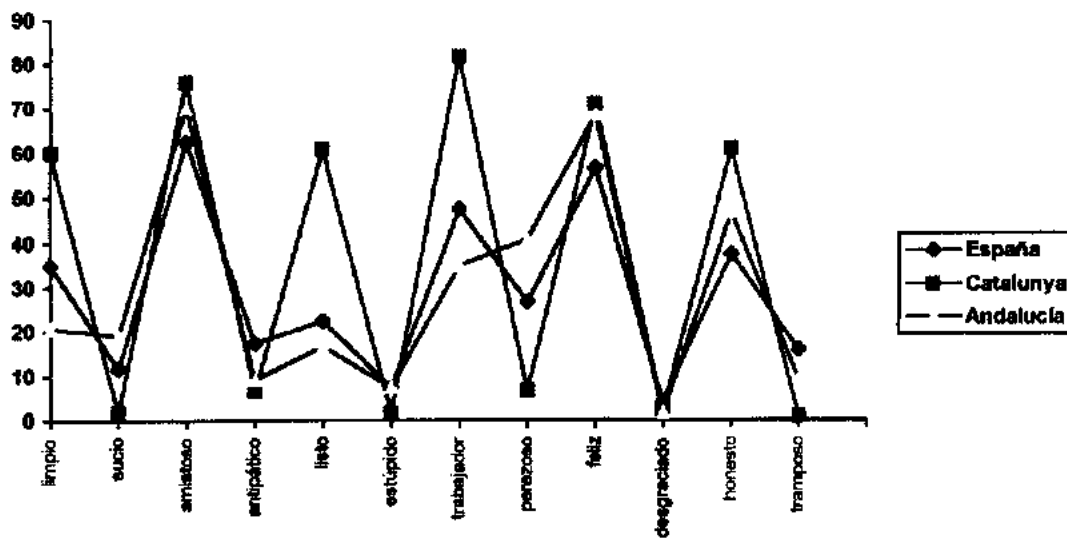
Identificación catalana

Identificación española

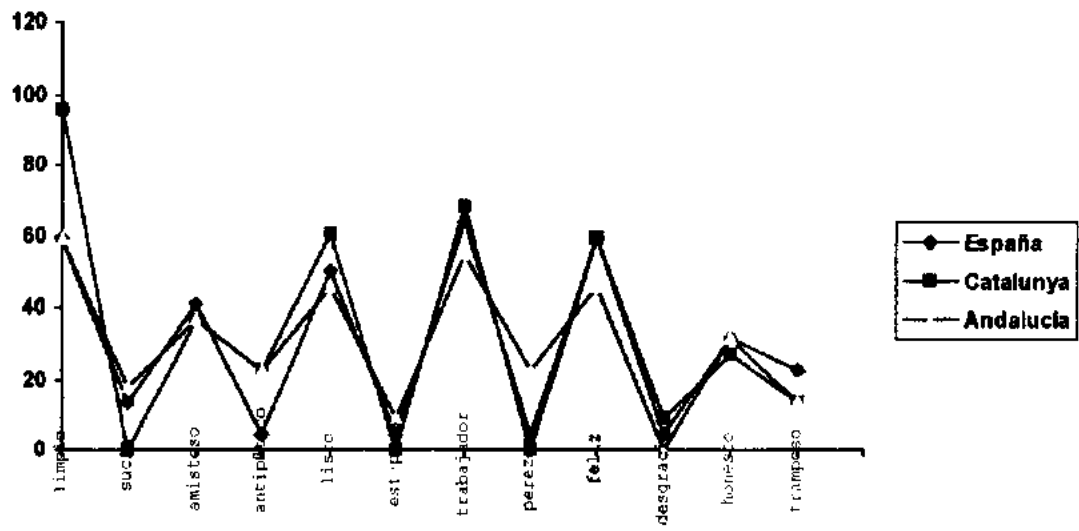
GRÁFICA IV



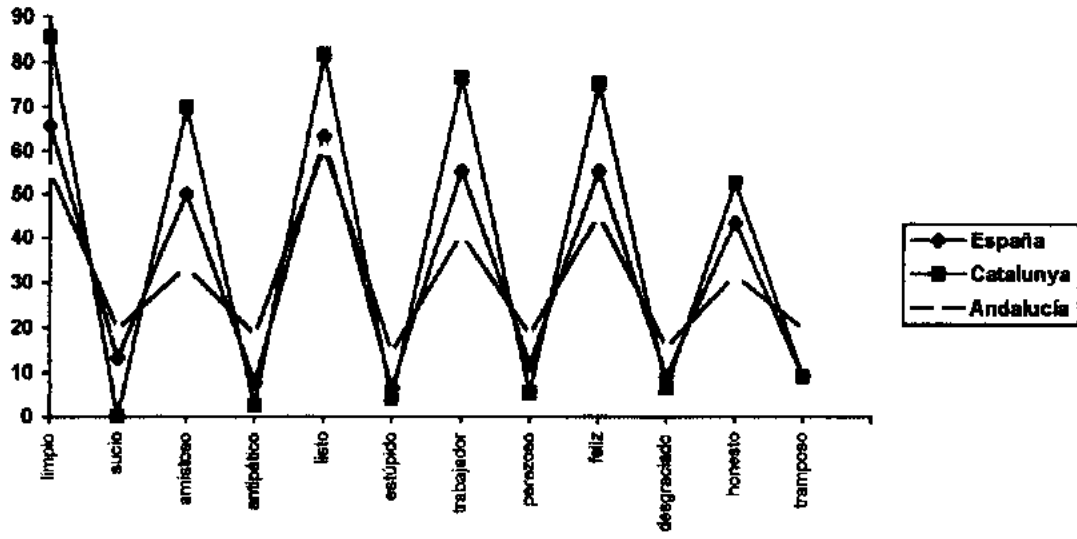
GRÁFICA V



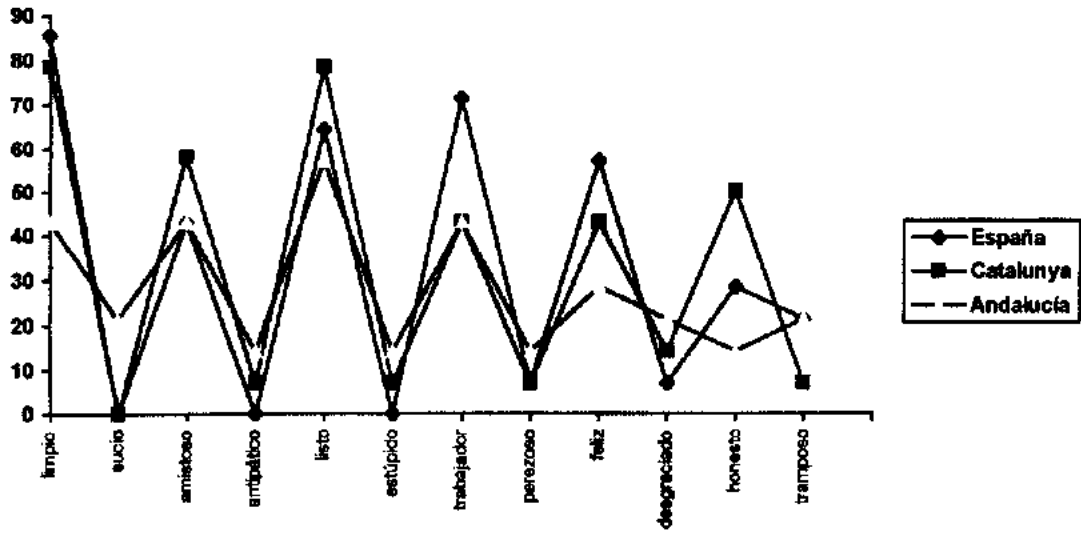
GRÁFICA VI



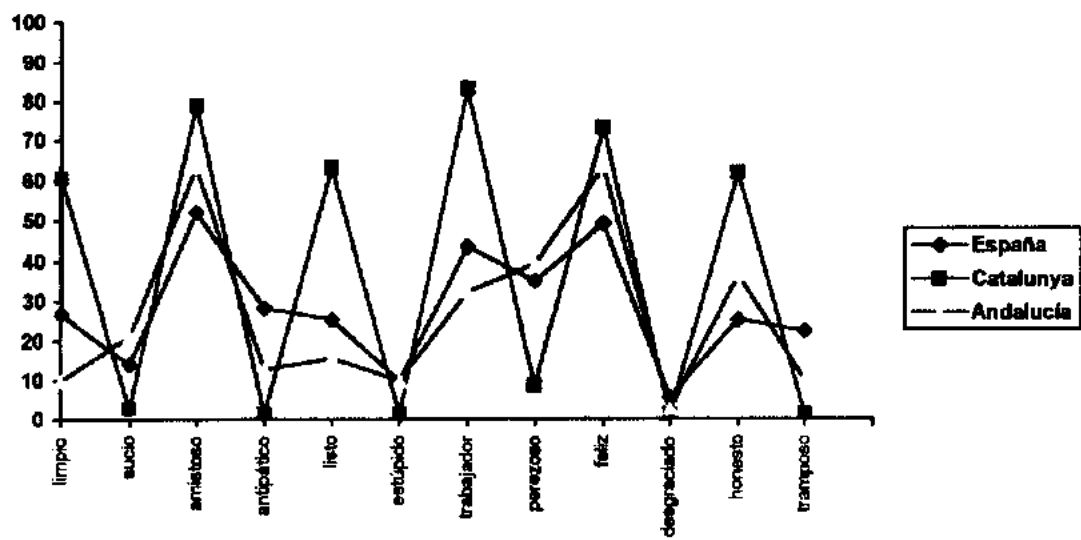
GRÁFICA VII



GRÁFICA VIII



GRÁFICA IX



Cinquè taller / cinquième atelier :

Família, escola i mediació

Rapports famille-école et médiation dans un contexte interculturel

Responsables : Núria Llevot et Guy Bourgeault

101 } Per
Núria

- 9h30 - 9h55 Presentació /présentation Nuria Levot et al. : *Recherches sur la médiation interculturelle en Catalogne*
- 9h55 - 10h20 Presentació / présentation de Josep Miquel Palaudarias (Université de Girona) : *Les rapports interculturels famille-école. Le cas des rapports entre des écoles et des familles d'origine marocaine*
- 10h20 - 10h35 Resposta / répondants : Guy Bourgeault et Marie McAndrew.
- 10h35 - 10h45 Preguntes / questions.
- 10h45 - 11h10 Presentació / présentation de Fasal Kanouté : *Recherches sur la rencontre école-famille au Québec (et en Ontario) dans une perspective psychopédagogique.*
- 11h10 - 11h20 Resposta / répondants : Enric Castella.
- 11h20 - 11h30 Preguntes / questions.
- 11h30 - 12h00 Descans / pause.
- 12h00 - 13h00 Discussió cercant col·laboracions futures / discussion visant à dégager des pistes de collaboration

Material que s'adjunta: resum J.M Palaudàrias i text de Fasal Kanouté
Matériel joint : résumé J.M Palaudàrias et texte de Fasal Kanouté

Les rapports interculturels: les rapports école-familles maroquines

Josep Miquel Paludàrias, Universitat de Girona.

Resum

S'exposarà una breu anàlisi sobre la relació entre la família i l'escola partint de l'experiència educativa dels pares - en origen i en el país d'arribada- i dels elements socioculturals i religiosos que incideixen en la comunitat marroquina en el seu procés d'assentament i d'integració, per, posteriorment, analitzar la influència d'aquests en el marc escolar i en relació als models educatius. L'esquema de la comunicació és:

1. Els referents educatius de les famílies marroquines.
2. Principals característiques de la integració sociocultural.
3. L'escola a Catalunya per a les famílies.
4. Les relacions entre l'escola i la família.

Résumé.

On réalise une bref analyse sur le rapport famille et école, partissant de l'expérience éducative des parents – en origine et au pays d'arrivé – et des facteurs socioculturels et religieuses qui incident à la communauté maroquine et sur le procès d'integration, pour, postérieurement, analyser s'influence par rapport a l'école et a des modeles éducatifs. L'schéma de l'esposition est:

1. Quelques éléments éducatifs des familles maroquines.
2. Principaux caractéristiques d'integration socioculturelle.
3. L'école á Catalogne pour les familles maroquines.
4. Les relations entre l'école et la famille.

L'intégration à l'école des élÈves d'origine immigrante: la question du partenariat avec les familles

Fasal Kanouté, Université de Montréal

Notre présentation résume un processus de réflexion et de recension des écrits dans le cadre de l'élaboration d'un projet de recherche. Ce dernier porte en partie sur une exploration, auprès de familles immigrantes ayant des enfants à l'école primaire, des aspects suivants : la socialisation des enfants dans la culture d'origine (enculturation) et sa différenciation selon le sexe de l'enfant; la socialisation dans la culture majoritaire (acculturation) ; la perception générale des exigences d'encadrement scolaire attendues des parents par l'école et les pratiques spécifiques de socialisation qui y ont cours ; l'historique de la qualité des interactions avec l'école de leurs enfants.

Les parents d'élèves et l'école

L'implication des parents au vécu scolaire de leurs enfants, à la maison et à l'école, à l'école primaire ou secondaire, est un champ d'étude exploré par plusieurs chercheurs avec le postulat d'une corrélation positive entre implication parentale et réussite scolaire (Epstein, 1987; Comeau et Salomon 1994; CSE, 1994; Berger, 1995). Cette implication à été étudiée sous différents angles; en voici trois :

- ✓ la description des facettes de cette implication (Allen et al., 1988 ; Comer et al., 1991; Moran, 1999);
- ✓ les facteurs qui l'influencent (Landry et al., 1996 ; Gettinger et Waters-Guetschow, 1998);
- ✓ son impact sur l'enfant et sa scolarité (Asher, 1988 ; Fortin et Mercier, 1994 ; Deslandes. et al., 1997).

Cependant, là où le bât blesse, c'est que cette implication est d'abord vue sous l'angle des besoins de l'institution scolaire, par rapport au potentiel d'implication d'une famille «idéale» dont le profil ne recoupe pas, généralement, celui de la famille immigrante (Chavkin et Williams, 1993) ou de la famille en milieu socio-économiquement défavorisé (Asher, 1988); ce qui fait réagir Young (1999 :

680) ainsi : « the norms of behavior associated with (the) typologies, levels, and strategies for parental involvement have developed out of a single perspective. » Le fait que l'on parle de plus en plus de partenariat est un signe qu'il est nécessaire de considérer le point de vue des parents et leurs perceptions et possibilités relatives à cette implication.

Au-delà de l'implication, l'institution scolaire s'attend généralement à ce que la famille avalise et conforte les valeurs sous-jacentes à la mission éducative définie par l'État. Sans négliger la capacité de l'enfant de s'engager dans une dynamique d'autonomisation progressive par rapport à sa famille, il faut reconnaître que l'élève, surtout du primaire, est « porteur », à un certain degré, de choix, de pratiques et de culture de sa famille. La convergence des objectifs de l'institution scolaire et des valeurs familiales est très souvent une hypothèse implicitement postulée à tort (Van Der Maren, 1990), étant entendu que l'on ne peut ignorer la pluralité des valeurs dans une société, même considérée relativement « homogène ».

Les parents d'élèves d'origine immigrante et l'école

L'une des spécificités des élèves d'origine immigrante, par rapport à leurs pairs issus de la majorité, réside dans le déphasage plus accentué entre la sous-culture familiale et celle de l'école, à cause de la nature de la distance qui sépare les postulats sociaux, ethnoculturels ou religieux sous-jacents aux mandats de socialisation de ces deux institutions. La famille immigrante est à profils variés : distances entre cultures d'origine et culture d'accueil, raisons de la migration, statuts socio-économiques, niveaux d'instruction, degré de maîtrise de la langue d'enseignement, expériences d'intégration, projets migratoires, situations dans le pays d'accueil de la communauté ethnoculturelle ou raciale d'appartenance, etc. Également, le parent d'élève d'origine immigrante est parfois un peu plus éloigné du parent d'élève modèle aux yeux de l'institution scolaire. Il est moins prédisposé à comprendre la coloration particulière de la mission éducative de l'école au Québec (mais aussi de l'école nord américaine en général), surtout en ce qui a trait à la socialisation et à la culture de participation des parents (McAndrew, 1989 ; Hohl, 1996).

Nous pensons qu'il est nécessaire, pour le milieu scolaire, de mieux comprendre les grandes lignes des pratiques sociales des familles immigrantes, du moins les types de socialisation ethnique (Phinney et Chavira, 1995). L'école apprendrait à valoriser d'autres types d'implication parentale et à moduler ses attentes sur les conditions socio-économiques des familles et sur la distance culturelle qui les

sépare. Ce qui est également important, c'est que cette valorisation donnerait une légitimité à certaines pratiques d'encadrement familiales, aux yeux des élèves issus de ces familles; et, parce qu'on les respecte et qu'on leur fait confiance, des familles immigrantes pourraient avoir moins de résistance à se laisser initier à des pratiques d'encadrement dominantes. Ainsi, l'opérationnalisation optimale des objectifs de la mission éducative de l'école passe par cette compréhension, il en est de même de l'idée de communauté éducative et de l'efficacité de nouvelles structures comme les conseils d'établissement au Québec. La compréhension de ce qui se passe en famille par les intervenants scolaires est nécessaire pour aider l'élève d'origine immigrante à mieux négocier les mandats de socialisation dont il constitue l'interface (Hohl et Normand, 1996).

Retombées du projet

- ✓ Travailler le besoin «interaction avec le parent d'élève» exprimé par les étudiants en formation des maîtres. Dans un sondage interne, une majorité d'étudiants finissants (enseignements préscolaire-primaire et secondaire) pensent que leur programme d'études ne leur a pas suffisamment permis, d'une part, d'examiner des façons d'établir des relations avec les parents et, d'autre part, de répondre aux demandes des parents. Notre expérience dans un cours obligatoire de 3^e année nous a fait voir que l'appréhension des étudiants est plus forte à l'égard des parents d'origine immigrante ou de milieux socio-économiquement défavorisés.

- ✓ Mieux comprendre le facteur «parent d'élève» dans le dispositif de gestion de classe.

PELS DINARS LLIURES ELS RESTAURANTS PROPERS A DRASSANES 3 (Associació de Mestres Rosa Sensat) SÓN:

POUR LES DEJÉUNERS LIBRES LES RESTAURANTS PROCHES À DRASSANES,3 (Association de Professeurs Rosa Sensat) SONT:

Amaya	La Rambla, 20-24	(no econòmic).
Casa Juanito	C/ Perecamps, 13 (darrera l'edifici de l'associació)	(menú 900 PTA.)
La Fonda	C/ Escudellers, 10 (Rambles/plaça del Pi)	(2000 PTA.)
*La Llotja de les Drassanes Reials (museu marítim)		(1250 PTA)
Quinze nits	Plaça Reial, 6	(1250 PTA.)
Pitarra	C/ Avinyó, 56	(1500 PTA.)
Taxidermista	Plaça Reial, 6	(1200 PTA.)

ADREÇES DELS PARTICIPANTS / DIRECTIONS DES PARTICIPANTS

BARCELONA

Aubarell, Gemma
Institut Català de la Mediterrània
Girona 20-22
08010 Barcelona

Tel. 93-2449850

Fax. 93-2472235

Email: picm0002@correu.gencat.es

Bartolomé, Margarita
Campus Vall d'Hebron
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona

Tel. 93-4035001

Fax. 93-4035011

Email: mimbpl1d@d5.ub.es

Bonastra, Quim
Centre d'Estudis Canadencs
Facultat de Dret
Edifici Tornás i Valiente
Diagonal 684
Universitat de Barcelona
08034 Barcelona

Tel. 93-4024351

Email: canadetr@dret.ub.es

Bronchal, Maria Jesús
Gouvernement du Québec
Oficina de Barcelona
Passeig de Gràcia 16, 6-D
08007 Barcelona

Tel. 93-4813188

Fax. 93-3188609

Email: maria-jesus.bronchal@mri.gouv.qc.ca

Castella, Enric
Programa d'Educació Compensatòria
Departament d'Ensenyament
Via Augusta 202-226
08021 Barcelona

Tel. 93-4006900

Email: ecastell@pie.xtec.es

Climent, Teresa
Fundació Jaume Bofill
Provença 324, 1er
08037 Barcelona

Tel. 93-4588700

Email: tclement@tbofill.org

El Hafer, Mostafa
C/ Calàbria 284 3er 2ª
08029 Barcelona

Tel. 93-4302922

Email: calidoscopi@presidencia.gencat.es

Gaudreau, Marcel
Gouvernement du Québec
Oficina de Barcelona
Passeig de Gràcia 16, 6-D
08007 Barcelona

Tel. 93-4813188

Fax. 93-3188609

Email: marcel.gaudreau@mri.gouv.qc.ca

Girona, Joan M.
Avda. Mare de Déu de Montserrat, 182, 2, 1ª
08041 Barcelona

Tel. 93-3471044

Email: jgirona1@pie.xtec.es

Jou, Lluís
Direcció General de Política Lingüística
Departament de Cultura
Generalitat de Catalunya
Passeig de la Banca 1-3
08002 Barcelona

Tel. 93-5671000

Fax. 93-5671001

Email: djpl@correu.gencat.es

Majó, Maria
Poeta Punsola, 36, 7 J
08034 Mataró

Tel. 93-7961452

Email: mantemajo@retemail.es

Marans, Pere
SEDEC
Departament d'Ensenyament
Via Augusta 202-226
08021 Barcelona

Tel. 93-4006900

Martínez, Carles
Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. De les Drassanes, 3
Barcelona

Tel. 93-4817373

Email: rsemartinez@pangea.org

Molina, Encarna
Cartellà 178, esc.A, 4, 1ª
08031 Barcelona

Tel. 93-3588752

Email: aformariz@d5.ub.es

Montón, M. José
Mestre Nicolau, 8
08193 Bellaterra

Tel. 93-6911802

Email: mjmonton@jazzfree.com

Porta, Jordi
Fundació Jaume Bofill
Provença 324, 1er
08037 Barcelona

Tel. 93-4588700

Purtí, Eulàlia
C/ del Consell, 76
08530 La Garriga

Tel. 93-8716219

Email: epurti@pie.xtec.es

Rius, Pere
Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona
Edifici del Migdia
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona

Tel. 93-4035117
Fax. 93-4035121

Email: pererius@doe.d5.ub.es

Securín, Rosa
Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. De les Drassanes, 3
Barcelona

Tel. 93-4817373

Sellarés, Rosa
Montornés, 17
08023 Barcelona

Tel. 93-2196643

Email: RSELLARES@NEXO.IESe

Solé, Carlota
Departament de Sociologia
Edifici B
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra

Tel. 93-5812418

Email: Carlota.Sole@uab.es

GIRONA

Serra, Josep Maria
Departament de Psicologia
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat de Girona
Plaça Sant Domènec, 9
17071 Girona

Tel. 972-418017
Fax. 972-418345

Email: josepm.serra@udg.es

Paludàrias, Josep Maria
Departament de Pedagogia
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat de Girona

Tel. 972-418720

Plaça Sant Domènec, 9
17071 Girona

Email: jmiquel@zeus.udg.es

Vila, Ignasi
Institut de Ciències de l'Educació
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat de Girona
Plaça Sant Domènec, 9
17071 Girona

Tel. 972- 418702

Email: ice@pas.udg.es

TARRAGONA

Esteve, Montserrat
Camí Sant Jordi 280
43500 Tortosa

977-445064

Email: mesteve@pie.xtec.es

Pérez, M^a José
Camí del Moro, 28-40
43830 Torredembarra

Tel. 977-642402

Email: mperez63@pie.xtec.es

LLEIDA

Garreta, Jordi
Departament de Geografia i sociologia
Facultat de Ciències de l'Educació
Complex de La Caparrella s/n
25192 Lleida

Tel. 973-702300

Fax. 973-702098

Email: jgarreta@geosoc.udl.es

Huguet, Angel
Departament de Pedagogia i Psicologia
Facultat de Ciències de l'Educació
Complex de La Caparrella s/n
25192 Lleida

Tel 973-702300

Fax. 973-702305

Email: huguet@pip.Udl.es

Llevot, Núria
Departament de Pedagogia i Psicologia
Facultat de Ciències de l'Educació
Complex de La Caparrella s/n
25192 Lleida

Tel. 973-702300
Fax. 973-702305

Email: nllevot@pip.udl.es

Mayoral, Dolors
Departament de Geografia i sociologia
Facultat de Ciències de l'Educació
Complex de La Caparrella s/n
25192 Lleida

Tel. 973-702300
Fax. 973-702098

Email: Dmayoral@geosoc.Udl.es

Molina, Fidel
Departament de Geografia i sociologia
Facultat de Ciències de l'Educació
Complex de La Caparrella s/n
25192 Lleida

Tel. 973-702300
Fax. 973-702098

Email: Fmolina@geosoc.udl.es

Pueyo, Miquel
Departament de Filologia Catalana
Edifici Rectorat
Universitat de Lleida

Tel. 973-702161
Fax. 973-702054

Email: Mpueyo@filcat.Udl.es

Samper, Lluís
Departament de Geografia i sociologia
Facultat de Ciències de l'Educació
Complex de La Caparrella s/n
25192 Lleida

Tel. 973-702300
Fax. 973-702098

Email: Lluís.Samper@geosoc.Udl.es

Sanvicén, Paquita
Centre de Normalització Lingüística de Lleida
C/ del Governador Montcada, 13, 2, 2
25002 Lleida

Tel. 973-282607
Fax. 973-282631

Email: paquitasanvicen@wanadoo.es

PAIS BASC

Madariaga Orbea, J. M^o
Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao
Avenida Ramón y Cajal n^o 72
48014 Bilbao

Email: ptpmairj@lg.ehu.es

LA RIOJA

Giró, Joaquín
Universidad de La Rioja
26004 Logroño

Email: joaquin.giro@dest.unirioja.es

QUEBEC.

Bénès, Marie-France
Ministère de l'éducation du Québec

Tel. 514-873-6202
Fax. 514-873-8793
Email: marie-france.benes@meq.gouv.qc.ca

Bourgeault, Guy
Université de Montréal

Tel. 514-343-5986
Fax. 514-343-7078
Email: bourgeag@scedu.umontreal.ca

Dumas, Guy
Secrétariat à la politique linguistique

Tel. 418-643-4248
Fax. 418-646-7832
Email: guy.dumas@mri.gouv.qc.ca

Fasal, Kanouté
Université de Montréal

Tel. 514-343-7622
Fax. 514-343-6951
Email: fasal@hotmail.com

Hohl, Jeannine
Université de Montréal

Tel. 514-343-6111# 6172
Fax. 514-343-6951
Email: lesemann@videotron.ca

Gagné, Madeleine
Ministère des Relations avec
les citoyens et de l'Immigration

Tel. 514-873-9446
Fax. 514-864-1930
Email: madeleine.gagne@mrci.gouv.qc.ca

Lamarre, Patricia
Université de Montréal

Tel. 514-343-7440
Fax. 514-343-7286
Email: lamarrep@scedu.umontreal.ca

Laperrière, Anne
Université du Québec à Montréal

Tel. 514-987-3000# 4369
Fax. 514-987-4638
Email: laperriere.anne@uqam.ca

McAndrew, Marie
Université de Montréal

Tel. 514-343-6231
Fax. 514-343-7078
Email: marie.mcandrew@umontreal.ca

Pagé, Michel
Université de Montréal

Tel. 514-343-2340
Fax. 514-343-2285
Email: pagemi@magellan.umontreal.ca

Rossell, Josefina
Université de Montréal

Tel. 514-384-5414
Fax. 514-343-7078
Email: rossellj@yahoo.com